

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Rafaela Couto Marques da Silva

Promover a linguagem oral em contexto de pré-escolar



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Rafaela Couto Marques da Silva

Promover a linguagem oral em contexto de pré-escolar

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Fátima Vieira

abril de 2019

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

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

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

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

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição

CC BY

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

AGRADECIMENTOS

Ao longo destes anos de formação, não só quero agradecer a todos os que estiveram permanentemente presentes desde o primeiro dia do meu percurso, mas a todas as pessoas, que de alguma forma, me acrescentaram algo.

À Professora Doutora Fátima Vieira, pela disponibilidade e entrega e pelo exemplo inquestionável, do seu profissionalismo. O meu muito obrigada.

À Educadora Eduarda Ribeiro pela compreensão em todos os momentos, assim como a transmissão de inúmeros valores nesta profissão. Com certeza que será uma grande referência, ao longo deste meu caminho.

À instituição Mais Plural, pelo acolhimento e oportunidade de crescimento ao longo de todo o tempo de estágio. A todos os profissionais e participantes desta instituição, que me relembavam diariamente a importância de aproveitar cada momento desta fase da minha vida, independentemente dos obstáculos que se pudessem atravessar pelo caminho.

Às crianças, por tornarem todos os dias mais simples, com uma enorme vontade de regressar e sempre com um grande sorriso na cara. A elas, um especial obrigada pela entrega e partilha de momentos que jamais esquecerei.

A duas pessoas importantes: À Daniela e à Alexandra que fizeram toda a diferença nesta última etapa da minha formação. Quando caminhamos ao lado de alguém que nos acrescenta algo positivo, diariamente, com certeza que caminhamos também no sentido positivo da vida. A vocês, obrigada por tudo o que me ensinaram!

À minha turma da licenciatura em Educação Básica, por serem um exemplo diário de boa disposição, dedicação, disponibilidade e lealdade. Um especial obrigada **à Cátia**, com quem partilhei uma boa parte destes anos e por quem coloco as minhas maiores expectativas enquanto futura profissional.

Aos meus pais, por me apoiarem em tudo o que está ao seu alcance e por me transmitirem valores tão importantes: Sou grata por todo este vosso esforço.

Por último, mas não menos importante, um muito obrigada aos meus primos, **João e Márcia** pela presença constante na minha vida; às **minhas irmãs Patrícia e Sílvia** e ao **Hugo** por todo o amor, segurança, e confiança que me transmitem desde sempre e para sempre.

A todos vocês, o meu mais sincero obrigada!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Promover a linguagem oral em contexto de pré-escolar

RESUMO

O presente relatório enquadra-se no âmbito da unidade curricular de Estágio, do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e incide sobre um projeto de intervenção pedagógica supervisionada, em contexto de jardim-de-infância.

Este projeto visou promover experiências de comunicação de modo a estimular a linguagem oral nas crianças de pré-escolar. Nesse sentido, este relatório procura refletir acerca de estratégias pedagógicas adequadas aos interesses e necessidades de um grupo de crianças de 3 anos.

A conceção e o desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica basearam-se em ciclos de observação, planeamento, ação e avaliação.

A leitura e a exploração de histórias foram estratégias centrais utilizadas neste contexto. A participação das crianças nas atividades desenvolvidas foram essenciais para a concretização dos objetivos do projeto.

A descrição e a análise reflexiva dessas atividades procuram evidenciar o contributo do projeto na criação de dinâmicas de comunicação favoráveis ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

Palavras-chave: Comunicação; Educação Pré-escolar; Linguagem oral.

Promoting oral language in a pre-school context

ABSTRACT

This report falls within the scope of the Curricular Unit of Professional Practice of the Master's in Pre-school Education and focuses on a supervised pedagogical intervention project, in a Kindergarden context.

This project aimed to promote communication experiences that could stimulate the oral language in the pre-school children. In that sense, this report seeks to reflect about the pedagogical strategies fitted to the interests and needs of a 3 year old group of children.

The conception and development of the pedagogical intervention project were based on observation, planning, action and evaluation.

The reading and exploration of stories were key strategies used in this context. The participation of children in the developed activities was essential for the fulfilling of the projects goals.

The description and reflexive analysis of those activities seek to evidence the contribution of the project in the criation of favourable communication dynamics to the development of oral language in children.

Keywords: Communication; Oral language; Pre-school

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE DE TABELAS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
Introdução	9
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico	10
1 – A linguagem e a comunicação na criança	10
1.2 O adulto como modelo no desenvolvimento da linguagem	11
2. Potencialidade do Livro no desenvolvimento da criança	13
2.1 - O contributo da área da biblioteca na exploração da leitura e comunicação oral 15	
Capítulo 2 – Contexto de Intervenção	16
1. Caracterização da Instituição	16
3. Caracterização do grupo de crianças	17
4. Rotina Diária	18
Capítulo 3 – Intervenção Pedagógica em Jardim-de-Infância	19
1. Problemática e objetivos de intervenção	19
2. Procedimento de recolha de dados	21
3. Descrição Reflexiva das Estratégias de Intervenção	21
Análise Reflexiva da Intervenção Pedagógica	42
Considerações Finais	44
Referências Bibliográficas	46
ANEXOS	47

Anexo A - Reconto da história “O Nabo Gigante” feito por uma criança, na área da biblioteca, após a atividade	48
Anexo B – Exploração e reconto da história “Quero um abraço” de Simona Ciraolo.....	49
Anexo C – Desenhos feitos pelas crianças, num momento proporcionado pela educadora	51

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Rotina diária do grupo	18
--	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Planta da sala de pré-escolar	17
Figura 2 Caixa com imagens dos animais para a atividade do reconto através da técnica do flanelógrafo	27
Figura 3 Flanelógrafo preenchido pelas crianças	27
Figura 4 Caixa com imagens dos legumes, para a atividade de reconto através da técnica do flanelógrafo	28
Figura 5 Flanelógrafo preenchido pelas crianças, após a atividade	29
Figura 6 Caixa de correio do Pai Natal	31
Figura 7 Concretização do pedido feito ao Pai Natal.....	33
Figura 8 "Ramos" da árvore de natal, coloridos pelas crianças, num tempo de pequeno grupo.	34
Figura 9 Árvore de natal finalizada.....	34
Figura 10 Livro com fotografias e diálogos das crianças, relativamente aos cuidados com os livros.....	37
Figura 11 Construção do puzzle e Reconto da história "Quero um abraço" pelas crianças, com a ajuda das imagens do livro.	40
Figura 12 Construção do puzzle por duas crianças, em simultâneo	40
Figura 13 Exploração das imagens dos gatos pelas crianças, num tempo de escolha livre. ...	41

Introdução

No âmbito da unidade curricular de Estágio do Mestrado em Educação Pré-escolar, o presente relatório apresenta uma intervenção pedagógica realizada ao longo de um período de estágio num contexto de jardim-de-infância.

O tema do presente relatório procura refletir acerca de estratégias pedagógicas para estimular e desenvolver a comunicação num grupo de crianças de jardim-de-infância.

Através da observação diária do grupo de cada contexto foi possível identificar algumas áreas de interesse assim como algumas problemáticas existentes no contexto. As crianças tinham entusiasmo e fascínio pelas histórias e pelos livros. A relação das crianças com os livros era visível no dia-a-dia, sendo que a área da biblioteca era uma das áreas mais exploradas da sala. O desafio passava por estreitar ainda mais a relação do grupo com o livro, partindo deste interesse para assim proporcionar momentos de aprendizagens significativos e prazerosos a todas as crianças. Assim sendo, assumiu-se clara intencionalidade na utilização do livro para a promoção de um clima de comunicação e expressão oral, desenvolvendo atividades promovessem o desenvolvimento da linguagem oral, criando assim climas de comunicação no grupo, oportunidades de interação com pares e adultos, expressando-se livremente e aumentando o seu desejo natural em comunicar.

As propostas de intervenção pedagógica aqui apresentadas foram essencialmente direcionadas para a leitura e exploração de histórias, criando vários momentos de diálogo entre pares e com os adultos, em espaços de partilha.

Este relatório encontra-se organizado em três capítulos: no primeiro capítulo apresenta-se o enquadramento teórico sobre o tema desenvolvido no projeto de intervenção. Procura-se entender de que forma se inicia a linguagem e a comunicação na criança, a importância das histórias no desenvolvimento da linguagem oral e o papel do adulto nesse processo. Pretende-se também refletir a importância da área da biblioteca no desenvolvimento da linguagem oral as potencialidades do livro na criação de momentos comunicação oral. No capítulo 2, procede-se à caracterização do contexto onde a intervenção foi desenvolvida. O capítulo 3 descreve e avalia o processo de intervenção pedagógica desenhado. Inicia-se com a clarificação da

problemática e dos objetivos do projeto e da metodologia adotada. Prossegue com descrição das estratégias de intervenção pedagógica e a sua análise reflexiva.

Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

1 – A linguagem e a comunicação na criança

A aquisição da linguagem é um processo complexo e é muito mais do que aprender palavras novas ou reproduzir os sons da língua, aplicando as suas regras gramaticais. Trata-se de um caminho em construção e que se estabelece a partir da interação com os outros. Este contacto natural da criança com a língua, faz com que o seu desenvolvimento aconteça de forma. A criança começa a servir-se dela para se expressar e aprender tudo aquilo que lhe está acessível. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.11).

A linguagem é a capacidade humana que se prende à representação, expressão e comunicação de pensamentos e ideias, perante um sistema de símbolos. (Ruíz et al., 1993) Esta evolui tendo em conta alguns aspetos, como a maturidade e funcionamento fisiológico do organismo, o contexto sociocultural da criança e a intensidade e qualidade das estimulações verbais que essa mesma criança recebe a partir de um conjunto de relações interpessoais. (Lima, 2000)

Quando falamos em desenvolvimento da linguagem, estamos a falar do percurso do aprendiz falante. Falamos das alterações no processo do conhecimento linguístico por parte de quem está a aprender uma língua – neste caso, a criança. Desde que ela nasce, até ao momento da sua entrada para um jardim-de-infância, cada criança já teve a oportunidade de desenvolver um longo percurso linguístico. As crianças adquirem a sua língua materna em simultâneo que desenvolvem competências comunicativas através da interação com outros falantes que as compreendam e que reforcem positivamente o seu desenvolvimento. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.11). Desta maneira, à medida que cada criança vai desenvolvendo estas competências, vai adquirir maior facilidade em estabelecer conversas, aumentando a sua competência pragmática. A conversa é uma forma de interação verbal e através dela a língua transforma-se no veículo para a expressão (perguntas, pedidos, expressar sentimentos e condução as interações sociais). Para que exista uma interação verbal, é necessário o conhecimento de algumas regras de uso da língua (o que dizer, a quem dizer e como dizer). Quando se fala então de regras de língua, trata-se de regras da pragmática dessa mesma língua. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p23). Este desenvolvimento pragmático regista uma adaptação às regras

conversacionais e marcam-se quando um bebé/criança entra num “jogo” conversacional, tomando a vez numa conversa, que poderá ser apenas uma troca de sons monossilábicos, numa fase inicial desse desenvolvimento.

Duarte, (2000, p.15) trata a oracia como a capacidade de comunicar oralmente dividindo-a em dois termos: oracia em compreensão (saber ouvir) e oracia em produção (saber falar). Como o próprio nome indica, o primeiro prende-se ao ajuste do discurso, ao contexto e àquilo que se pretende comunicar. O segundo, expõem a capacidade de compreender a informação/mensagem oral que é recebida.

O desenvolvimento da linguagem é um processo bastante complexo e como tal é possível dividi-lo em vários domínios. O desenvolvimento fonológico diz respeito aos sons de uma língua e à capacidade da criança em articulá-los e discriminá-los; o desenvolvimento semântico caracteriza-se pelo conhecimento do significado dos enunciados linguísticos como palavras, frases e discursos; o desenvolvimento sintático denomina-se pela organização do discurso (palavras numa frase) e por fim o desenvolvimento pragmático se designa pela aquisição das regras de uso da língua. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.24).

De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008)

“Em qualquer destes domínios há que ter presente as duas grandes vertentes do processo, a receção e compreensão das mensagens e a produção de enunciados linguísticos. A relação entre ambas é regida por uma regra essencial: a compreensão precede sempre a produção. Por outras palavras, a criança compreende sempre mais do que espontaneamente produz.” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p.24)

1.2 O adulto como modelo no desenvolvimento da linguagem

O desenvolvimento da linguagem é essencial para que as crianças comecem a interagir mais em momentos da rotina diária no jardim-de-infância assim como em vários momentos no seu quotidiano. A promoção de atividades e experiências de aprendizagens com base em diálogos e momentos lúdicos e interativos, aumenta, no seio do grupo, a probabilidade de o mesmo vir a desenvolver capacidades de expressão oral e de aumentar o vocabulário de cada criança.

Como referem Test, Cunningham e Lee (2010) é através do diálogo com o adulto que as crianças desenvolvem competências de linguagem oral. Os adultos devem proporcionar atividades de desenvolvimento linguístico, motivando o grupo de crianças a utilizarem palavras novas e a interagirem com perguntas e respostas. Neste sentido, fala-se num investimento do pensamento das crianças relativamente à procura de novas formas de se comunicarem e interagirem, seja com o adulto ou com quem estabeleçam um diálogo.

De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) no jardim-de-infância o educador deve utilizar uma linguagem simples e clara, criar momentos quotidianos de diálogo entre as crianças, manter-se disponível, íntimo e respeitador a qualquer conversa que uma criança/grupo tente estabelecer oferecendo tempo e espaço para comunicar. Mas, a comunicação não é apenas marcada pela expressão verbal. Por isso o educador deverá sensibilizar o seu grupo de crianças sobre o poder do seu próprio corpo, que funciona também como “instrumento” de comunicação.

De maneira a alargar o léxico de cada criança o educador pode usar alternativas de escolha, pedindo à criança que opte entre dois objetos/ações/atividades/jogos (“preferes x ou y?”) e utilizar gravuras de modo a expor o significado de uma palavra que uma criança/o grupo desconheça.

No âmbito da interação com as crianças o educador deve utilizar novas palavras e dar às crianças a oportunidade de expressarem a sua opinião sobre um determinado assunto, do seu real interesse. No momento da resposta à criança/ao grupo, o educador deverá “devolver” a frase pronunciada, elaborando a ideia expressa pela criança/grupo. As autoras defendem também a “correção” de palavras mal pronunciadas ou ditas de uma forma sonora convencionalmente não utilizada pelos adultos, articulando a palavra correta no diálogo com a criança/grupo.

A utilização de canções, rimas e trava-línguas poderá favorecer o processo de desenvolvimento da linguagem de forma mais lúdica. A leitura de histórias, devidamente selecionadas, tendo em conta características como faixa etária do grupo a que se destina, tema, potencialidades expressivas do livro (paratexto) estimula o diálogo em grande grupo, onde se conversa sobre o que foi lido, criando oportunidades de exploração da linguagem oral.(Sim-Sim, Silva & Nunes ,2008)

Resumidamente, as atividades quotidianas do grupo iniciadas pelas crianças ou pelo educador devem ser partilhadas no âmbito de experiências de diálogo que favoreçam o desenvolvimento da comunicação e linguagem oral. Estes momentos asseguram a participação

das crianças no processo de aprendizagem e permitem ao educador recolher evidências desse processo, informação que sustenta a planificação e a avaliação da sua ação pedagógica.

2. Potencialidade do Livro no desenvolvimento da criança

Martins (2012) refere que o contacto precoce com livros de qualidade, mais precisamente os que se incluem na literatura infantil, alarga a capacidade imaginativa da criança e favorece a interiorização das convenções de géneros literárias (aquisição de um sistema de símbolos e compreensão das estruturas narrativas).

Nos livros para a infância deve estar reunida a qualidade da imagem literária e a qualidade das ilustrações artísticas. Duas linguagens artísticas – a verbal e a icónica.

Para Sara Reis da Silva, nos álbuns existe “(...) um dialogismo entre uma escrita necessariamente literária e narrativa e um conjunto de formas visuais artísticas, duas componentes que, em consonância, produzem significação, promovendo um processo de comunicação particular (...)” (Silva, 2006, p.2).

García Sobrino (2000) definiu critérios a ter em conta na seleção de títulos literários para a infância:

- O formato resistente e manipulação pouco experiente
- O texto não ser demasiado longo
- As ilustrações bem visíveis e claras
- Conteúdo simples mas não simplista
- Temas relacionados com realidades próximas às das crianças

Desde cedo, o educador deve proporcionar o contacto entre crianças-livros com regularidade. O contacto com este material (sendo de qualidade e selecionado atendendo a várias características que asseguram a pertinência dele ao grupo a que se destina.) estimula o prazer pela leitura de texto e imagens (de forma conjugada). Porém o estímulo por parte do educador deve incidir na atribuição de sentidos à narrativa verbal e visual, desenvolvendo assim a compreensão pré-leitora. (Garcia Sobrino, 2000)

No entanto, é fundamental que a criança não tenha apenas o livro ao seu dispor mas sim o apoio do educador para auxiliar na compreensão real do texto e das imagens, através da participação da criança sobre o que ouve ler e sobre o que observa nas imagens.

A leitura de histórias faz parte do dia-a-dia da criança em contexto de educação pré-escolar. Esta atividade proporciona oportunidades de desenvolvimento da linguagem oral, aumenta o vocabulário e ainda o hábito e gosto pela “leitura” das crianças. Embora a criança ainda não leia, já pratica algumas características de um leitor, através da observação que faz e tem de leitores experientes (pais, familiares ou mesmo ou educador). (Santos, 2010, p.13)

Nesta faixa etária dos 3 aos 5 anos podemos dizer que a leitura não é realizada de forma individual. Existe uma vertente social e a criança valoriza de uma forma extraordinária a interação educador-livro/conto-grupo. Nestes momentos de diálogo poderão surgir trocas de ideias sobre o que foi lido, abrem-se novas possibilidades de assuntos, como se de um tema estivessem disponíveis uma infinita possibilidade de caminhos a percorrer, para novos temas de conversa. Segundo Mata (2008): “é indiscutível e de largo consenso a importância da prática de leitura de histórias, enquanto atividade regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, conceções e vivências.” (p.78)

Para Morrow e Temlock-Field (2004) a leitura de histórias, quando lida em voz alta vai estimular a imaginação, pois ao facultarmos informação às crianças, elas vão refletir sobre ela. A leitura de histórias não só promoverá na criança o desenvolvimento da literacia como também vai permitir o aprofundamento de novas visões, realidades e curiosidades.

Almeida (2002) também concorda que a literatura infantil contribui para o desenvolvimento e expansão do léxico, nomeadamente o conhecimento da Natureza e da vida em sociedade.

No final de uma história, quando um educador inicia um momento de debate está a desenvolver a socialização na criança. Neste tempo, a criança tem a oportunidade de converter a sua timidez em iniciativa para partilhar as suas ideias e assim reforçar a sua autoconfiança, em momentos de maior exposição social. Estes momentos são de forma geral, muito apreciados pelas crianças, e constituem uma estratégia extremamente válida para o desenvolvimento das relações sociais.

Dias e Neves (2012) fazem também uma identificação e observação interessantes da relação entre a criança e as histórias. Referem que a partir delas, as crianças desenvolvem a sua

imaginação (tornam-se mais criativas), alargam o seu vocabulário, encontram-se a elas próprias, ou seja, acontece uma autoidentificação. Desenvolvem ainda o pensamento lógico, a memória, o espírito crítico, adquirem maior sensibilidade e “aceitação” para momentos de humor, satisfazem as suas curiosidades e adquirem valores para a vida.

2.1 - O contributo da área da biblioteca na exploração da leitura e comunicação oral

Uma das áreas de extrema importância numa sala de jardim-de-infância é a área da biblioteca. Neste espaço as crianças podem simular as convenções da leitura que guardam nas suas memórias, observar e ler livros, ouvir histórias para além de ser um espaço extremamente dinâmico e versátil. Pode ser vivido como um espaço individual, onde a criança experimenta os livros e os “lê”, de variadas maneiras (identificação do corpo do texto, através do acompanhamento das frases com o dedo; palpite sobre o tema da história, através da visualização e interpretação das imagens ou criar relações entre livros, com características semelhantes – livros de receitas, por exemplo); pode servir como espaço social, onde existe uma partilha de ideias e impressões acerca dos recursos que estão disponíveis na área da biblioteca ou então ser usado como espaço de atividades de expressão dramática/leitura e discussão/diálogo num momento de grande grupo, planeado pelo educador (Hohmann & Weikart, 2009).

O educador deve ter a preocupação de criar um ambiente de aprendizagem que desperte o interesse pela leitura, de maneira a desenvolver nas crianças comportamentos de leitor, que serão a base das próximas etapas de desenvolvimento. As atividades que são pensadas e planeadas pelo educador têm um impacto nesse propósito e devem proporcionar ao grupo a fruição estética, o gosto em ouvir histórias e sobretudo contribuir para a sua compreensão leitora (Mata, 2008). Desta forma, a hora do conto é essencial para a aproximação da criança com o livro e a energia, emoção e prazer que o educador coloca num momento de leitura, é a mesma energia, emoção e prazer com que a criança vai experienciar esse momento – ou seja, o retorno pelo prazer da leitura.

Como refere Parafita (2007) é importante:

(...)é despertar nas crianças o gosto e o prazer da leitura a partir da magia dos contos e, ao mesmo tempo, exercitar a expressão oral, a capacidade de retenção de

informação e a criatividade. Lidas ou contadas, depois exploradas e dramatizadas consoante o nível etário das crianças, as histórias voam nas asas da sua imaginação, estimulando nelas a curiosidade pelos saberes, o gosto pela descoberta. (Parafita, 2007 citado em Henriques, 2013, pp 77-78).

O empenhamento do educador nestes momentos com o seu grupo favorece o desejo crescente na criança de investir no papel de (re)contador de histórias, o que está intimamente relacionado com o desenvolvimento da sua linguagem oral. Nestes espaços de fruição da leitura, o educador deve reservar um tempo para a partilha de opiniões das crianças sobre os livros e explorar a interpretação que retirou, tanto dos textos, como das imagens. A área da biblioteca é o espaço onde normalmente acontece este encontro entre criança-livro, que poderá ou não, ser promovido pelo educador. Na biblioteca, a criança pode encontrar uma coleção de livros, que poderá explorar livremente, interpretar imagens e daí, criar e partilhar histórias variadas com os seus pares. (Mendes, 2013)

Capítulo 2 – Contexto de Intervenção

1. Caracterização da Instituição

O estágio curricular foi realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) em Vila Nova de Famalicão, direcionada para o atendimento às necessidades e interesses da comunidade envolvente nas respostas sociais de creche, jardim-de-infância, 1º ciclo do ensino básico, lar de idosos, serviço de apoio domiciliário e centro de dia. Encontra-se situada num meio rural, próximo da cidade, com áreas de reserva agrícola em redor e localização estratégica face aos principais eixos e acessos rodoviários de cidades como Porto, Braga e Guimarães.

2. Caracterização da Sala de Jardim de Infância

A organização do espaço pedagógico foi realizada de acordo com as orientações do modelo curricular High Scope para a educação pré-escolar (Hohmann&Weikart, 2004). Na sua base está o *princípio da aprendizagem ativa* que assegura oportunidades de exploração direta e ativa de materiais bem como o desenvolvimento de experiências de aprendizagem significativas.

A sala dos 3 anos é um lugar harmonioso, aberto às vivências e interesses das crianças, com uma organização intencional porém flexível. Possui uma dimensão adequada ao número de

pares que acolhe, uma boa iluminação natural, fácil acessibilidade ao espaço exterior e transmite segurança e bem-estar.

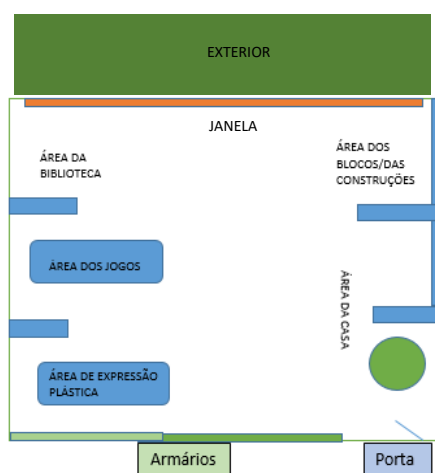


Figura 1 Planta da sala de pré-escolar

A sala está organizada com **cinco** áreas de interesse diferenciadas: a área de expressão plástica; a área da casa; a área dos blocos/construções; a área dos jogos e a área da biblioteca.

As áreas habitualmente mais frequentadas pelas crianças, são a área da biblioteca, área da casa e a área dos jogos. De facto, a área da biblioteca é uma área bastante frequentada por todas as crianças, sem exceção.

Os materiais existentes em cada área estão em boas condições de conservação e são de fácil higienização. As áreas possuem espaço suficiente para a brincadeira conjunta e foram sendo apetrechadas de forma gradual.

Nas paredes estão expostas produções das crianças assim como a planificação semanal, quadro do tempo, quadro de presenças, quadro dos aniversários, quadro da rotina diária e quadro das estações do ano.

A fácil ligação ao espaço exterior permite uma extensão das oportunidades de aprendizagem no interior. Esse espaço é composto por duas áreas distintas: Um parque de diversões, com equipamentos, como baloiços, escorrega e algumas motas; e um pequeno espaço verde, favorável à brincadeira mais livre e descontraída.

3. Caracterização do grupo de crianças

O grupo da sala dos 3 anos é constituído por vinte e sete crianças, das quais catorze são do género masculino e treze do género feminino. Relativamente à faixa etária do grupo, vinte e quatro crianças nasceram no ano de 2015 e três nasceram no ano de 2014. Desta forma, evidenciam-se algumas diferenças no que se refere às características das crianças. Todas as vinte e sete crianças já frequentavam a instituição no ano letivo anterior, pertencendo a dois grupos distintos de dois anos. Todas as crianças vivem no concelho de Vila Nova de Famalicão. As habilitações literárias dos pais variam entre o 12º ano de escolaridade e o doutoramento.

Este grupo reúne crianças alegres, bastante atentas e curiosas, com uma grande vontade de questionar tudo o que as rodeia. Embora extremamente curiosas, são de forma geral, relativamente calmas e bastante afetuosas. Na sua maioria, manifestam atitudes colaboração e cooperação sendo bastante frequente algumas crianças usarem expressões como: “Desculpa” e “Obrigada”.

Ao nível da linguagem oral, as crianças apresentam uma boa capacidade expressiva com os adultos e os pares, sendo capazes de expressar desejos, sentimentos e ideias. Porém, algumas crianças revelam dificuldades no que diz respeito à articulação de algumas palavras.

4. Rotina Diária

Horas	Momentos da Rotina
9h30-10h	Tempo do Acolhimento
10h-10h30	Tempo de Pequeno Grupo
10h30h-11h	Ciclo de Planear/Fazer/Rever
11h-11h20	Tempo de Exterior
11h20-11h30	Higiene
11h30-12h20	Almoço
12h20-12h40	Higiene
12h40-14h30	Descanso
14h30-15h	Higiene
15h-15h30	Tempo de Grande Grupo
15h30-16h	Lanche
16h-16h15	Higiene
16h15-17h	Atividades Livres/Tempo de Exterior
17h	Tempo de Prolongamento

Tabela 1 Rotina diária do grupo

Num contexto de aprendizagem ativa, a rotina diária confere às crianças segurança, confiança e sentido de controle pois permite-lhes antever os acontecimentos do seu dia-a-dia. (Hohmann & Weikart, 2004)

A rotina diária desta sala rege-se pelo modelo curricular High Scope.

O dia inicia-se com o **Tempo de Acolhimento**, um momento calmo destinado a acolher todas as crianças e à realização de algumas tarefas. Cantam-se os “bons-dias”, estabelecem-se

diálogos e reforçam-se laços afetivos. O grupo organiza-se em roda, de forma a facilitar o contacto visual entre todos os participantes. Depois faz-se a eleição do “responsável do dia” e são preenchidos os quadros reguladores de sala (quadro do tempo, quadro das presenças)

Segue-se o **Tempo de Pequeno Grupo**, destinado ao desenvolvimento de propostas de exploração de materiais e/ou resolução de problemas em atividades planeadas pela equipa educativa com objetivos específicos. Os adultos encorajam as crianças a fazerem escolhas e a tomarem decisões, observam as suas explorações, descobertas e criações.

O ciclo de **Planear/Fazer e Rever** integra um tempo onde cada criança tem a oportunidade de escolher a área que pretende podendo mais tarde agir, explorar e interagir com os materiais, os seus pares e a equipa pedagógica. Terminado o tempo de trabalho, as crianças procedem à arrumação dos materiais/espacos e à revisão, em grande grupo, daquilo que fizeram. Os processos de planear-fazer-rever, permitem à criança comunicar as suas intenções, pô-las em prática e refletir sobre as suas ações. (Hohmann e Weikart 2004)

No **Tempo de Exterior**, as crianças exploram o espaço e contactam com a natureza, o que favorece a brincadeira, o movimento dos grandes músculos e a observação de fenómenos naturais. É um tempo bastante apreciado pelo grupo; as crianças ganham outra expressão, ampliam a sua criatividade (sobretudo, nas brincadeiras) e sentem-se especialmente bem.

O **Tempo de Grande Grupo** realiza-se após o período de descanso das crianças e é neste tempo que se fazem propostas de experiências ativas em grupo, planeadas diariamente ou que surjam de alguma proposta das crianças.

As rotinas de higiene acontecem antes do acolhimento e do almoço, entre o almoço e o descanso, entre o descanso e o tempo de grande grupo.

Relativamente aos momentos de refeição, as crianças são estimuladas a alimentar-se de forma autónoma, podendo explorar os alimentos que ingerem.

Capítulo 3 – Intervenção Pedagógica em Jardim-de-Infância

1. Problemática e objetivos de intervenção

Após uma fase de observação, reflexão e recolha de informações sobre o dia-a-dia do grupo de crianças, o tema deste projeto de intervenção pôde ser determinado.

Um contributo essencial para a adequação deste projeto a este grupo de crianças, foi a partilha feita pela Educadora, do tema do Projeto Curricular de Sala. Este projeto apontava para a promoção da oralidade, da imaginação, da criatividade e da expressão corporal através de pequenas dramatizações. A Educadora pretendia estimular o desenvolvimento de competências linguísticas: desenvolvimento da expressão oral, aprendizagem de novos vocábulos, promoção da consciência fonológica e desenvolvimento de competências de literacia emergente.

A justificação para a seleção deste tema teve por base a identificação do interesse das crianças pelos livros. A área da biblioteca era uma das áreas mais procuradas pela generalidade das crianças do grupo. Neste espaço, eram vivenciados bastantes momentos de partilha de ideias sobre livros e outros materiais tais como álbuns de fotografias. O gosto e a apreciação das crianças pelos livros era algo que a educadora salientava e que observei desde o primeiro dia de estágio na sala dos 3 anos. O grupo tinha já desenvolvido um sentido de conservação e cuidado dos livros, tendo a consciência do seu valor. Este era um trabalho visivelmente desenvolvido pela educadora diariamente.

Tendo em conta as prioridades do projeto curricular de grupo já mencionadas, a observação dos interesses das crianças e a relevância da intervenção pedagógica direcionada ao desenvolvimento da oralidade e da comunicação, contribuindo para uma maior (e melhor) expressão oral, nas crianças de 3 anos, formulei as seguintes questões:

- Como posso ampliar o clima de comunicação e expressão oral neste contexto?
- Que atividades podem promover o desenvolvimento da linguagem oral e responder aos interesses das crianças?
- Em que medida as atividades desenvolvidas contribuem para a construção de aprendizagens significativas no domínio da linguagem oral?

No seguimento das questões anteriores formulei os seguintes objetivos de intervenção pedagógica:

- Promover a comunicação e expressão verbal e não-verbal;
- Escutar e valorizar o contributo das crianças;
- Fomentar a compreensão e a produção de mensagens orais;
- Promover o uso da linguagem oral em contexto;

2. Procedimento de recolha de dados

Antes e durante o desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica, foi essencial recolher de dados sobre o contexto, as crianças e as atividades a fim de sustentar, adequar e refletir as minhas ações e suas implicações. Estes dados foram obtidos através da observação registada em notas de campo, registo de episódios relevantes, registos áudio, do diálogo com a educadora cooperante e da recolha das produções das crianças. Este processo foi fundamental para o planeamento e adequação das atividades para ajuizar a sua pertinência e para refletir as experiências de aprendizagens desenvolvidas com o grupo de crianças.

O projeto de intervenção implementado neste contexto, é baseado num processo de observação, planeamento, ação e avaliação o que lhe atribui uma dimensão investigativa. Este processo foi imprescindível para sustentar a minha ação, atribuir-lhe significado e justificar as minhas escolhas ao nível das propostas de intervenção.

Para Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) existem três processos indissociáveis para um educador: observação, ação e reflexão. Estes processos permitem ao educador avaliar a sua prática e os efeitos da mesma no seu grupo de crianças.

3. Descrição Reflexiva das Estratégias de Intervenção

Após um período de observação do tempo de trabalho das crianças da sala dos 3 anos, foi possível detetar um interesse claro do grupo pela área dos livros. Foi com base num diálogo com a educadora cooperante que foi possível confirmar esta constatação e perceber que o projeto de sala que a educadora cooperante viria a desenvolver passava pelo desenvolvimento da linguagem oral, da comunicação e expressão e que essa era uma das suas preocupações nas experiências de aprendizagens que propunha ao grupo.

Neste momento, o projeto de intervenção começou a ser desenhado com base nesse interesse claro à volta dos livros e das histórias visando estimular a capacidade de expressão oral da criança, o diálogo entre pares e com os adultos e experiências de desenvolvimento da linguagem oral.

Leitura e Exploração da história “O nabo gigante” de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey

Através da observação diária do grupo de crianças, das atividades que iam acontecendo no contexto, da reflexão acerca das atividades mais impactantes para o grupo, foi possível encontrar um tema para a seleção da história que ia ser compartilhada com as crianças. Algumas dessas atividades desenvolveram-se em torno do dia da alimentação envolvendo as crianças na exploração de alimentos e na confecção de receitas. Este dia teve um retorno extremamente positivo nas crianças, proporcionando vários momentos de diálogo entre o grupo.

Para dar continuidade ao interesse das crianças sobre os alimentos a obra escolhida para a primeira atividade foi “O nabo gigante”. As ilustrações apelativas, o texto breve e a abordagem de temas relacionados com o dia-a-dia das crianças (animais e legumes), também foram critérios de seleção da obra.

No âmbito da expressão e comunicação pretendi com a leitura e exploração desta obra expandir o vocabulário das crianças, promover o diálogo entre pares e a descrição de acontecimentos que mostram a progressão no tempo e no espaço. Foi ainda minha intenção sensibilizar as crianças para a importância de respeitar a vez do outro falar numa dinâmica de grande grupo.

O texto da obra remete para uma série de acontecimentos repetitivos. Vários personagens (animais) vão surgindo para ajudar um casal de idosos a arrancar um nabo gigante da terra.

Esta atividade ocorreu num tempo de grande grupo, pois neste tempo as crianças podem ter ainda mais oportunidades de exprimir opiniões e desenvolver: “um papel pró-ativo na aprendizagem” (Folque, 2012, p.54).

As características deste álbum narrativo proporcionaram a participação ativa e empenhada do grupo. Facilmente compreenderam o seguimento do conto, fazendo a previsão de que o nabo gigante não iria sair (mais uma vez) da terra e que era necessário mais algum animal para ajudá-lo.

Mal iniciei a atividade e mostrei a capa do livro procurei explorar com as crianças elementos textuais/paratextuais do álbum narrativo. Algumas crianças fizeram comentários sobre as ilustrações da capa. O “DO” disse que via uma abóbora e a “MC” falou numa árvore no topo da abóbora. Conversei com as crianças sobre o título da história e perguntei-lhes se seria mesmo uma abóbora que estaria na capa. Assim que coloquei a pergunta o “JM” referiu: “é um nabo”. Cabe ao adulto desenvolver nas crianças um olhar mais atento e reflexivo, acompanhando melhor a sua compreensão sobre o que observa.

- *“Rafaela”- Olhem, deixem-me aqui observar bem a capa desta história... O que é que temos aqui?*
- *“S”- Uma velhinha.*
- *“AC”- E um velhinho*
- *“Rafaela”- Temos uma velhinha e um velhinho. E onde é que eles estão sentados?*
- *“DO”- Numa Abóboa.*
- *“MC”- E tem uma árvore.*
- *“Rafaela”- Numa abóbora? Será numa abóbora? Este livro chama-se “O Nabo gigante” ...Quem é que acha que é outra coisa?*
- *“JM”- Num nabo*
- *“Rafaela”- Hum...eu vou mostrar-vos aqui uma coisa antes de começarmos a ler a história. Pode ser? Sabem o que é isto? (Mostro ao grupo um nabo real)*
- *“(Crianças)” Um nabo.*
- *“JS”- Uma bola.*
- *“Rafaela”- Será um nabo ou uma bola? (Deixo rolar o nabo no chão até à criança que disse que aquele legume era uma bola)*
- *“Educadora”- Tu achas que isto é uma bola?*
- *“JS”- Não.*
- *“Educadora”- Então o que é isso?*
(Algumas crianças respondem) É um nabo
- *“Rafaela”- É um nabo. E o nabo é um legume.*
- *“DO”- É cebola*
- *“Estagiária”- Não é uma cebola DO. A cebola também é um legume, mas isto é um nabo. É assim um bocadinho parecido com uma cebola, porque também é redondinho. E o nabo também é um legume, como a cebola.*
Vamos ver o que é que a história do nabo gigante tem para nos contar?
- *“S”- Mas parece um pêssego.*

(...)

As crianças mostraram logo vontade em participar, transmitindo aquilo que pensavam e sentiam no momento. É possível perceber também que as crianças são capazes de ouvir o que

é dito no momento em que refiro “*Numa abóbora? Será numa abóbora?*” refletir sobre novas possibilidades e dar outras respostas, com base nessa reflexão.

Surgiram também alguns comentários, que refletiam a vontade clara em participar e de enriquecer a atividade. As crianças fizeram associação com outros conhecimentos como mostra o exemplo seguinte:

- “AC” - *Abóbora em inglês é nabo (Justificando a primeira resposta, sobre “o que será que temos aqui na capa deste livro?”)*

A partir deste momento inicial, as crianças iam fazendo observações relativamente às ilustrações no livro, acompanhando a minha leitura.

Identificaram os personagens

- “C” - *É uns patinhos...é uns patinhos bancos*
- “DO” - *as galinhas “cocorococó”.*

Aproveitei ainda para esclarecer alguns conceitos, que as crianças desconheciam como “maduro”, “colher os legumes”, “ganso”, “nabo” e “canário”.

As crianças mostraram reter algumas destas ideias quando por exemplo o “M” utilizou a expressão “maduro”, depois de a ouvir várias vezes ao longo da história:

- “Rafaela” – *Sabem o que significa quando dizemos que um legume já está maduro?*
- “Crianças” – *Não!*
- “Rafaela” – *É quando ele já está prontinho para... (faço o gesto)*
- “AC e C” – *Comer!*
- “M” - *E ele não estava maduro?” (relativamente ao nabo, que não saía da terra).*

Também quando coloquei a questão “Vocês já sabem o que são canários, não sabem?”:

- “AC” – *É o coiso dos peixes... Não! É um passarinho.*
- “Rafaela” – *Ah... Boa! É isso mesmo! Um canário é um passarinho.
E sabem o que são gansos?*
- “(Crianças)” – *Não!*

- “Rafaela” – *Chamamos de gansos, a uma espécie de patinhos.*
- “C” – *Uns patinhos..... bancos!*

Também ao longo da história, as crianças apontavam para as ilustrações do livro e iam fazendo algumas observações:

- “Rafaela” – *(...) Três gatos pretos! Eles também tinham três gatos pretos.*
- “C” – *Eu não tenho!*
- “DC” – *Eu tenho um gato preto.*
- “Rafaela” – *Tens? E olhem só... Eles também tinham três porcos barrigudos. Assim com uma barriga muito, muito grande. Quase que batia no chão!*
- “C” – *A bater no chão, assim! (Reproduz os meus movimentos a exemplificar a enorme barriga dos porcos)*
- “R” – *Eram três porcos gordos!*

As crianças foram mostrando o interesse pela atividade, através de perguntas sobre factos da história:

- “Rafaela” – *(...) E então o velhinho e a velhinha foram para o jardim...*
- “AC” – *Porquê?*
- “Rafaela” – *Porque foram semear os legumes “AC”. A primavera tinha chegado e o tempo já estava bom para os velhinhos colocarem as sementinhas na terra e eles começarem a crescer! Dizemos “semear os legumes” quando colocamos as sementinhas dos legumes na terra. Porque antes de eles serem como nós os conhecemos, primeiro eles são umas sementinhas muito pequeninas.*
- “AC” – *Que muitos legumes! (Depois de apresentar quais eram os legumes que tinham sido semeados pelo casal de idosos.*

A comunicação e diálogo entre o grupo foram definidos pela troca e partilha de ideias e soluções para os problemas que surgiam na narrativa. Vejamos o exemplo seguinte, no momento da história, em que a dificuldade em arrancar o nabo ainda persistia, mesmo quando muitos animais o puxavam:

- “AC”- *Estava preso!*
- “S”- *Pode ir um tigre tentá-los ajudar*
- “Rafaela” - *Um tigre? Será que um tigre conseguia?*
- “S”- *Um tigre gordo!*
- “Rafaela” - *Eles tinham tigres?*
- “Crianças”- *Não!*
- “Rafaela”- *Então acho que eles não iam conseguir arranjar um tigre àquela hora.*
- “S”- *Na selva!*
- “Rafaela”- *Mas ó S, os senhores não tinham nenhuma selva ali perto. Não podiam ir à selva buscar um tigre gordo. Mas sabem o que é que a velhinha se lembrou? Lembrou-se que tinha uma vaca no seu jardim e que era capaz de ser uma boa ideia ir buscar uma vaca para a ajudar a retirar aquele nabo da terra. A vaca é muito grande, não é?*
- “S” - *É. Gigante!*
(*Mostro as imagens com a vaca*)
- “AC” - *Só que é velhinha!*
- “Rafaela” - *Parece-te velhinha? Eu não sei a idade dela, mas não me parece muito velhinha.*
- “S” - *Mas tem pêlo.*
- “DO” - *Muito pêlo.*
- “Rafaela” - (...) *Mas aquele nabo continuava a não se mexer.*
- “S” - *Aqueles animais não tinham muita força. O nabo era gigante*

Não só foi estabelecido o diálogo entre criança-educador, como também aconteceu a partilha de ideias entre pares. Durante atividade as crianças puderam desenvolver as suas capacidades de compreensão e de expressão oral.

A fim de dar continuidade à leitura da história “O Nabo Gigante” propus ao grupo recordar à história lida anteriormente com recurso a imagens e ao flanelógrafo.

Esta atividade decorreu na área da biblioteca foi pensada para promover, uma vez mais, a comunicação entre o grupo, a assimilação e sistematização das ideias da história “O Nabo Gigante” e ainda a exploração de imagens reais dos animais e dos legumes que faziam parte da história. O reconto oral de histórias dá a oportunidade às crianças de expressarem as suas ideias, formulando ideias sobre aquilo que observou/ouviu/pensou.

Numa primeira fase, recordamos os animais, em espécie e em número, presentes na história (ver Figura 3). Levei então duas caixas distintas, com imagens: uma com todos os animais da história e outra com os legumes.

A ideia era que em grupo, as crianças recordassem tanto os animais como os legumes que a história abordou, os encontrassem na caixa e os colassem no flanelógrafo.



Figura 3 Flanelógrafo preenchido pelas crianças



Figura 2 Caixa com imagens dos animais para a atividade do reconto através da técnica do flanelógrafo

Como Oliveira Formosinho & Andrade (2011) referem que o gosto pela comunicação nasce quando proporcionamos às crianças momentos de conversa, leitura de exploração de imagens. Neles, a criança expõe as suas ideias, as suas emoções e desenvolve um maior sentido de comunicação “dar e receber”.

À medida que preenchíamos o quadro (primeiro, com os animais da história) O “DO” referiu “é o canário... amarelo”. Este termo era desconhecido para a maioria das crianças antes da leitura da história. Neste momento o “DO” mostrou que não só sabia identificar as imagens dos “passarinhos” (nome atribuído

pelo grupo, na primeira vez que este animal surgiu no livro) como já lhes sabia atribuir outra designação. Já o “S”, identificar a imagem dos patos, designando-os como “ganços”

O grupo recordou a ordem de entrada dos personagens. Quando referi “Já temos seis canários e cinco ganços... Lembram-se do que vinha a seguir?” “S” respondeu: “quatro galinhas”.

Uma vez identificados os animais propus às crianças que identificassem os legumes semeados pelo casal de idosos. “Quem é que se lembra do que é que o casal de idosos foram fazer para o jardim?”

- “DC” - *Afiar os legumes.*
 - “Rafaela” - *Foi? Porquê?*
 - “DC” - *Porque a chuva à noite vinha e os legumes cresceram!*
 - “Rafaela” - *Mas D, eu acho que eles não afiaram os legumes, eu acho que eles semearam os legumes. Pegaram numas*
 - “DC” - *Sementes e depois puseram na terra.*
 - “Rafaela” - *Sementes de ervilhas, ce....*
 - “Crianças” - *Cenouras.*
 - “Estagiária” - *Eles também semearam...*
 - “Crianças” - *Nabos!*
 - “DC” - *Feijões.*
 - “M” - *Feijões? Eu não gosto,*
 - “JS” - *Eu gosto de feijão.*
- (...)



Figura 4 Caixa com imagens dos legumes, para a atividade de reconto através da técnica do flanelógrafo

Este momento vem confirmar a importância de momentos de diálogo entre crianças, pois a partilha das suas ideias pode ter um impacto na construção de novos sentidos.



Figura 5 Flanelógrafo preenchido pelas crianças, após a atividade

Durante a leitura e o reconto da história e ao nível da comunicação oral, é possível fazer um balanço positivo quanto à utilização da linguagem oral para comunicar de forma eficaz e de modo adequado às situações. É possível identificar também a utilização de novas palavras pelas crianças e ainda o respeito pela sequência de acontecimentos, aquando do momento de reconto da história com recurso ao flanelógrafo (Anexo A)

Leitura e exploração de um conto de natal

A terceira proposta de atividade vem ser uma resposta à fase festiva que se aproximava – o natal. Em conversa com a educadora da sala, fiz a proposta de planear uma atividade integrada no quadro natalício.

Foi então que decidi que essa atividade incluiria a leitura de um conto de natal, seguido de um diálogo, posterior a essa leitura. Após esse momento, partimos para a escrita de uma carta ao pai natal, com base nas ideias das crianças.

A obra escolhida para o efeito foi “Natal nas asas do arco-íris” de Alice Cardoso. Esta obra caracteriza-se pelo texto breve e pela sua componente visual extremamente colorida.

Os objetivos desta atividade assemelham-se aos das atividades anteriores, orientando-se para a compreensão e produção de mensagens orais, expansão do vocabulário, domínio da comunicação como emissores e recetores e partilha de ideias e saberes.

Comecei por mostrar a capa do livro às crianças e mencionar o título da obra, perguntando às crianças o que pensavam que aí estava representado. A “AC” “É uma rena”.. Então referi “Ela tem asas...” apoiando o raciocínio das crianças e fornecendo algumas pistas para filtrarem as suas respostas. A “AC” diz :“É uma borboleta”. “M” e o “S” continuavam com a ideia que seria uma rena. Intervim mais uma vez, perguntando se as renas e as borboletas tinham aquele aspeto. Sugeri então às crianças que todos ficassem muito atentos para percebermos juntos, o que estava representado na capa do livro.

Antes de iniciar a leitura, chamei a atenção para o título da obra e perguntei se alguém sabia o que era um arco-íris. O “S” responde “é uma coisa que tem muitas cores (...) e está no céu”. “DC” responde-lhe “é quando está sol e chuva”. A “AC” completa e finaliza a resposta “É o arco-íris”. Este diálogo deu um contributo para o envolvimento do resto das crianças na leitura da história. A participação ativa destas 3 crianças gerou uma dinâmica de comunicação no grupo estimulando as restantes a exporem as suas ideias e participarem no diálogo.

O grupo ia fazendo algumas observações ao longo da leitura da história, com base na visualização das ilustrações. Por exemplo, assim que a “AC” viu a fada Ariela (personagem da história) referiu “Uau. Tem tantas cores”. Ou o comentário do “F” quando ouviu a palavra escura :“Ela acendeu a luz, porque estava muito escuro”.

A narrativa inicia-se numa cidade, onde tudo era cinzento. O “M” ficou bastante curioso com esta informação e perguntou o seguinte “E o pai natal era cinzento?”

À medida que a história ia evoluindo, as crianças faziam comentários sobre as ilustrações: “A neve costuma ser branca”; “Podíamos saltar para cima dela”; “A fada Ariela era muito feliz”.

Durante a atividade o grupo mostrou-se muito atento e envolvido. Em qualquer atividade de leitura a frase que mais ouvi foi “deixa ver a imagem”. Ou quando uma página apenas continha texto, as crianças comentavam “não tem nada”. Este exemplo revela a importância das ilustrações e do forte valor que a criança lhe atribui.

De seguida, propus ao grupo que escrevêssemos uma carta ao pai natal. Para esta proposta, comecei por levar para o grupo uma pequena caixa que denominei de “Correio do Pai Natal”. Apresentei a caixa ao grupo, dizendo que tinha sido um presente trazido pela Fada Ariela (Personagem da história) e suas amigas, da fábrica do pai natal.

- *“AC”- O que é isso, Rafaela?*
- *“S”- É das cartas do Pai Natal*
- *“AC”- E como é que ele trouxe?*
- *“Rafaela”- Não foi o Pai Natal “AC”, foram as fadinhas. A Ariela e as amigas. Elas é que ajudam o pai natal na entrega dos presentes e foram elas que me entregaram esta caixa de correio.*



Figura 6 Caixa de correio do Pai Natal

- “DC”- (*Arregala os olhos e mostra-se bastante admirado com a resposta*)

Propus então às crianças que escrevêssemos uma carta ao pai natal. Na carta poderíamos fazer algumas perguntas ao Pai Natal e pedir um desejo para a nossa sala. Pretendi com esta proposta fomentar no desenvolvimento da comunicação usando a linguagem para exprimir ideias. As crianças poderiam por em prática as suas competências comunicativas, num determinado contexto (situação da escrita de uma carta, ao pai natal).

- “Rafaela” – *Sabem o que é que ele me disse? Ele disse-me assim - “Rafaela, vou-te enviar uma caixinha muito especial e tudo o que tiver nesta caixinha vai chegar muito rapidamente até mim.”- Ele disse que nós lhe podíamos pedir algo especial e o que nós pedíssemos ia mesmo acontecer. Ele enviou-me também um envelope e uma folha de papel. E se nós lhe escrevêssemos uma carta?*

As crianças mostraram entusiasmo na proposta e questionei-as sobre o que queriam escrever na carta ao pai natal.

- “AC”- *Olá pai natal.*
- “DO”- *Somos os três anos.*
- “Rafaela”- *Muito bem! “Olá Pai natal. Nós somos os meninos da sala dos três anos”. O que é que gostavam de perguntar ao pai natal?*
- “M”- *Vamos perguntar das fadas!*
- “Rafaela”- *O que é que vocês querem saber sobre as fadinhas?*
- “F”- *Vamos dizer que queremos conhecer as fadinhas. E para ela trazer presentes.*
- “Rafaela”- *Então podemos escrever assim: “ Gostávamos muito de conhecer as tuas fadinhas e saber como é que elas levam os presentes na noite de natal para todo o mundo.” Acham boa ideia?*
- “C”- *Sim!! Elas levam presentes para minha casa no natal. Eu vejo lá os presentes.*
- “M”- *A mim também. E elas também deixam migalhas.*
- “Rafaela”- *Deixam M? Onde é que elas deixam migalhas?*

- “M”- *Debaixo da árvore. Porque elas comem as bolachas que estão lá e deixam lá as migalhas.*
- “R”- *O meu pai também deixa bolachas. E elas comem tudinho.*

A escrita de uma carta em grande grupo desafia as crianças a expressar a sua opinião e a partilhar ideias, constituindo uma oportunidade de contacto com a escrita, suas possibilidades e funções.

Relembro então as crianças de que podíamos pedir algo ao pai natal, na carta ao qual as crianças respondem:

- “M”- *Eu quero um cachecol*
- “T”- *Eu quero umas luvas*
- “M”- *Eu quero um brinquedo dos PJ MASKS*
- “Rafaela”- *Mas só podemos pedir uma coisa. O que acham de pedirmos algo para todos? Para a sala? Olhem só... nós já temos uma árvore de natal na nossa sala?*
- “AC”- *Não! Podíamos pedir isso ao pai natal, não é?*
- “Rafaela”- *Podíamos pedir ao pai natal alguns materiais para construirmos a nossa árvore de natal.*
- “AC”- *Então podemos escrever que queremos materiais.*
- “Rafaela”- *Isso mesmo “AC”. Vamos então escrever: “Pai natal, será que nos podias dar alguns materiais para construir uma árvore de natal?”*
- “DO”- *Queremos cores.*
- “Rafaela”- *Exatamente DO, precisamos de tintas para colorir a nossa árvore. Vou escrever aqui: “gostávamos que nos enviasses muitas tintas para colorir a nossa árvore!”. E como nos vamos despedir do pai natal?*
- “AC”- *Um beijinho pai natal*
- “Rafaela”- *Vou escrever então “Ficamos à espera da tua resposta. Um beijinho da sala dos três anos, pai natal.”*

Depois de escrevermos a carta, colocamos a mesma na caixa de correio e esperamos pela concretização do pedido.

À medida que as crianças iam expondo as suas ideias tentava converter as suas ideias em frases mais elaboradas.

Este momento exigiu a escuta atenta das crianças e um apoio sistemático no sentido de facilitar a articulação das ideias e do discurso.

Atividade “Construção da nossa árvore de natal”

A atividade de construção da árvore de natal iniciou-se num tempo de grande grupo.

Algumas crianças espreitam a sala e reparam numa novidade: Uma enorme árvore de papelão montada na área onde se concretizavam os momentos do acolhimento e de grande grupo. Algumas delas vieram ansiosamente informar-me da novidade:

- “DC” - *O pai natal Rafaela!*”.
- “JM” – *As fadas vieram!*
- “AC” – *Tem uma surpresa na sala. Já viste?*
- “R” – *Rafaela, eu acho que a Ariela esteve cá.*
- “F” – *Eu ouvi os sininhos das fadas, quando estava a dormir.*
- “DO” – *(Sussurra baixinho) Rafaela, anda cá. O pai natal!*



Figura 7 Concretização do pedido feito ao Pai Natal

Em grande grupo conversamos sobre como teria aparecido a árvore na sala:

- “Rafaela”- *Quem terá deixado isto aqui?*
- “C”- *As fadinhas!*
- “Rafaela” – *E nós enviámos uma carta a quem?*
- “AC”- *Às fadinhas e ao pai natal.*
- “JS”- *Foi o pai natal.*
- “DO”- *As fadas!*
- “Rafaela”- *Foram as fadas, porque elas eram as ajudantes do Pai Natal. Foram elas que levaram esta carta ao Pai Natal e que depois trouxeram estes materiais*
- “AC”- *Esta árvore ainda está cinzenta.*

- “Rafaela”- *Como a cidade da história que no início também era cinzenta. O que é que podemos fazer para a tornarmos mais colorida e alegre?*
- “G” – *Podemos usar tintas!*
- “AC” – *E pincéis. Nós às vezes pintamos com os pincéis.*



Figura 8 "Ramos" da árvore de natal, coloridos pelas crianças, num tempo de pequeno grupo.

Daqui surgiu a proposta, pelas crianças, de colorir os “ramos” da árvore de natal. Organizadas em pequenos grupos as crianças pintaram as peças de cartão.

Quando já todas as peças da árvore estavam pintadas e secas, em grande grupo, pudemos construir novamente a árvore de natal, encaixando todas as suas peças/”ramos”

- “Rafaela”- (...) *E acabamos de construir a nossa árvore. Está tão colorida.*
- “L”- *Linda!*
- “R”- *Parece o arco-íris.*
- “Rafaela”- *Pois é. Tens mesmo razão R. E a coisa mais importante de todas foi que nós não a comprámos. Quem é que fez a árvore?*
- “Crianças”- *Fomos nós todos.*

No final, todos se reuniram à volta da árvore e festejaram a finalização da mesma.

As crianças conseguiram com alguma facilidade reconstruir a árvore de natal, encaixando todas as peças no local correto.

O grupo mostrou-se interessado nas atividades usando a linguagem oral para exprimir as suas ideias., De um modo geral captaram bem a mensagem da história lida, mostrando a sua compreensão ao longo desta atividade. Verifica-se também o diálogo sobre o que fazem e observam, emitindo opiniões dos seus trabalhos. As atividades fomentaram as capacidades de expressão oral e a cooperação entre pares.



Figura 9 Árvore de natal finalizada

Atividade “Quadro dos cuidados com os livros”

Apesar do trabalho de sensibilização desenvolvido pela educadora em torno dos cuidados a ter com os livros algum deste material apareceu danificado. Observei que na área da biblioteca algumas crianças não arrumavam corretamente os livros que utilizavam deixando-os espalhados pelo chão. Em equipa educativa decidiu-se que seria oportuno conversar com as crianças acerca das regras de utilização dos materiais da biblioteca e registar as decisões tomadas em grupo.

Desta forma, com a seguinte proposta de atividade, foram minhas intenções escutar e valorizar o contributo das crianças; promover o uso de linguagem oral em contexto; fomentar a compreensão e a produção de mensagens orais; promover a comunicação e expressão verbal. Neste seguimento, perguntei às crianças quais os cuidados a ter quando utilizavam a área da biblioteca e os livros.

- “DO”- *Cuidar dos livros!*
- “S”- *Rafaela, não arrastar os livros pelo chão, se não ficam arranhados.*
- “AC”- *E depois ficam todos estragados.*

Propus ao “S” que desse um exemplo de como se deve tratar os livros na área da biblioteca.

- “Estagiária”- “S”, *queres ir mostrar aos amigos como é que se pega num livro, lê esse livro e depois se devolve outra vez à biblioteca.*
- “S”- *Sim.*
- “AC”- *Ele está a ler o livro sentadinho e direitinho.*
- “M”- *Mas não é para ler de força as páginas.*
- “DO”- *Por na biblioteca Rafaela.*

Em conjunto as crianças decidiam o que registar no quadro das regras para a biblioteca

- “M”- *Não devemos rasgar os livros.*
- “JS”- *Podemos ver os livros, mas não devemos estragar.*
- “C”- *Nós também não devemos calcar os livros, porque eles não podem estar no chão.*
- “R”- *Nem atirar os livros.*
- “M”- *Nem para o chão, nem para o ar.*
- “Rafaela”- *Por exemplo... Quando um amigo está a ler um livro que nós queremos também, o que é que nós devemos fazer?*

- “M”- *Pedir por favor. E esperar se ele não der.*

Com o objetivo de criar momentos mais interativos para o grupo, propus a recriação de outro momento:

- “Rafaela”- *Ora então, tu estás sentadinho a ler o livro no chão, não é? (O “M”, automaticamente sentou-se no chão e fez de conta que lia o livro) Abriste o livro e começas-te a lê-lo. Entretanto o “S”, olhou para o teu livro e pensou “Aquele livro deve ser muito interessante. Eu gostava mesmo muito de o ler. Vou ali ao M ver se ele me empresta” (O “S” aproxima-se do “M”) Faz de conta que tu queres muito esse livro “S”. O que é que tu fazes?*
- “S”- “M”, *emprestas-me o livro, por favor?*

Perguntei ainda às crianças, o que fariam, no caso de um livro se rasgar, por acidente:

- “AC”- *Temos que colar!*

Registei por escrito as regras que tinham sido combinadas em grupo:

- “Ler e tratar os livros com carinho”
- “Virar as páginas devagarinho e ter cuidado com os livros”
- “Arrumar os livros na Biblioteca”
- “Pedir por favor, quando um amigo tem um livro que nós queremos”
- “Arranjar os livros que estão doentinhos”

No dia seguinte trouxe as regras impressas em pequenos cartões que li para todo o grupo. Algumas crianças reconheceram as sugestões e as frases que tinham partilhado.

Em grande grupo apresentei algumas fotografias ilustrativas dos comportamentos a ter. Ficou combinado que um pequeno grupo colaria numa cartolina as frases e as imagens para o nosso quadro de regras da biblioteca.

Depois de pronto o quadro foi afixado numa das paredes da biblioteca.

A fim de envolver as crianças na monitorização do cumprimento das regras criei um livro para acolher o registo fotográfico e escrito dessas situações. Esta estratégia visou remeter

o grupo para a narração oral de situações reais, criando a possibilidade de desenvolvimento da expressão oral, integrada em situações informais e do dia-a-dia (Silva et al., 2016).

O nome do livro foi sugerido pelas crianças, no momento da sua apresentação.

- “Rafaela”: *Querem dar um nome a este livro? Têm alguma ideia?*
- “M”- *Pode ser “O livro das caras felizes*
- “AC”- *Carinhas felizes, para escrever*



Figura 10 Livro com fotografias e diálogos das crianças, relativamente aos cuidados com os livros

Ao longo das semanas seguintes, várias crianças fizeram questão que me chamar para eu registar fotograficamente o cuidado que estavam a ter com os livros.

- “T”- *Temos que estar sentados quando lemos.*
- “M”- *É para ler com cuidadinho.*
- “JM”- *Temos que fazer assim aos livros (abraça-o e junta-o ao seu peito)*
- “M”- *Olha....Isto tem que se puxar muito devagarinho (referindo-se às folhas)*
- “l”- *Estou a arrumar os livros direitinhos na biblioteca*
- “JM”- *É para olhar e depois virar assim (vira a página devagar)*
- “DC”- *Vou ler este livro para ti. Ouve!*
- “C”- *É para ser amiga dos livros.*
- “L”- *Está arrumadinha, olha... (referia-se à biblioteca)*

Faço um balanço positivo desta atividade. As crianças participaram ativamente na definição das regras e mostraram-se motivadas para comunicar. Ao nível da comunicação entre pares, observei mais interações na área da biblioteca em torno da exploração dos livros e o desejo de comunicar o que estavam a fazer.

Leitura e exploração Da história “Quero um abraço” de Simona Ciruolo

A leitura e exploração da história “Quero um abraço” de Simona Ciruolo¹, vem dar resposta ao interesse do grupo pela leitura de histórias. Pretendi com esta proposta fomentar a fluência na comunicação das crianças, o desenvolvimento da linguagem oral, assim como a extensão do seu vocabulário. Inicialmente, refletimos a cerca dos elementos paratextuais do livro. Todos pareciam desconhecer o que estava representado na capa deste livro.

Iniciámos então a leitura da história. Planifiquei algumas interrupções para acompanhar o pensamento das crianças e a sua compreensão da história.

- *“Rafaela”- Quem é que acham que quer um abraço neste livro?*
- *“AC”: As pessoas*
- *“A”: Eu!*
- *“ (Várias crianças) ”: Eu!*
- *“Rafaela”: Vocês? Mas vocês não aparecem neste livro. Pois não? Quem queria um abraço aparece neste livro. Está aqui na capa. Olhem...*
- *“A”: É este! (Aponta para o personagem- o gato)*
- *“AC”- O Verde*
- *“Rafaela”- E sabem quem é este Verde?*
- *“ (Crianças) ”- Não*
- *“Rafaela”- (...) Imaginem que os vossos papás não vos podiam dar abraços... (Algumas crianças tiveram uma reação de surpresa, abrindo a boca)*

Esta pergunta, vem aproximar a criança do exemplo da Cato Filipe. A criança vai criar uma afinidade com a personagem, compreendendo aquilo que poderá estar a sentir perante determinada situação. Coloca a criança num cenário mais próximo das personagens.

- *“Rafaela”- (...) Olhem só o amigo que o Filipe encontrou pelo caminho...*
- *“S”- Um balão!*
- *“Rafaela”- Um balão! E o que é que o Filipe tinha no seu corpo...Muitos quê?*
- *“S”- Picos!*

¹ Na obra “Quero um abraço” de Simona Ciruolo, Filipe, era um gato que adora abraços. Mas ao contrário dele, a sua família dispensava qualquer tipo de contacto, devido à sua característica espinhosa. Filipe não desistiu até encontrar um amigo para a vida, e receber o seu merecido abraço.

- “Estagiária”- *E o que acham, que aconteceu ao Filipe, quando se aproximou do balão?*
- “AC”- *Rebentou!*
- “Estagiária”- *(...) Mas acham que o Filipe fez aquilo por mal?*
- “S”- *Naaaaaaaa!*
- “AC”- *Foi sem querer!*
- *(...)*

- “Rafaela”- *Acham que o gato conseguia abraçar a pedra, sem a magoar? Acham que a pedra ia explodir assim como o balão?*
- “S”- *Acho queeee... Não!*
- “G”- *A pedra é dura*
- “S”- *E nunca parte!*
- “G”- *Só se pode partir com um martelo grande!*

As crianças foram capazes de comunicar sentimentos e opiniões perante as situações. É importante também salientar que as crianças não só participaram com bastante motivação como dialogaram entre si.

Este momento de troca entre pares é para mim algo delicioso, onde quase sempre, o adulto sai surpreendido com a quantidade de informação que a criança tem já possui. “O que as crianças aprendem não ocorre como resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso deve-se em grande parte à própria realização das crianças como uma consequência de suas actividades e de nossos recursos” (Malaguzzi, in Edwards, Gandini & Forman, 1999, p.76)

Depois de terminarmos a história, apresentei ao grupo um gato e um balão, para podermos presenciar o momento em que o gato Filipe abraçou o balão.

- “ *(Crianças)* ”- *Um gato!*
- “S”- *Eles picam!*

Depois de todos poderem ver de muito perto o corpo de um gato e as suas características, facilmente previram o que ia acontecer ao balão assim que o aproximássemos do gato: Ele ia explodir.



Figura 11 Construção do puzzle e Reconto da história "Quero um abraço" pelas crianças, com a ajuda das imagens do livro.

O segundo momento desta atividade foi o reconto da história através de um puzzle que foi construído com as imagens do livro. As crianças ficaram bastante agradadas com o jogo, dada a sua apreciação por puzzles. A maioria das crianças conseguiram montar facilmente o puzzle sem o uso do livro e outras precisaram de o apoio das imagens para recordar a ordem de alguns acontecimentos.



Figura 12 Construção do puzzle por duas crianças, em simultâneo

Para além do puzzle, disponibilizei para o grupo, um caixa com várias imagens reais de gatos, de maneira a estender a exploração livre das crianças.

Ao longo da semana, fui-me apercebendo do interesse das crianças pela história. Todos os dias, nos momentos de Planear/Rever/Fazer, um conjunto de crianças reunia-se a explorar tanto o puzzle da história (Anexo B) como as imagens dos gatos, trocando até impressões entre si:

- “L”- Qual é o que gostas mais? Este gato é o meu preferido. Queres jogar a este jogo comigo?”

(Relativamente à caixa das imagens reais de gatos)

As crianças rapidamente perceberam a intencionalidade da caixa com as imagens dos gatos, fazendo várias observações relativamente às suas características (“L” Este é colorido; “AC” E este é muito grande. Este é o meu preferido; “L” Que fofinho. Gosto deste)

Fiquei agradavelmente surpreendida com esta adesão e pela extensão que cada criança fez da atividade. Nesta atividade as crianças viveram algumas experiências de aprendizagem onde as foram capazes de comunicar, produzindo e compreendendo mensagens orais, ajustando a linguagem ao contexto.



Figura 13 Exploração das imagens dos gatos pelas crianças, num tempo de escolha livre.

Análise Reflexiva da Intervenção Pedagógica

Após a intervenção em contexto de pré-escolar, é importante refletir acerca das oportunidades de aprendizagem relativamente à promoção da linguagem oral, assim como das capacidades comunicativas, proporcionadas às crianças.

Este projeto foi desenhado com base no tema do projeto pedagógico de sala e também no interesse das crianças pela área dos livros /biblioteca da sala. O gosto pela leitura de histórias era visível no dia-a-dia das crianças, quando pediam frequentemente ao adulto para contar ou ler uma história. Nos momentos de leitura proporcionados pela educadora, a maioria das crianças permanecia extremamente atenta. Estes eram momentos era marcados pela partilha de ideias, curiosidades, vivências e saberes, estimulando as capacidades expressivas/comunicativas do grupo.

Todas as planificações deste projeto tiveram objetivos especialmente direcionados para o domínio e compreensão de mensagens orais, a comunicação como recetor e emissor, a partilha de ideias e saberes e a expansão do vocabulário. Penso que estes objetivos foram, em grande parte desenvolvidos, na maioria das atividades realizadas.

As crianças demonstraram grande abertura e adesão às propostas de atividade sobretudo nas duas primeiras atividades e na última. Tentei utilizar estratégias que complementassem os momentos de leitura, promovendo ainda mais o seu interesse e vontade de participar. Em todas as atividades houve a preocupação de estimular a participação ativa das crianças e de assegurar alguma continuidade entre propostas. Assim, a leitura da obra “O Nabo Gigante” foi utilizada como estratégia, o reconto da história através da técnica do Flanelógrafo. Este recurso foi introduzido, porque constatei que as crianças em “colar e descolar” as imagens dos quadros com fita de velcro, existentes na sala (Quadro das presenças e quadro das figuras geométricas). Foram também selecionadas as imagens reais em torno dos temas mais relevantes da obra lida ao grupo: os animais e os legumes, de maneira a que a criança identificasse cada coisa pela sua representação real. Também a introdução de uma “caixa de correio” motivou as crianças a escrever em grupo uma carta ao pai natal. Durante este processo procurei escutar e apoiar as ideias das crianças, bem como desafiar o seu pensamento, com as questões que colocava. Desta maneira as crianças foram capazes de expressar e partilhar ideias e experiências.

O grupo pintou e construiu em conjunto uma árvore de natal para a sala. Antes e após a pintura da árvore, as crianças trocaram ideias, estabeleceram relações entre a atividade e as suas experiências de vida.

A atividade de conversação acerca das regras de utilização dos livros surgiu para ultrapassar problemas identificados na área da biblioteca. Em diálogo recordaram-se os comportamentos a ter com os livros e registadas as decisões tomadas em grupo. Durante esse diálogo, procurei reformular as falas das crianças e devolve-las de forma mais elaborada. Com isto, pretendia que as crianças conseguissem expandir o seu vocabulário e fossem capazes de elaborar frases mais complexas. A estratégia de introduzir na biblioteca um caderno para registo fotográfico e escrito de como se utilizavam os livros contribuiu para as crianças tomarem consciência das regras que tinham acordado, do seu sentido e da sua funcionalidade. Esse livro permaneceu na área da biblioteca, disponível para a consulta das crianças.

A atividade de leitura da obra “Quero um abraço” foi de certo modo continuada com a introdução de um puzzle com ela relacionado. Uma vez introduzido, o puzzle passou a ser muito utilizado pelas crianças, no tempo de trabalho. À medida que as crianças iam fazendo o puzzle iam consultando o livro, de maneira a recordar melhor a sequência dos acontecimentos. Em todos os momentos de leitura de histórias (incluindo este), em tempos posteriores da rotina diária, consultavam novamente os livros e recontavam as histórias aos colegas ou mesmo aos adultos. (Anexo B e C)

Penso que todas as atividades do projeto promoveram a comunicação no grupo, estimulando nas crianças a motivação para o diálogo e conseqüentemente, o desenvolvimento da linguagem oral. O foco deste projeto de intervenção foi a interação verbal, criando condições para o desenvolvimento da comunicação mais fluente (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008)

Foi possível observar que a partilha de ideias e saberes de algumas crianças, constituíram desafios e oportunidades de amplificação de significados, para outras. Através de comentários e observações de algumas crianças, por exemplo num momento de leitura (por exemplo, interpretações das ilustrações do livro e comentários relativos a factos narrados) conseguiram proporcionar condições para o processamento de ideias de outras crianças, aparentemente menos participativas no diálogo

Considerações Finais

Após o término da intervenção em Jardim-de-Infância, é importante fazer um balanço final de todo o percurso, ao longo destes quatro meses de estágio. Para mim, este tempo de estágio constitui uma fase bastante desafiante no meu percurso profissional. Foi um momento onde nos aproximámos mais do que nunca do exercício da nossa profissão. Para mim, essa foi sem dúvida a parte mais fascinante do meu percurso de formação inicial.

Profissionalmente, considero extremamente importante uma boa relação entre a equipa educativa. Essa relação é um importante suporte para superar os desafios que nos vão surgindo.

Aproveito esta observação para fazer uma reflexão relativamente às dificuldades sentidas ao longo da PES. Começo por referir uma dificuldade inicial na desinibição perante o grupo e a equipa educativa, associada a uma certa insegurança que naturalmente foi diminuindo com o passar do tempo.

Inicialmente nem sempre o planeamento das propostas de intervenção foi o mais adequado. Uma das principais dificuldades foi por vezes conseguir, entre atividades, ter o tempo para avaliar de forma reflexiva a minha ação recolhendo as informações necessárias para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução. Este é um trabalho extremamente exigente e que nem sempre consegui desenvolver. Por vezes, o acumular desse “trabalho” era inevitável o que dificultava as decisões sobre de novas propostas de atividades. Progressivamente percebi a importância de sustentar as minhas intervenções na observação, registo e documentação, processos essenciais para as planificar e avaliar.

Outra dificuldade experimentada foi a gestão do tempo durante as atividades. Gerir o tempo é algo bastante complexo, e embora, a planificação de uma atividade deva ser flexível, é sempre importante, nunca perder a verdadeira intencionalidade das nossas ações procurando conduzir as crianças de uma maneira muito perspicaz.

Considero que todas as dificuldades sentidas fazem parte de um processo reflexivo e evolutivo. Sempre valorizei as críticas em relação ao trabalho que fui desenvolvendo, havendo a preocupação de o melhorar. Estas críticas fazem parte deste caminho e da construção de uma prática cada vez mais sustentada e adaptada ao contexto. Faz-nos despertar uma série de preocupações e aspetos a considerar. Devolve-nos a vontade de desenvolver um olhar cada vez mais reflexivo sobre a nossa prática pedagógica.

Com o grupo de crianças que tive a oportunidade de acompanhar pude aprender, arriscar e experimentar, ultrapassar receios e ganhar alguma confiança. À medida que ia desenvolvendo o projeto de intervenção ia tendo o feedback positivo das crianças quando estas me

perguntavam: “Hoje o que vamos fazer” ou quando comentavam “É divertido quando fazes coisas connosco”. Desta forma ia percebendo o interesse do grupo pelo projeto.

Relativamente ao Projeto de Intervenção Pedagógica julgo que consegui proporcionar experiências de aprendizagens significativas, tentando dar respostas adequadas aos interesses do grupo.

Retomando os objetivos da intervenção pedagógica, a promoção da comunicação e expressão verbal e não-verbal ocorreu em todas as atividades do projeto, onde o retorno por parte das crianças foi sem dúvida, um indicador da concretização desse objetivo. A comunicação não-verbal ocorreu sobretudo na atividade 5, quando foi proposto ao grupo, a representação de alguns cuidados com os livros. As crianças foram capazes de representar um momento e expressar a ação que estavam a realizar. Outro objetivo que penso ter sido alcançado foi a atenção para a escuta e valorização do contributo das crianças, sobretudo em mensagens orais. Exemplo disso, foi a escrita de uma carta baseada nas ideias das crianças. Os dois últimos objetivos (Fomentar a compreensão e a produção de mensagens orais; Promover o uso da linguagem oral em contexto) confirmaram-se nos momentos de reconto de histórias, onde o grupo é capaz de responder ao adulto, tendo em conta as suas perguntas e em momentos de partilha de ideias e experiências pessoais, em situações de diálogo, em grande grupo.

O desenvolvimento deste projeto veio proporcionar ainda diversas experiências de desenvolvimento social e emocional, através dos momentos de diálogo e partilha em grande grupo.

Durante o estágio fiz aprendizagens profissionais que considero relevantes. Desenvolvi competências de comunicação com as crianças e tomei consciência da importância da postura corporal e da modulação da voz quando interagimos sobretudo em atividades de grande grupo.

Progressivamente ganhei “disponibilidade” para o grupo e não só para um pequeno número de crianças. Esta foi desde logo uma sugestão da educadora cooperante que necessitei de trabalhar. É muito importante estarmos atentos a todas as crianças e responder de forma adequada às singularidades de cada uma.

Julgo ter desenvolvido a capacidade de reflexão e de questionamento sobre a prática, uma condição que entendo ser fundamental para evoluir como futura profissional.

Referências Bibliográficas

- Almeida, A. (2002). *Abordar o ambiente na infância*. Lisboa.: Universidade Aberta.
- Dias, C. & Neves, I. (2012). A Importância de contar histórias. Em C, Silva, M. Martins & J. Cavalcanti, *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- Duarte, I. (2000). *Linguagem Portuguesa: Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar. O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- García Sobrino, J. (2000). *A criança e o livro. A aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Henriques, H. (2013). *Organização e Dinamização da Biblioteca no Jardim de Infância.. Relatório de Estágio*. Mestrado em Educação Pré-escolar. Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Hohmann, M & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Lima, R. (2000). *A linguagem infantil – Da normalidade à patologia*. Braga:Edições APPA – CDM.
- Martins, L. & Mendes, T. (2012). *A Transversalidade da Literatura Infantil em Contexto Pré-Escolar*. Portalegre. Obtido em 8 de abril de 2018 de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4121/1/L%C3%BAcia%20Martins_Teresa%20Mendes.pdf
- Mata, L (2008). *A descoberta da escrita: Texto de apoio para educadores de infância*. Lisboa: DGIDC
- Mendes, T. (2013). Amor como em sua casa: O lugar da Família e dos afetos na Literatura infantil contemporânea. *Revista Aprender* 33, 36-44.
- Morrow, L. & Temlock-Fields, J. (2004). Use of literature in the home and at school. Em B. Wasik (Ed.) *Handbook of family Literacy* (pp.83-115). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-63) Porto: Porto Editora
- Ruiz, J. R. G & Ortega, J. L. G. (1993). As perturbações da linguagem verbal. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 83-108). Lisboa: Dinalivro.
- Santos, M. M. (2010). *Leitura partilhada entre o jardim de infância e a família. Um projeto de intervenção*. Relatório de Estágio. Mestrado em Educação Pré-escolar. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto. Obtido em Abril de 2019, de <http://hdl.handle.net/20.5000.11796/1076>
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. et Nunes, C (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância: Textos de apoio para educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC
- Siva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Test, J. E., Cunnigham, D. D., & Lee, A. C. (2010). Talking with young children: How teachers Encourage Learning. *Dimensions of Childhood*, pp. 3-14
- Vigotski, L. (2005). *Pensamento e Linguagem* São Paulo: Livraria Martins Fontes.

ANEXOS

Anexo A - Reconto da história “O Nabo Gigante” feito por uma criança, na área da biblioteca, após a atividade

<p>Nota de campo Reconto da História “O Nabo Gigante” feito por uma criança após a atividade de leitura e reconto da história em grande grupo, através da técnica do flanelógrafo.</p>	<p>Dia- 30 de Novembro de 2018 (Sexta-feira)</p>
<p>Contextualização: Após a atividade da história do nabo gigante</p>	<p>Hora- 11h Local: Sala (Área da Biblioteca)</p>
<p>R- <i>Vou ler a tua história. Era uma vez uma velhinha e um velhinho e uma casa torta. Com muitas flores e um portão. Tinha galinhas, gatos, porcos, vacas, patos, canários. E tavam ervilhas, cenouras, feijões e isto. E nabos.</i></p> <p>Estagiária- <i>Isto aqui são batatas R.</i></p> <p>R- <i>E tava a chover e o velhinho foi a casa. E puxava, puxava, puxava e não abanava. E não abanava Rafaela.</i></p> <p>Estagiária- <i>Não abanava R? Nem se mexia um bocadinho?</i></p> <p>R- <i>É difícil! E depois acordou.</i></p> <p>Estagiária- <i>Quem é que acordou?</i></p> <p>R- <i>O velhinho. E puxou o nabo. Puxou, puxou, puxou. E depois não mexia nada.</i></p> <p>Estagiária- <i>Nadinha.</i></p> <p>R- <i>E eles caíram para trás. E o nabo não se mexia nada.</i></p> <p>Estagiária- <i>Não se mexeu nem um bocadinho.</i></p> <p>R- <i>Nadiiiiiiinha. E depois pediram ajuda dos gatos. E depois com a ajuda dos gatos. E das galinhas. Eles caíram para trás. (...) E caíram para trás?</i></p> <p>Estagiária- <i>Outra vez? Estava mesmo complicado de arrancar aquele nabo da terra!</i></p> <p>R- <i>Pois é! E eles caíram para trás outra vez. Não se mexia nada, um bocadinho. E tinha os passarinhos.</i></p> <p>Estagiária- <i>Quantos eram os passarinhos?</i></p> <p>R- <i>Seis. E caíram para trás outra vez.</i></p> <p>Estagiária- <i>E mais?</i></p> <p>R- <i>E... Prendeu um ratinho.</i></p> <p>Estagiária- <i>Quem é que foi buscar o ratinho?</i></p> <p>R- <i>A senhora. E o ratinho estava sentado na sopa e depois... Vitória Vitória, acabou-se a nossa história.</i></p>	

Anexo B – Exploração e reconto da história “Quero um abraço” de Simona Ciralo



“DC” – Ele picava a toda a gente. E depois ficava triste. Olha... é esta agora (Referindo a peça do puzzle que parecia encaixar)

“S” – Eles são muito engraçados. Mas eu é que não lhe dava um abraço. Agora sou eu... Encontrei! (Encontrou o sítio correto para uma peça do puzzle)



“R” Eu gostei muito desta história Rafaela. E o puzzle é muito giro.

“JM” Posso ajudar “R”?

“R” Olha... PUMMM! Explodiu! (Momento da história em que o balão rebentou, quando recebeu um abraço do gato Filipe)



“DC” Eles fizeram muitas coisas juntos. São amigos (Relativamente à nova amiga que o Filipe tinha conseguido arranjar – uma pedra). Eu também convido os meus amigos a virem a minha casa brincar!



“JM” – Sabes, nestas caixinha está a família do gato. Eles tinham picos e não davam abracinhos. Doía muito.

Anexo C – Desenhos feitos pelas crianças, num momento proporcionado pela educadora



“Fiz o Filipe e a família do Filipe... Estava a dizer ao Filipe que ele fez mal. O balão rebentou.



“Fiz os gatos, as nuvens e a pedra que estava a abraçar o gato”



Fiz o balão, o gato Filipe, a mãe do Filipe, o pai e o irmão... O balão rebento porque o gato lhe deu um abraço”