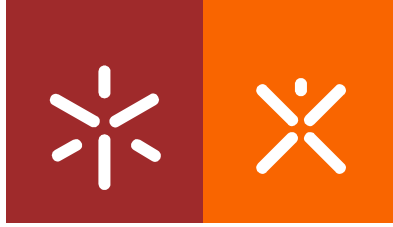


Maria Goreti Martins Ferreira da Costa

**Comunicação e linguagem na Creche
e no Jardim de Infância: relato de uma
experiência de estágio**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Goreti Martins Ferreira da Costa

**Comunicação e linguagem na Creche
e no Jardim de Infância: relato de uma
experiência de estágio**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Maria Cristina Cristo Parente

junho de 2022

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

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

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

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

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição

CC BY

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

AGRADECIMENTOS

Há cinco anos desafiei-me a retomar os estudos depois de uma longa pausa. Para mim, sem dúvida, foi um grande desafio, sendo esposa, mãe e Trabalhadora estudante. Este desafio despertou em mim a minha força interior, o meu poder de superar os vários obstáculos que foram surgindo e o meu amor por aquilo que faço e que gosto muito de fazer. Ao longo de várias décadas, todos os profissionais com quem tive o privilégio de trabalhar, incentivaram-me e deram-me força para progredir na carreira. Acabei por Abraçar este desafio com vontade de ser uma profissional em Educação Pré escolar.

Agradeço ao meu marido e filhos, por suportarem os meus momentos de má disposição, por compreenderem as várias horas em que estive ausente por causa do desenvolvimento deste projeto e pela compreensão nas alturas difíceis, obrigada por todo o amor, toda a paciência e por sempre estarem presentes quando mais precisava. O meu obrigado por acreditarem em mim e nas minhas capacidades, nunca me deixando desistir quando as coisas se complicavam.

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente, por me fazer pensar e questionar sobre o tema do meu trabalho de pesquisa. O meu muito obrigado por toda a disponibilidade e por toda a partilha de conhecimentos e experiências que me levará a ser uma boa profissional.

Às minhas colegas de mestrado, por todos os momentos de partilha.

Às Instituições que me acolheram, o meu muito obrigada por me receberam com carinho.

Às Educadoras cooperantes, o meu muito obrigado pela partilha de conhecimentos e de experiências que me permitiram crescer. Também agradeço a disponibilidade prestada.

A todas as crianças que me acolheram nas suas salas de braços abertos, obrigada pelo acolhimento, amizade, carinho, colaboração e alegrias que me proporcionaram. E, porque o melhor deste mundo são sem dúvida as crianças, que, com um simples e sincero sorriso, nos enchem os corações, o meu sincero obrigado.

À minha família, especialmente aos meus pais, por compreenderem a minha ausência aos fins de semanas e por me darem força, apoio incondicional, amor e carinho.

A todos, muito obrigada.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

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

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

COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM NA CRECHE E NO JARDIM DE INFÂNCIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

RESUMO

O presente relatório de estágio apresenta os projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos no âmbito da unidade curricular Estágio, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Universidade do Minho.

Em contexto de creche, o projeto de intervenção pedagógica desenrolou-se a partir da observação de um grupo de crianças, com idades entre os doze e os vinte e quatro meses, que ainda não dominavam a linguagem oral mas com grande interesse pelas histórias, e assim, de acordo com o interesse das crianças, foram estruturadas estratégias pedagógicas que promovessem a linguagem oral, através da exploração de histórias e também de situações lúdicas.

Em contexto de jardim de infância, a intervenção pedagógica surgiu a partir da observação de um grupo de crianças, com idades entre os três e os cinco anos, que apresentava um vocabulário pouco rico, ainda muito “infantilizado”, dificuldades em comunicar oralmente em diferentes contextos como narrar acontecimentos, reproduzir e/ou inventar histórias; transmitir recados... com o objetivo principal de promover aprendizagens no domínio da linguagem oral, ampliar o léxico das crianças, promover a consciência linguística e estimular a imaginação.

No âmbito destes projetos foram explorados contos, histórias tradicionais, lengalengas, poesia, valorizando aspetos da nossa cultura, permitindo a comunicação, a articulação de ideias, e a expressão do pensamento, e consequentemente, a aquisição de um vocabulário mais alargado e a construção de frases mais completas.

Neste relatório está retratado o processo de intervenção pedagógica, bem como a dimensão investigativa dos projetos de intervenção pedagógica com objetivo de identificar e analisar as estratégias que promovessem a ampliação lexical das crianças e a consciência linguística.

A intervenção pedagógica desenvolvida permitiu importantes contributos para ampliar as oportunidades de comunicação e linguagem entre as crianças e estimular um crescente interesse por atividades em torno do domínio da linguagem oral, através do papel fulcral do educador em promover diálogos e recorrer a várias estratégias como a leitura e exploração de histórias para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

Palavras-chave: Comunicação; Creche; Jardim de Infância; Linguagem; Literatura para a infância.

COMMUNICATION AND LANGUAGE IN THE NURSERY AND KINDERGARTEN: AN ACCOUNT OF AN INTERNSHIP EXPERIENCE

ABSTRACT

This internship report presents the pedagogical intervention projects developed within the curricular unit Internship, the Master's degree in Preschool Education, the University of Minho.

In the context of daycare, the pedagogical intervention project took place based on the observation of a group of children, aged between twelve and twenty-four months, who do not yet master oral language but with great interest in stories, and thus, according to the children's interest, pedagogical strategies were structured to promote oral language, through the exploration of stories and also playful situations.

In the context of kindergarten, the pedagogical intervention arose from the observation of a group of children, aged between three and five years, who presented a poor vocabulary, still very "infantilized" and had difficulties in communicating orally in different contexts such as narrating events, reproducing and/or inventing stories; transmit messages... with the main objective of promoting learning in the field of oral language, expanding the lexicon of children, promoting linguistic awareness and stimulating imagination.

In the scope of this project were explored tales, traditional stories, lengalengas, poetry, valuing aspects of our culture, allowing communication, articulation of ideas, and expression of thought, and consequently, the acquisition of a broader vocabulary and the construction of more complete sentences.

This report depicts the pedagogical intervention process, as well as the investigative dimension of the projects with the aim of identifying and analysing strategies that promoted the lexical expansion of children and linguistic awareness.

The pedagogical intervention developed allowed important contributions to expand the opportunities of communication and language among children and stimulate a growing interest in activities around the field of oral language, through the central role of the educator in promoting dialogues and resorting to various strategies such as reading and exploring stories for the development of language and communication.

Keywords: Communication; Kindergarten; Day care center; Language; Children's literature.

ÍNDICE GERAL

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	II
AGRADECIMENTOS.....	III
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	IV
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
ÍNDICE GERAL	VII
ÍNDICE FIGURAS	IX
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1.1. Desenvolvimento da linguagem, comunicação e literacia	3
1.1.1. A linguagem e a comunicação	3
1.1.2. Desenvolvimento da linguagem.....	4
1.1.3. Consciência linguística	6
1.1.4. Literacia Emergente.....	7
1.2. Papel do educador na promoção e estimulação no desenvolvimento da linguagem oral.....	8
1.3. Importância de uma biblioteca para o desenvolvimento da linguagem	9
CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	11
2.1. Caracterização do contexto de Creche.....	11
2.1.1. Caracterização da Instituição	12
2.1.2. Caracterização do grupo	12
2.1.3. Caracterização do espaço.....	12
2.1.4. Caracterização do tempo pedagógico.....	14
2.2. Caracterização do Contexto de jardim de infância	15
2.2.1. Caracterização da Instituição	15
2.2.2. Caracterização do grupo	15
2.2.3. Caracterização do ambiente educativo	16

CAPÍTULO III - METODOLOGIA.....	19
3.1. A Metodologia Investigação-Ação	19
3.2. Problemática e objetivos da intervenção pedagógica	20
3.2.1. No contexto de Creche	20
3.2.2. No contexto de Jardim de Infância	20
3.3. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	21
CAPÍTULO IV - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	23
4.1. Descrição da Intervenção Pedagógica em contexto de Creche.....	23
❖ A primeira atividade	23
❖ Exploração da obra “A girafa que comia estrelas” com Flanelógrafo	25
❖ Introdução do fantocheiro.....	27
❖ Reproduções criativas	29
4.1.1. Avaliação da intervenção pedagógica em contexto de Creche	30
4.2. Descrição da intervenção em contexto de Jardim de Infância	31
❖ Atividade de teatro de sombras para o dia de São Martinho	32
❖ Exploração do conto “A Carochinha e o João Ratão”	35
❖ Confeção dos fantoches “A Carochinha e o João Ratão”	41
❖ Brincar com rimas.....	44
❖ Descobrir a lengalenga	46
❖ Brincar com os provérbios.....	51
❖ Exploração de “A História da Princesa e do garfo” em leitura e visualização	54
4.2.1. Avaliação da intervenção pedagógica em contexto de jardim de infância.....	62
CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
ANEXOS.....	71
Anexo 1– Material de suporte em contexto de Creche	72
Anexo 2– Capa e Sinopse das obras Exploradas em contexto de Creche	73
Anexo 3– Material de suporte em contexto de Jardim de Infância	77
Anexo 4– Capa e Sinopse das obras Exploradas em contexto de Jardim de Infância	78
Anexo 5: Livro realizado pelas crianças: “A carochinha e o João Ratão”	81

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1 Planta da sala do contexto de creche.....	14
Figura 2 A caracterização do grupo no contexto de jardim de infância por idades e género.	16
Figura 3 Planta da sala do contexto de jardim de infância.....	17
Figura 4 Espiral de ciclos da intervenção da Investigação-Ação (Fonseca, 2012).....	19
Figura 5 Quadro das presenças no contexto de creche.....	23
Figura 6 Exploração das imagens.....	24
Figura 7 Atividade de correspondência.....	25
Figura 8 Exploração com recurso ao Flanelógrafo.....	25
Figura 9 As crianças a explorarem as diferentes texturas.....	27
Figura 10 Introdução do fantocheiro.	27
Figura 11 Enriquecimento da área da biblioteca com um fantocheiro e fantoches.....	29
Figura 12 Aprendizagem através da representação criativa.....	30
Figura 13 As crianças a construir o seu cartucho	32
Figura 14 As crianças a dramatizar com as sombras.....	33
Figura 15 As crianças a descascar as castanhas.....	34
Figura 16 Atividade do jogo tradicional: “O jogo da colher”	35
Figura 17 As crianças a responder as perguntas da EE	36
Figura 18 As crianças a organizar a sequência da história com imagens	37
Figura 19 As crianças a organizar a sequência do conto da “Carochinha e do João Ratão” em grupo na área da biblioteca	38
Figura 20 As crianças a desenhar as fases do conto da “Carochinha e do João Ratão” para construir um livro.....	39
Figura 21 Ilustrações realizadas pelas crianças	39
Figura 22 Montagem do livro com as crianças	40
Figura 23 Páginas do livro feitas pelas crianças.....	40
Figura 24 O livro encadernado/ as crianças a explora-lo.....	41
Figura 25 As crianças a cozer os fantoches com a técnica de enfiamento e colagem(colar os olhos, nariz...).....	41
Figura 26 As crianças a explorar o livro realizado por eles	43
Figura 27 As crianças a dramatizar a história da carochinha na área da biblioteca.....	43
Figura 28 As cartolinas plastificadas da canção das rimas “Bati à porta...”	45

Figura 29 A Canção “Eu perdi o Dó da minha viola”	45
Figura 30 Portefólio das canções e as crianças a ilustrar as canções para o portefólio	46
Figura 31 Aos pares a completar o cartão das rimas	47
Figura 32 Imagens apresentadas para recriar	48
Figura 33 As crianças a utilizar várias técnicas para decorar as imagens da lengalenga	49
Figura 34 Introdução do fantocheiro	50
Figura 35 As crianças a explorar o fantocheiro na área da biblioteca	50
Figura 36 As crianças a decorar o fantocheiro.....	51
Figura 37 Introdução do fantocheiro e reorganização da área da biblioteca.....	51
Figura 38 A criança a seguir a sequência da dobragem do origami.....	53
Figura 39 As crianças a identificar os provérbios do “ Quantos Queres”	54
Figura 40 Leitura da história “A História da Princesa e do Garfo”	56
Figura 41 Fantasias trazidas pelas crianças	56
Figura 42 Realização das coroas para o rei e a rainha	57
Figura 43 As fantasias para a “ A História da Princesa e do garfo”	57
Figura 44 Visualização “ A História da Princesa e do garfo”	58
Figura 45 Produções de plasticina “ A História da Princesa e do garfo”	58
Figura 46 Atividade das bolinhas de sabão/estátua.....	59
Figura 47 Criações das crianças com os blocos lógicos.....	60
Figura 48 Registo da criança a indicar o atributo de tamanho: grande/pequeno	60
Figura 49 Registo da criança a ordenar do menor para o maior.....	60
Figura 50 Criança nas atividades livres, na área dos jogos de mesa, a colocar os cubos por ordem decrecente.....	61
<i>Figura 51 As crianças a identificar os atributos propostos</i>	<i>61</i>

INTRODUÇÃO

O presente relatório apresenta os projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos no âmbito da unidade curricular Estágio, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Neste relatório é apresentado todo o processo de investigação e intervenção pedagógica desenvolvido em dois contextos diferentes.

O primeiro contexto foi o de Creche numa instituição particular e cooperativo, localizada na cidade da Póvoa de Varzim e o segundo foi o de Jardim de Infância, numa sala de Jardim de Infância que se enquadra na rede pública dos Jardins de Infância, do Ministério da Educação, fazendo parte de um Agrupamento de Escolas localizada no concelho de Vila do Conde.

O tema do relatório procura refletir acerca de estratégias pedagógicas para estimular e desenvolver a comunicação e a linguagem oral nos grupos de crianças, de ambos os contextos, de acordo com os projetos de intervenção desenhados.

Através da observação participativa diária do grupo de cada contexto foi possível identificar o interesse das crianças pelas histórias, sendo a área da biblioteca uma das áreas explorada na sala do pré-escolar e na creche.

Durante o período de estágio, no contexto de creche, que decorreu entre o dia 6 de abril e 2 de julho de 2021, foi elaborado o Projeto de Intervenção intitulado “A Brincar...Ouvir e Responder”, o qual pretendia promover a linguagem oral das crianças através da exploração de obras de literatura infantil. Este projeto surgiu a partir da observação do grupo de crianças, com idades entre os doze e os vinte e quatro meses, que mostravam um grande interesse pelas histórias, e assim, procurei promover oportunidades para as crianças se divertirem com a linguagem, enriquecendo a linguagem através das histórias.

No contexto de jardim de infância, a intervenção pedagógica decorreu entre o dia 6 de outubro de 2021 e 2 de fevereiro de 2022, foi estabelecido o Projeto de Intervenção intitulado “Era uma vez...conta lá outra vez” que surgiu a partir da observação de um grupo de crianças, com idades entre os 3 e os 6 anos, onde se verificou um vocabulário pouco rico, ainda muito “infantilizado” e dificuldades em comunicar oralmente em diferentes contextos (narrar acontecimentos, reproduzir/inventar histórias; transmitir recados...). O objetivo principal deste projeto visou promover aprendizagens no domínio da linguagem oral, ampliar o léxico das crianças, promover a consciência linguística e estimular a imaginação.

O objetivo do relatório é apresentar, descrever e avaliar os projetos de investigação e intervenção

pedagógica, realizados em contexto de creche e de jardim de infância. A partir da temática identificada, foram consideradas um conjunto de atividades que permitissem estimular e desenvolver a comunicação e a linguagem oral das crianças, através da exploração de narrativas.

As intervenções pedagógicas realizaram-se tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças, procurando dar-lhes voz e um papel ativo, tanto na planificação das atividades, como também no desenrolar destas.

Este relatório, quanto á estrutura, apresenta-se dividido em cinco capítulos.

No primeiro capítulo abordo o desenvolvimento da linguagem, comunicação e literacia das crianças, o papel do educador na promoção e estimulação no desenvolvimento da linguagem oral bem como a importância da literatura para a infância e a importância da área da biblioteca.

No segundo capítulo apresento a caracterização dos contextos de Intervenção Pedagógica, dos grupos de crianças e dos ambientes educativos (espaço pedagógico, materiais e a rotina diária).

O terceiro capítulo foca-se na abordagem metodológica com a apresentação da metodologia de investigação-ação, e as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

No quarto capítulo é feita a descrição, análise e avaliação de algumas propostas desenvolvidas ao longo das Intervenções Pedagógicas.

O Relatório termina com uma reflexão final sobre os projetos de intervenção pedagógica.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Desenvolvimento da linguagem, comunicação e literacia

1.1.1. A linguagem e a comunicação

A criança vai se apropriando da linguagem oral e escrita muito precocemente, e as competências comunicativas derivam “dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.60). Essas competências são transversais e essenciais a todos os domínios, e estes contribuem de igual forma para o desenvolvimento da linguagem como é referido pelas autoras. Assim, é fundamental que se proporcionem contextos comunicativos ricos, que desafiem as crianças a expressarem-se, independentemente do tema, pois qualquer um dos domínios pode estar ao serviço da linguagem.

Como é referido em Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), “Antes da articulação de palavras, a criança interage vocalmente através de um conjunto de produções sonoras, tais como o choro, o riso, o palreio e a lalação, que integram o chamado período pré-linguístico.”(p.15)

Para Maher (1991) citado por Hohmann e Weikart (1997), “A linguagem é constituída por um processo interativo, e não por uma capacidade inata”(p.526). As crianças não nascem a saber falar, nem aprendem a falar porque lhes ensinam, mas sim por terem necessidade de comunicar com as outras pessoas, daí Hohmann e Weikart (1997) identificarem a linguagem como um processo interativo, onde tem de existir troca de ideias entre crianças e crianças e entre crianças e adulto.

A linguagem oral, assim sendo, não é uma habilidade inata, mas sim, um comportamento adquirido nos contactos do indivíduo com o meio através da audição, impulsionado pela necessidade e pelo desejo de comunicar com os que falam e saibam falar. Assim, e como afirma Lentin (1976), citado em Viana (2001), a linguagem é promovida quando “falamos à criança, deixamos que ela fala, e a fazemos falar e reflectir sobre a língua que utiliza”.(p.21)

Na mesma perspetiva, Mattingly (1972), citado em Viana(2001), afirma que “o conhecimento activo e criador da fonologia, da semântica e da sintaxe apresenta uma evolução espontânea até aos 3 anos e que, a partir dessa idade, o interesse pela linguagem, se se mantém em muitas crianças, estagna noutras”(p.21) afirmando assim, que a evolução depende da estimulação do meio em que a criança vive.

Quando “falamos em desenvolvimento da linguagem, estamos a referir-nos às modificações quantitativas e qualitativas que têm lugar no processo do conhecimento linguístico por parte do

falante”, isto é, “o desenvolvimento da linguagem processa-se holisticamente, o que significa que as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são apreendidas simultaneamente” (Sim-Sim, Silva, e Nunes, 2008, p.13).

1.1.2. Desenvolvimento da linguagem

O desenvolvimento da linguagem pode ser dividido em dois períodos, nomeadamente o período pré-linguístico e o período linguístico (Rigolet, 2000).

O período pré-linguístico acontece, geralmente, no primeiro ano de vida e é de extrema importância, uma vez que é nesta fase que a criança começa as vocalizações e desenvolve as capacidades de discriminação (Rigolet, 2000). Neste período, as crianças encontram estratégias para conseguir comunicar com aqueles que estão à sua volta, sendo que numa primeira fase utilizam o choro e, mais tarde, guinchos, risos, gritos, ecolálias e expressões faciais (Hohmann & Weikart, 1997, p.524).

No período linguístico, por volta dos 2 anos de idade, as produções fonológicas da criança são consideravelmente inteligíveis pelo adulto, a criança começa a pronunciar as primeiras palavras e vai progressivamente produzir mais sons, articulando, de forma mais adequada, os padrões fónicos da sua língua materna. Aos três anos, como referem Sim-Sim, Silva e Nunes, (2008) “embora muitos sons estejam ainda em processo de aquisição, a inteligibilidade do discurso é quase total” (p.16), a criança já relata o que faz e consegue repetir todos os sons que ouve. Por volta dos cinco/seis anos a criança adquire as competências linguísticas que lhe permite dominar com eficiência a sua língua materna, ou seja adquire e desenvolve o domínio pragmático, fonológico, semântico e o domínio morfológico e sintático. A criança continua a ampliar o seu vocabulário de acordo com os seus interesses pessoais e atinge o nível e a qualidade de produção fónica de um adulto.

A capacidade da criança de compreender explicações unicamente verbais aumenta e por volta dos seis anos de idade, a criança já é capaz de pronunciar corretamente todos os sons da língua materna, toma a iniciativa nas conversas e consegue esperar pela sua vez para intervir. Por isso, como refere Rigolet (2006), é muito importante desenvolver os pensamentos e ideias expressas pelas crianças, como também, a linguagem narrativa e descritiva. A criança tem de ter acesso a vários estilos literários e “BRINCAR” com a linguagem.

As crianças gostam de narrar os acontecimentos do quotidiano, e por vezes os momentos de leitura proporcionam bons momentos de conversação entre o educador e a criança. Assim sendo, a

interação entre adulto e criança torna-se um benefício para o desenvolvimento da linguagem oral da criança.

O processo de desenvolvimento da linguagem, para Hohmann e Weikart (1997), “não é um processo silencioso mas, ao invés, barulhento, cheio de actividades, conversas, risos, pensar em voz alta, diálogo e descoberta.”(p.527), porque com estas experiências e interações, as crianças constroem “a sua compreensão da linguagem, da leitura, da escrita – um processo que começa no nascimento e continua a emergir durante os anos da pré-escolaridade”.(p.526)

As experiências chaves do modelo High/Scope pré-escolares são descritas por Hohmann e Weikart (1997) como uma série de descrições de ações típicas inerentes ao desenvolvimento social, cognitivo e físico das crianças com idades compreendidas entre os dois anos e meio e os cinco anos. Estas estão organizadas por tópicos: representação criativa; linguagem e literacia; iniciativa e relações interpessoais; movimento; música; classificação; seriação; número; espaço; e tempo.(p.32)

Parente (2012) define as experiências chaves como um bom organizador para ajudar o adulto “a observar e compreender o que as crianças estão a aprender e como estão a aprender, bem como, a decidir que experiências de aprendizagem devem ser providenciadas à criança e com que tipo de apoio por parte dos adultos”.(p.8)

As experiências chaves do modelo High/Scope relativas à linguagem e a literacia são seis:

As três primeiras referem-se ao falar e ouvir:

- Falar com outros sobre experiências significativas do ponto de vista pessoal;
- Descrever objectos, acontecimentos e relações;
- Tirar prazer da linguagem: ouvir histórias e poemas, construir histórias e versos.

As três restantes centram-se na leitura e escrita:

- Escrever de diferente maneira: desenhar, garatujar, fazer as formas das letras, inventar ortografias, escrever de formas convencionais;
- Ler de diversas maneiras: ler livros de histórias, sinais e símbolos, a sua própria escrita;
- Ditar histórias.

Como é mencionado em Sim-Sim, Silva, & Nunes (2008, p.12), podemos concluir que a qualidade do desenvolvimento da linguagem é influenciada pela qualidade do contexto. Podemos assim concluir que “quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional.”(p.12)

1.1.3. Consciência linguística

Nas salas de educação pré escolar e no dia a dia das crianças estão presentes as rimas, as lengalengas, os trava-línguas, os provérbios e as adivinhas. Estes fazem parte da tradição cultural portuguesa e constituem meios de trabalhar a consciência linguística. Silva, Marques, Mata, e Rosa (2016) considerem que a consciência linguística pode dividir-se em três dimensões, mesmo que em estado emergente: consciência fonológica, consciência da palavra, consciência sintática:

- ✓ A consciência fonológica aborda a identificação e manipulação de elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que formam as palavras, tais como, sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas.
- ✓ A consciência da palavra aborda a compreensão da palavra enquanto elemento constituinte de uma frase.
- ✓ A consciência sintática centra-se na compreensão das regras da organização gramatical das frases.

Como refere Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a partir dos 2 meses de idade, a criança começa a descobrir diferentes sons, “a produção de sons vocálicos e consonânticos. É o denominado palreio que, juntamente com o sorriso e um pouco depois com gargalhadas, marca uma alteração substancial na capacidade comunicativa do bebé.” De seguida, a criança entra no período da lalação e este prolonga-se até aos nove/dez meses e “caracteriza-se por uma repetição de sílabas, do tipo “mamamama” ou “babababa”, com uma estrutura CVCV (consoante/vogal/consoante/vogal)”. A criança brinca com monossílabos que repete frequentemente, e com o avanço da idade vai adquirindo novos sons que aprende, imita entoações dos adultos. Silva, Marques, Mata, e Rosa (2016) considerem que o Educador deve explorar o brincar com os constituintes da língua, usando, por exemplo, a repetição de palavras ou sons através de histórias:

“É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitem formas mais elaboradas de representação. O quotidiano da educação pré-escolar permitirá, por exemplo, que as crianças vão utilizando adequadamente frases simples de tipos diversos: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativas, bem como as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar.”(p.67)

1.1.4. Literacia Emergente

A literacia emergente é tudo o que a criança aprende antes de saber ler e escrever, sendo considerada a primeira etapa para a construção do conhecimento da literacia. Assim sendo podemos definir literacia emergente como um conjunto de conhecimentos e habilidades relacionadas à leitura e escrita que devem ocorrer antes da alfabetização. Como referem Ramos e Silva (2014), "a leitura decorre de um processo lento e gradual que se inicia...muito antes da escolarização da criança"(p.149)

Quanto à linguagem escrita, as crianças constroem conhecimentos desde o jardim de infância, mas a sua aquisição exige uma aprendizagem formal, esta revela-se, então, como uma dependência cultural, logo mais complexa (Viana et al., 2017).

As experiências do quotidiano das crianças alimentam a apropriação das funcionalidades da escrita, por isso, as crianças que contactam com a escrita e veem os adultos a ler e a escrever vão criando as suas concepções sobre o que é a leitura e a escrita, e assim, desperta nelas a vontade de ler e escrever. "Consequentemente, o seu conhecimento sobre as funções da leitura e escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objectivos a linguagem escrita é utilizada" (Mata, 2008, p.14). E assim as crianças vão-se apercebendo de que a estrutura e o tipo de texto usado variam consoante o suporte de escrita e a sua funcionalidade (Mata, 2008). Como a criança aprende a escrever o próprio nome, por ter um significado afetivo, fornece a oportunidade de comparar "letras que se repetem noutras palavras e aperceber-se de que o seu nome se escreve sempre da mesma maneira" (Silva et al., 2016, p.70). Neste processo emergente de aprendizagem da escrita, as tentativas de imitação de letras que a criança faz do código escrito progressivamente vai-se tornando-se mais próximas do modelo.

Viana (2001), no seu programa *Melhor Falar para Melhor Ler*, mostra atividades de segmentação, tanto de frases como de palavras, de descoberta de rimas e de palavras começadas por determinada sílaba ou fonema, para trabalhar com as crianças. O objetivo não é alfabetizar ou antecipar estas aprendizagens formais, mas sim "criar um conjunto de experiências enriquecedoras que facilitem o desenvolvimento de hipóteses e de conceptualizações sobre a linguagem escrita e da sua relação com a oralidade, que explicitem as funções da leitura e da escrita e que despertem a motivação para aprender a ler" (Viana et al., 2017, p.9)

Assim sendo, Teale e Sulzby (1992), citados em Viana e Teixeira (2002), sintetizam a concepção da leitura e da escrita, por parte da criança em seis premissas:

1. O desenvolvimento da competência literária da criança começa antes da instrução formal;

2. O ouvir, falar, ler e escrever desenvolvem-se de forma concorrente e interrelacionada;
3. A competência literária da criança desenvolve-se no seu quotidiano, para dar resposta as questões do dia a dia. Esta aprende a leitura e a escrita como aprende sobre o mundo que a rodeia;
4. A criança, desde o nascimento até aos seis anos de idade, através das atividades da vida real, desenvolve um trabalho cognitivo crítico no desenvolvimento desta competência;
5. A criança aprende a língua escrita na interação com o adulto em situações de leitura e escrita;
6. A criança atravessa os diferentes estágios da construção da literacia, de várias maneiras e em diferentes idades.

1.2. Papel do educador na promoção e estimulação no desenvolvimento da linguagem oral

O papel do educador é de promover a participação da criança na construção das suas próprias regras e momentos de decisão individual ou em grupo, em que o educador dá espaço à criança para que esta pense e aja sobre si e sobre o mundo. Devem ser promovidas atividades que promovam o desenvolvimento do espírito de iniciativa, de organização, de autonomia e de solidariedade, questões fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Na aprendizagem pela ação, as crianças constroem a sua própria compreensão do mundo, dá-lhes a oportunidade de fazerem escolhas, sentindo-se livres. O educador compreende a necessidade de a criança ser ativa nas suas escolhas e apoia-a, promovendo uma maior confiança entre educador/criança, tornando as crianças mais autónomas e confiantes.

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), o educador tem de “Escutar as crianças, conversar com elas, criar espaços para o diálogo, estimular a expressão oral e o desejo de comunicar favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa, em geral, e o desenvolvimento da linguagem oral, em particular.”(p.35)

Assim sendo, é na interação entre os educadores, as crianças e as comunidades, que se fazem as principais aprendizagens não técnicas, mas que são fundamentais para as crianças. De acordo, com Folque, “as interações com pares também desempenham um papel importante na aprendizagem das crianças. Os colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em atividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros...”(p.96-97)

Como é referido em Viana (2001), “a variedade de material impresso que está à disposição das crianças depende da família e da comunidade em que esta se insere”.(p.29) O educador tem de disponibilizar os mais variados materiais possíveis.

Também o educador(a) deve “criar momentos para que as crianças narrem histórias, recorrendo a diversos materiais e estratégias, por exemplo: livros com imagens, fantoches, fotografias, objectos reais.”(Sim-Sim et al., 2008, p.41), sendo estes colocados numa área mais específica como a área da biblioteca.

Oliveira Formosinho (2013) salienta que cabe também ao educador(a) “a seleção dos materiais pedagógicos, brinquedos, artefactos multiculturais. Os materiais pedagógicos são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com bem estar.”(p. 45)

O educador(a) também pode contar “histórias usando adereços de forma a que as crianças possam usar a sua imaginação para plenamente representarem situações e detalhes.” e Também fazer com que as crianças teatralizem “as acções e sons que integram as histórias”.(Hohmann e Weikart., 1997, p.548)

Como afirma Rigliski (2012), “A arte de contar uma história conta com recursos lúdico/pedagógicos ou mediadores (para alguns autores) e estão disponíveis no mercado. Mas, com criatividade, podemos confeccionar como: dedoches, fantoches, flanelógrafo, cineminha (tv), imantógrafo... livros de pano, EVA, pop-up, ...”(p.10)

1.3. Importância de uma biblioteca para o desenvolvimento da linguagem

Segundo Hohmann e Weikart (1997, p.526), é num ambiente rico em conversação e leitura, que a linguagem da criança evoluirá naturalmente, onde a um ritmo próprio cada criança adquirirá novo vocabulário. Uma área que é considerada importante para as crianças construírem e narrarem histórias com diversos materiais, tanto numa sala de creche como numa sala de jardim de infância, é a área da biblioteca. E como refere também Oliveira e Formosinho (2013), cabe ao educador de “organizar o ambiente e o de escutar, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo...”(p.32)

Como referem Hohmann e Weikart (1997, p.546), é muito importante o educador(a) se sentar na área dos livros rodeado pelas crianças, umas encostadas/outras no colo, lendo para elas. Outras crianças poderão escolher os seus próprios livros e “lerem” umas para as outras porque as crianças a partir das imagens, vão narrando a seu jeito as histórias contidas nos livros. Como Viana e Teixeira (2002) afirmam, “as imagens e os livros estimulam as crianças a sugerir as suas próprias ideias, a fazer perguntas e até mesmo a compor histórias semelhantes”(p.49) e deste modo, as crianças irão também contactar com o código escrito e assim descobrir, a literacia emergente, que tem a função importante para a aprendizagem da leitura e da escrita. Por isso ser importante e necessário criar este

ambiente aconchegante, acolhedor, sossegado e repletos de materiais diversos em que a criança possa ir recriar e “ler” as histórias que lhe foram lidas, contadas, dinamizadas e a seu jeito recontar, onde possa haver interação em grupo da exploração dos materiais disponíveis. Segundo Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), os “espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens”.(p.28)

O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:

“disponibiliza material que promove o desenvolvimento da linguagem em diferentes espaços da sala (narrativas em formatos diversos, fantoches, gravador e/ou leitor de CDs, jogos, computador), ou quando “proporciona jogos que promovem o desenvolvimento da linguagem (identificação de sons, vocabulário, mensagens)”, ou mesmo quando “conta narrativas, promove conversas sobre as mesmas, cria oportunidades para as crianças contarem ou criarem as suas próprias narrativas” (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.67).

Também cabe ao educador(a), proporcionar um espaço organizado, convidativo e estimulante, de acordo com as necessidades e interesses das crianças, colocando à sua disposição livros de diferentes tipos e formatos (livros de histórias, livros de provérbios, de lendas, poesias, trava-línguas, lengalengas, entre outros), como também fantoches para que as crianças possam explorá-los livremente.

CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Ambas as instituições adotaram, o modelo High/Scope, sendo que este defende a aprendizagem ativa/aprendizagem pela ação. Isto é:

Em contextos de aprendizagem ativa, “os adultos apoiam as iniciativas das crianças e os seus desejos de explorar...”, isto quer dizer a criança como aprendiz ativo, aprende a partir das atividades que ela mesmo planeia, desenvolve e sobre as quais reflete, assim sendo baseia-se no desenvolvimento natural da criança.

O princípio da aprendizagem ativa, eixo central da roda de aprendizagem, significa que a criança aprende ativamente através de interações que estabelece com as pessoas que o rodeia e das experiências que realiza com os materiais.

“Na abordagem que a High/Scope propõe para a educação no início da infância os adultos e as crianças partilham o controlo. Reconhecemos que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção. Quando aceitamos que a aprendizagem vem de dentro, atingimos um balanço crítico na educação das crianças. O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção...” (Weikart (1995), citado por Hohmann & Weikart, 1997, p.1)

2.1. Caracterização do contexto de Creche

Durante o período de observação procurei estabelecer relações de confiança e segurança, para que as crianças pudessem sentir-se seguras e confiantes perante a minha presença, reconhecendo-me como figura de referência, de forma a construir momentos e aprendizagens importantes para as crianças, “...os carinhos, os cuidados e as primeiras aprendizagens fluem da aprendizagem activa por parte da criança e das relações de confiança com os que lhe prestam cuidados.”(Post & Hohmann, 2003, p.13). Nunca esqueci o papel de cuidadora responsiva, respondendo às necessidades e interesses das crianças, e assim, procurando promover “a qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.9). Assim as crianças sentem-se envolvidas nas atividades e é indispensável que o educador seja participativo. Post e Hohmann (2003) classificam essa participação no tempo de brincadeira e jogo como “dar-e-receber” (p.255). Quer isto dizer que, durante o tempo de brincar, o adulto deve participar no jogo e comunicar com a criança.

2.1.1. Caracterização da Instituição

A instituição onde realizei o meu estágio, em contexto de Creche, é um estabelecimento de ensino particular e cooperativo, que acolhe crianças dos 3 meses aos 10 anos, contam as seguintes valências: Creche, Jardim de infância, 1º Ciclo do Ensino Básico e A.T.L. Este situa-se na Póvoa de Varzim na parte norte da cidade, bem situada, relativamente perto do acesso à A28, e da N13.

A cidade da Póvoa de Varzim situa-se numa planície costeira arenosa, na costa norte de Portugal, localiza-se entre os rio Cávado e o rio Ave.

2.1.2. Caracterização do grupo

O grupo de crianças do contexto de creche era constituído por 12 crianças, com idades compreendidas entre os 12 e 24 meses (1 e 2 anos), das quais seis eram do sexo masculino e seis do sexo feminino.

Deste grupo, três vieram do berçário, sete entraram em setembro e dois em maio. Era um grupo de crianças afetuosas, ativas e muito curiosas, gostavam de explorar os espaços e os materiais disponíveis, começando a dar um uso mais funcional aos materiais. Havia crianças que apresentavam algumas dificuldades ao nível das capacidades expressivas, mas conseguiam transmitir o que queriam com sucesso. Do grupo uma criança apresentava um diagnóstico de Perturbação Regulatória com atraso de desenvolvimento global.

No geral nota-se alguma autonomia, sendo autónomas na sua própria alimentação, todas as crianças pegavam na colher e levavam à boca a comida, mas ainda com alguma dificuldade, e por vezes precisavam de apoio do adulto.

Todas as crianças utilizavam fraldas o dia todo.

Relativamente ao descanso, este momento normalmente acontecia de forma calma e harmoniosa.

2.1.3. Caracterização do espaço

Como referem Hohmann e Weikart (1997), os educadores devem organizar “os espaços de forma a que as crianças possam ter o maior número possível de aprendizagem pela acção e exercerem o máximo controlo sobre o seu ambiente”(p.163), este deve ser atraente, dividido em áreas de interesses, organizados de modo que os objetos e materiais estejam visíveis e ao alcance das crianças, de fácil locomoção entre as diferentes áreas...

Quanto à organização do espaço, considerei a sala muito pequena para o grupo, esta estava organizada por áreas; área da casa, área das construções, área dos carros/animais, área de acolhimento, mesa de trabalhos e uma biblioteca que consistia numa estante com livros em cima de um armário dos jogos, um armário para o material da educadora e um fraldário.

- Área da casa: esta continha mobiliário e materiais ao tamanho das crianças, com uma cozinha; com fogão e forno e vários materiais como os utensílios de cozinha, um móvel de plástico, tipo fraldário, com banheira incorporada com dois bonecos. Nesta área as crianças desenvolviam as brincadeiras de “faz-de-conta”;

- Área das construções: esta continha duas caixas de madeira com rodas, com legos, tipo XXL e bolas de vários tamanhos. Nesta área as crianças, elaboravam construções podendo assim dar asas à sua imaginação;

- Área dos carros/animais: esta área continha uma estante com prateleiras, ao alcance das crianças, com vários carros de diferentes tamanhos/cores e vários animais, que as crianças podiam utilizar nas suas brincadeiras;

- Área do acolhimento: este espaço continha uma manta em vinil com um grande espelho fixado na parede. Este espaço era destinado às atividades de grande grupo, à leitura de histórias, aos momentos de expressão musical, e à marcação das presenças e do tempo;

- Área de trabalho: era constituída por duas mesas retangulares e cadeiras, para realizar as atividades propostas pela educadora. Era utilizada também nas atividades orientadas e jogos de mesa como jogos de associação, de encaixe, de linguagem, puzzles e para exploração dos livros.

- Área dos livros: esta área continha uma pequena estante com alguns livros colocados em cima do armário dos jogos que só eram disponibilizados, com supervisão, em grande grupo na mesa de trabalho.

- Fraldário: local para a higiene corporal como a mudança das fraldas e de vestir a criança, esta encontrava-se junto a um lavatório.

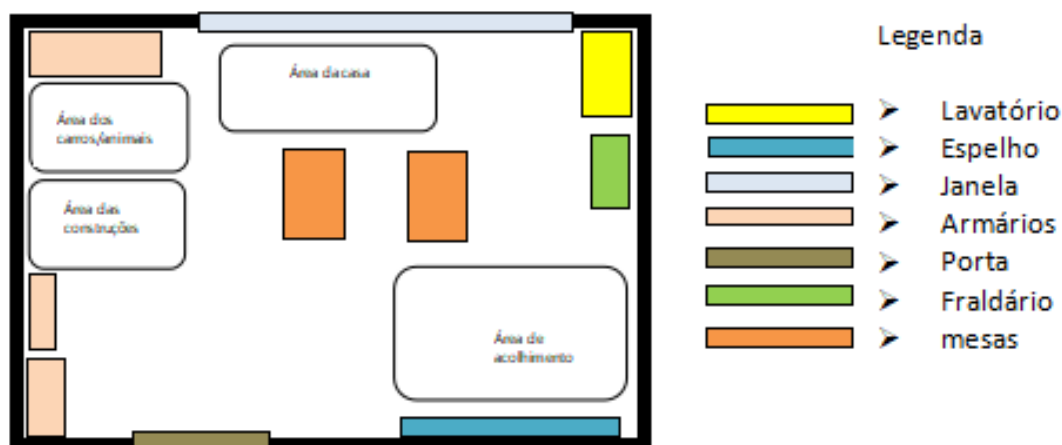


Figura 1 Planta da sala do contexto de creche.

2.1.4. Caracterização do tempo pedagógico

Relativamente às rotinas, estas estavam bem definidas, as crianças conseguiam prever o que ia acontecer de seguida. Tal como Post e Hohmann (2003) referem, a rotina previsível para a criança permite que esta comece a realizar ações e ideias próprias desse momento, bem como antecipar acontecimentos, sendo esse fator uma fonte de segurança e confiança.

Como refere Oliveira Formosinho (2013), o educador(a) tem de encontrar “uma forma de organizar os tempos de experimentação diversificada com os objetos, as situações e os acontecimentos. É necessário que esse tempo permita os tipos de interação diferenciada (criança-criança, criança-adulto; pequeno grupo, grande grupo ou mesmo sozinho)”.(p.87)

A rotina observada foi:

9h00 - Acolhimento, sendo que as crianças devem chegar até as 9h30;

9h30 - 10h00 – Atividades livres no exterior;

10h00 - 10h30 – Atividades orientadas;

10h30 - 11h00 – Atividades livres/orientadas;

11h00 - Higiene, Almoço;

12h00 - Sesta;

14h30 - 15h00 – Despertar e higiene pessoal;

15h00 - Lanche;

15h30 - 16h00 - Recreio;

16h00 - 16h30 - Atividades livres ou orientadas;

16h30 - 17h00 - Higiene e preparação para o regresso a casa.

2.2. Caracterização do Contexto de jardim de infância

2.2.1. Caracterização da Instituição

O estágio em contexto de educação pré-escolar teve início no dia 6 de outubro de 2021, numa sala de Jardim de Infância que se enquadra na rede pública dos Jardins de Infância, do Ministério da Educação, fazendo parte de um Agrupamento de Escolas. Este estava inserido num estabelecimento de ensino da Escola Básica, funcionava no rés de chão do estabelecimento, tinha uma sala de atividades e uma sala para o prolongamento de horário, onde anteriormente, ambas eram salas do 1º ciclo do ensino básico. Continha uma cantina (com duas salas para refeições, uma onde almoçavam as crianças do pré-escolar e outra as crianças do 1º ciclo), quatro casas de banho para as crianças, com sanitas pequenas e seis lavatório ao nível das crianças e uma casa de banho para adultos. No primeiro andar funcionava o 1º ciclo com quatro salas (1º e 2º ano, 3º ano, 4º ano e sala de programação), casas de banho para os alunos e adultos e uma sala de professores. Todas as salas eram amplas e bem iluminadas. A toda a volta do estabelecimento existia um recreio, vedado, este continha um parque infantil com dois baloiços, um escorrega e dois balancés; um pequeno campo de futebol com balizas pequenas; uma pequena área coberta e uma grande área ampla para atividades livres. Na frente do edifício, existia um pouco de terra com árvores de frutos e plantas variadas, onde as crianças podiam cultivar uma horta, junto a esta existia um compostor, onde a comunidade escolar colocava folhas e cascas das frutas.

2.2.2. Caracterização do grupo

O grupo era constituído por 26 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, das quais 9 eram do sexo masculino e 17 do sexo feminino. Foi um grande desafio para a educadora e para mim, porque ambas estávamos a conhecer o grupo e a instituição pela primeira vez. Conforme a tabela disponibilizadas, deste grupo, 6 frequentavam o jardim pela 3ª vez, 9 pela segunda vez e 11 entraram em setembro pela 1ª vez. Era um grupo de crianças afetuosas, ativas e muito curiosas, gostavam de explorar os espaços e os materiais disponíveis.

	3 anos	4 anos	5 anos	Total Geral
Masculino	2	3	4	9
Feminino	4	8	5	17
Total	6	11	9	26

Figura 2 A caracterização do grupo no contexto de jardim de infância por idades e género.

2.2.3. Caracterização do ambiente educativo

A sala de jardim de infância era uma sala muito ampla, acolhedora, com muita luz natural, e apelativa.

O ambiente educativo estava organizado por áreas de interesse de forma a proporcionar experiências ricas e significativas para as crianças e com um bom espaço de circulação entre elas. É importante salientar que existia um espaço distinto para as atividades em pequeno e grande grupo. As atividades em pequeno grupo, eram realizadas nas mesas da área de expressão plásticas. As atividades em grande grupo eram realizadas no chão, na área do acolhimento. As paredes da sala continham placards de corticite e plastificados com cores alegres, para expor os diversos tipos de trabalhos realizados pelas crianças.

A sala estava dividida por áreas:

Área da expressão plástica: onde as crianças experimentavam e manipulavam diferentes materiais da expressão artística, explorando várias técnicas de trabalho (desenhos, pinturas, colagens, modelagens...), promovendo a motricidade fina e desenvolvendo a imaginação e criatividade. Existia um armário baixo com três prateleiras, com material diverso ao alcance das crianças e separadores, um para cada criança etiquetado com a fotografia e nome, onde as crianças colocavam os trabalhos que realizavam.

Área da pintura: as crianças exploravam as tintas livremente num placard de grandes dimensões, promovendo a motricidade fina e desenvolvendo a imaginação e criatividade.

Área do acolhimento /Área das construções: tinha uma zona ampla e confortável, onde as crianças eram recebidas e onde cantavam os “bons dias”, contavam novidades, marcavam as

presenças, entre outros. Existiam diversos materiais, organizados em caixas móveis num armário vertical, a que as crianças tinham livre acesso, no momento de atividades livres, aqui podiam explorá-los de diversas formas consoante a sua imaginação e criatividade.

Área da biblioteca: espaço acolhedor onde as crianças podiam manusear os livros livremente. Esta possuía um expositor de livros de fácil acesso, que permitia a visualização das capas dos livros. Este espaço tinha almofadas, onde podiam explorar calmamente os livros. Tinham alguns fantoches e um radio/CD, com auscultadores para ouvir músicas.

Área da casa: tinha o mobiliário do quotidiano da criança, com uma cozinha, com os seguintes móveis: uma mesa e bancos, um lava-louça, um fogão em madeira e um armário de guarda-loiça com os utensílios de cozinha. O quarto era composto por uma cama, uma mesa-de-cabeceira, um tocador, um guarda-fato, bonecos..., assim representando o que tinham em casa. Estes equipamentos estavam ao mesmo nível das crianças. A brincadeira neste espaço tinha momentos de individualização, assim como de cooperação. As crianças traziam as experiências dos contextos familiares, do quotidiano, e imitavam-nas nesta área através do faz-de-conta. E assim podiam assumir a personagem que queriam imitar, aqui desenvolviam a socialização, bem como a entreajuda, aprendendo a demonstrar sentimentos e emoções.

Os trabalhos orientados eram afixados no placard da sala, onde todos tinham um lugar identificado com a sua fotografia. Este servia também para registar quem já fez o trabalho e quem ainda não o fez.

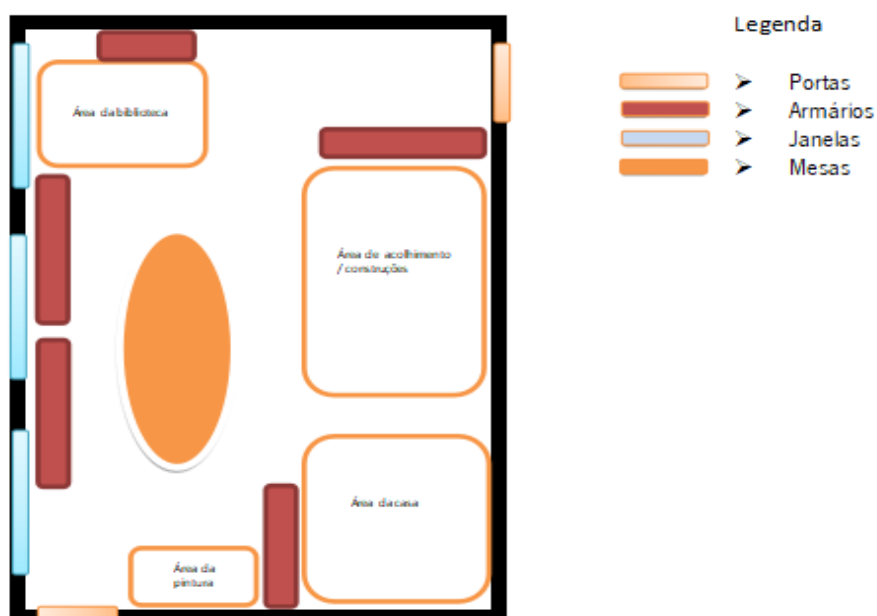


Figura 3 Planta da sala do contexto de jardim de infância.

2.2.4. Caracterização do tempo pedagógico

No momento de acolhimento, utilizávamos uma canção de bom dia que estimulava a criança a saber o nome da criança que estava a seu lado, e como não havia lugares marcados, as crianças mudavam de lugar diariamente e assim nunca era a mesma que estava lado a lado. Aqui exemplifico: a criança dá a mão ao colega do seu lado direito e diz “bom dia Ricardo”, de seguida, este pegue a mão do colega, à sua direita, e diz “bom dia Ema” e assim sucessivamente, este processo ajudava a criança a conhecer os seus colegas pelos nomes.

A componente letiva funcionava das 09.00h às 15.30h e a componente de apoio à família funcionava das 07.30h às 09.00h e das 15.30h às 18.30h.

As rotinas do Jardim estavam definidas do seguinte modo e só pontualmente se alteravam, como por exemplo: festas, saídas, participações da comunidade no Jardim, etc..., assim o dia/rotina era estruturado na generalidade da seguinte forma:

- 9h00 - 9h30 - Acolhimento (planeamento dia);
- 9h30 - 10h00 - Atividades livres/orientadas;
- 10h00 - 10h30 - Higiene e Lanche;
- 10h30 - 11h00 - Recreio;
- 11h00 - 12h00 - Atividades livres/orientadas;
- 12h00 - 13h 30 - Higiene/Almoço/Recreio/Higiene;
- 13h30 - Entrada na sala de atividades (volta à calma com diálogos ou músicas);
- 14h00 - 15h00 - Atividades livres/orientadas;
- 15h00 - Arrumar (conversa e planeamento do dia seguinte);
- 15h30 - fim da componente letiva.

Como afirmam Hohmann e Weikart (1997), uma rotina diária consistente, permite em oferecer às crianças “uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender... permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas”.(p.224)

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

3.1. A Metodologia Investigação-Ação

Os projetos de intervenção pedagógica com dimensão investigativa que se apresentam, basearam-se na metodologia de investigação-ação, sendo que esta metodologia combina a teoria e a prática e pressupõe um olhar atento em torno do contexto com o objetivo de identificar uma situação suscetível de ser melhorada (Máximo-Esteves, 2008).

Fonseca(2012) define a Investigação-Ação como sendo “um conjunto de estratégias para melhorar a prática educativa e social, orientada para a melhoria da prática nos diversos campos”(p.18). Assim sendo, a Investigação-Ação apresenta-se como “uma metodologia de investigação que utiliza em simultâneo a Ação e a Investigação num processo cíclico, onde há uma variação progressiva entre a compreensão, a mudança, a ação e a reflexão crítica da prática docente”.

Traqueia, Pacheco e Taveira (2021) definem a Investigação-Ação como “uma estratégia de recolha e análise de dados, com o objetivo de promover a mudança, no que diz respeito a um problema real relativo a um determinado meio social... com vista à transformação da realidade e à solução do problema social estudado, propondo mudanças concretas, em que o investigador se assume como parte ativa deste processo”.

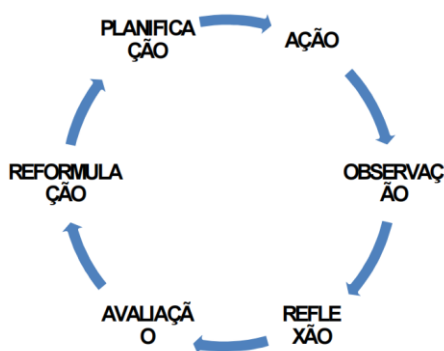


Figura 4 Espiral de ciclos da intervenção da Investigação-Ação (Fonseca, 2012).

Como está representado na *figura 1*, de acordo com Fonseca (2012), a Investigação-Ação é uma metodologia de investigação que não se limita a um único ciclo, permitindo assim aos participantes reajustes na ação, e assim provocar mudanças nas práticas com o objetivo de atingir melhorias de resultados, sendo esta constituída por uma metodologia de planificação, reflexão, estratégias e ação que permite assumir escolhas e decidir quais as mudanças que se pretende utilizar e assim com esta análise o processo pode alcançar resultados satisfatórios.

Traqueia, Pacheco e Taveira (2021) considerem a Investigação-Ação como uma investigação aplicada onde o investigador se envolve ativamente na investigação.(p.38)

Todo este processo é dinâmico, interativo e aberto a reformulação, resultantes da análise do contexto, do ambiente e das situações sucedidas em proveito do foco do estudo (Máximo-Esteves, 2008).

3.2. Problemática e objetivos da intervenção pedagógica

3.2.1. No contexto de Creche

Durante o período de observação constatei que havia crianças que apresentavam algumas dificuldades ao nível das capacidades expressivas, e que as crianças só exploravam os livros com supervisão dos adultos, em grande grupo na mesa de trabalho, em dias estipulados pela educadora.

Estas observações permitiram identificar uma situação suscetível de ser melhorada no contexto de Creche. O Projeto de intervenção pedagógica pretendeu, assim, promover diversas oportunidades para as crianças falarem.

Assim, com este projeto estabeleci a seguinte questão:

Como proporcionar oportunidades para ampliar o clima de comunicação e expressão oral neste contexto?

Os objetivos específicos identificados foram:

- Enriquecer a área da biblioteca com um fantocheiro, vários fantoches e com material impresso diversificado ;
- Promover a comunicação e a expressão verbal e não verbal.
- Criar oportunidades de leitura e contacto com os livros e outros documentos impressos;
- Estimular o sentido de curiosidade;

3.2.2. No contexto de Jardim de Infância

Durante o período de observação, constatei que as crianças, neste contexto, apresentavam dificuldades em comunicar oralmente em diferentes situações, como em narrar acontecimentos, reproduzir/inventar histórias; transmitir recados... e ainda utilizavam um vocabulário “infantilizado” como por exemplo “hoje comi chicha” ou “tenho mémé”.

Assim, com este projeto estabeleci a seguinte questão:

- De que modos é que a leitura de histórias contribui para a aquisição de novo vocabulário das crianças?

Pretendi atingir outros objetivos que desenvolvem a linguagem, objetivos específicos como:

- Enriquecer a área da biblioteca, colocar um fantocheiro, fantoches, livros feitos pelas crianças;

- Estimular a imaginação em reconstruir histórias;

- Desenvolver a curiosidade e o pensamento crítico;

- Promover a linguagem, a comunicação e a literacia das crianças;

- Proporcionar atividades que estimulem o prazer de comunicar.

3.3. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Durante a intervenção, em ambos os contextos, foram utilizadas algumas técnicas e alguns instrumentos que permitiram a recolha de dados necessários para a construção do projeto e avaliação das intervenções realizadas.

Como refere Fonseca (2012), a observação participante é “considerada um método interativo, uma técnica de observação direta, pois implica a presença do observador nos acontecimentos que está a observar”. A forma mais usada nesta metodologia de registo são as notas de campo, por não serem estruturadas, tornam-se flexíveis, e estas são registadas como se apresentam diante o investigador. Considera-se a observação participante, um dos meios mais importante num estudo qualitativo, uma vez que esta “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87), assim, a observação ajuda a analisar as pessoas, o contexto onde estão inseridos e as interações que ocorrem.

Na perspetiva de Latorre (2003) citado por Fonseca (2012), “as técnicas de recolha de dados são muito variadas. Optando-se por utilizar umas ou outras, tendo em conta o grau de interação do investigador com a realidade e o problema que está a ser investigado”(p.24). Além das notas de campo, como referido anteriormente, podemos também usar os meios audiovisuais, que são os instrumentos de recolha de dados que registam os momentos que podem ser analisado várias vezes; uma das técnica mais usual é a fotografia, sendo descrita como um documento que comprova a

conduta humana, que permite uma análise retrospectiva dos assuntos, sendo ao mesmo tempo uma prova fiável e credível e que servem de complemento ao registo escrito. Também podemos recorrer as gravações em áudio para captar a interação verbal e registar as conversas de um modo mais detalhado e as gravações em vídeo, esses que detetam fatos que nos passam despercebidos durante a observação, estas associam a imagem em movimento ao som.(Fonseca, 2012, p.25-26)

Assim sendo, a principal técnica de recolha de dados que usei nos projetos de intervenção pedagógica foi a observação participante, em conjugação com as seguintes técnicas: as notas de campo, as produções das crianças, as gravações áudio e as fotografias das crianças, assim como as conversas informais com as crianças, devido ao tema do projeto. Considerei fundamental a interação e a comunicação com as crianças e entre crianças como é referido por Latorre, citado por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009), a técnica baseada na conversação “estão centradas na perspectiva dos participantes e enquadra-se nos ambientes de diálogo e de interação”.(p.373)

CAPÍTULO IV - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Assim, para promover o desenvolvimento da linguagem oral, entendi recorrer à Literatura para a Infância, uma vez que ao ler/ contar e conversar sobre as leituras, estou a explorar informação com as crianças, mas esta também permite que elas diversifiquem o vocabulário e o desenvolvimento cognitivo.

Neste capítulo são apresentadas, de forma detalhada algumas das atividades desenvolvidas durante as intervenções realizadas em contexto de Creche e de Jardim de Infância.

Assim de seguida, apresento algumas das atividades realizadas no âmbito do desenvolvimento dos dois projetos de intervenção pedagógica.

4.1. Descrição da Intervenção Pedagógica em contexto de Creche

Todas as intervenções se iniciavam em grande grupo, sentados em roda na área do acolhimento, com a rotina diária, começando por cantar a canção dos bons dias, esta era uma canção, onde as crianças interagiam com o adulto, porque a educadora cumprimentava a criança dando-lhe a mão, a criança, por sua vez estendia a mão para a educadora e sorria para ela, ao ouvir “olá”, mostrando sentirem-se bem em estar na escola e fazerem parte de um grupo.



Figura 5 Quadro das presenças no contexto de creche

De seguida marcavam as presenças do seguinte modo; a educadora retirava de dentro de um frasco uma fotografia e perguntava – quem é?, a criança levantava-se, pegava na sua fotografia e ia coloca-la na casinha que dizia “VIM À ESCOLA”, quem não estava presente a educadora colocava-a na casinha mais pequena “fiquei em casa”.

❖ A primeira atividade

As crianças mostravam muito interesse pelos animais. A primeira proposta de atividade estava relacionada com os animais da selva. Iniciei a atividade com o elemento surpresa, retirando uma pequena caixa de dentro de um saco. Todos ficaram quietos e curiosos para ver o que sairia de lá de

dentro (anexo 1). Lentamente, retirava uma imagem de cada vez e assim fomos explorando cada animal, as imagens representavam os seguintes animais da selva; o macaco, o leão, a girafa, a zebra e o elefante. Fomos identificando os animais, dramatizando os movimentos e os sons de cada animal, imitando com gestos e vocalizando o nome de cada um.



Figura 6 Exploração das imagens.

Quando apresentei a imagem do elefante, não deixei de reparar que no momento que imito o som que o elefante produz e dramatizo a tromba, o menino "M" que estava mesmo ao meu lado imitou exatamente o mesmo gesto.—Observei que com esta mímica, consegui a atenção das crianças e estas mostraram-se envolvidos na atividade, participando e repetindo os sons e os movimentos que fazia.

Com a realização desta atividade, pretendi criar oportunidades para que as crianças ouvissem, identificassem e imitassem os sons dos animais que ia apresentando.

De seguida, propus uma atividade em pequeno grupo, em que o objetivo era identificar o animal que solicitava de entre duas imagens.

Estagiária: - "A" temos aqui o macaco e o elefante, mostra-me qual é o macaco.

"A" coloca o dedo no macaco, pega no cartão, sorri para mim e entregue-mo e diz uuuuuu. Uns conseguiram identificar os animais, mostrando com o dedo a imagem, e outros já vocalizaram o nome como sabiam "acaco".

Posteriormente, apresentei uma cartolina com imagens dos mesmos animais, e entreguei um cartão da atividade anterior com um animal a cada criança e cada um vinha colocar o seu cartão ao lado da mesma imagem, fazendo a correspondência de um para um.

Estagiária: - sabes que animal é este?

O menino “R”: - quem é...

“L”: - uuuua

Estagiária: - a “L” disse-te, é o macaco, sabes me dizer qual é o igual? Anda colocar o teu macaco no seu lugar.

“R” colocou o macaco no retângulo branco ao lado do outro macaco e olhou para mim e bate palmas.

Estagiária: - muito bem é igual. É o ma-ca-co.

“R”: - macacu



Figura 7 Atividade de correspondência

O objetivo desta atividade foi criar oportunidades para que as crianças não só estimulassem o seu sentido de audição, como também que ouvissem, identificassem as imagens e imitassem os sons dos animais. Ao disponibilizar as imagens com os animais da selva plastificado para explorar e manusearem, criei oportunidades de interação e meios estimulantes para enriquecer a linguagem oral.

❖ Exploração da obra “A girafa que comia estrelas” com Flanelógrafo

O recurso pedagógico que utilizei para dinamizar esta obra foi um instrumento baseado no Flanelógrafo, este era constituído por uma girafa desenhada numa cartolina e plastificada, com várias estrelas coladas.

Retirei da minha caixa surpresa (Anexo 1), intitulada “ERA UMA VEZ”, o livro “A girafa que comia estrelas” da autoria de José Eduardo Agualusa (anexo 2). A caixa é uma ferramenta de efeito surpresa e tem como objetivo captar a atenção das crianças, criar suspense para ver o que vai sair de dentro dela.



Figura 8 Exploração com recurso ao Flanelógrafo.

As crianças demonstraram uma grande atenção ao longo da história, porque todos conseguiam ver as personagens principais da história, em formato grande e assim interagir melhor com a história.

Estes adereços iam sendo fixados na parede, no Flanelógrafo, conforme ia contando a história e assim eles seguiam melhor a sequência da história, e o momento do aparecimento de cada

Esta história foi escolhida pelo facto de as crianças terem mostrado interesse pela girafa quando a apresentei nos cartões dos animais da selva, por ter um pescoço muito comprido e pernas longas e, assim, também continuar com a temática dos animais da selva. Estes adereços foram elaborados, com o intuito de introduzir uma atividade sensorial, para as crianças explorarem diferentes texturas.

As crianças foram desafiadas ao longo da história a interagir, como ajudar a procurar a D. Margarida, chamando por ela e também ajudá-la a empurrar as nuvens, soprando com muita força as nuvens até a savana, para salvar todas as girafas. As crianças com “o seu envolvimento ativo com adultos atentos e respondentes e com materiais interessantes e desafiantes proporciona-lhes uma base de experiência para interpretar o mundo.” (Post e Hohmann, 2003, p.24)

Sendo importante proporcionar atividades que estimulem os sentidos, escolhi explorar o sentido do tato proporcionando às crianças oportunidades de tocar em diferentes materiais. Como refere Post Hohmann (2003), as interações com materiais “exercitam e fortalecem as sinapses (conexões cerebrais ou vias neuronais) que irão utilizar para o resto das suas vidas”.(p. 24) Esta atividade sensorial foi realizada com cartões interativos de texturas, para as crianças descobrirem e sentirem diferentes texturas, porque observei que as crianças gostavam de explorar e manipular todos os materiais. Estes foram confeccionados em cartão espesso forrado com tecidos variados, cartolina canelada, lixa, relva artificial, esponja, papel crepe, imitação de pelo, material E.V.A, plásticas bolhas,... foi notável o envolvimento das crianças na exploração dos objetos, onde observei, a curiosidade de passar a mão pelas diferentes texturas e de até mesmo dobrar os cartões. Nesta atividade, deixei as crianças manusearem livremente os diferentes cartões, e fomos falando de cada textura, como macio, áspero, fofo, rugoso, liso, ondulado...

A avaliação desta atividade envolveu a observação do envolvimento e o bem estar das crianças na exploração das diferentes texturas. As crianças exploraram os objetos de modo a descobrir como eram, assim, o sentido do tato foi o mais visível, nas texturas macias, as crianças gostaram de mexer, dobrar, passar as mãos pelos cartões sensoriais várias vezes e até mesmo os levar à boca, quanto às texturas rugosas coma a relva e a lixa a criança retrai-se e fez cara feia, colocando o cartão de lado. Com esta exploração pretendi que as crianças explorassem as diferentes texturas, de forma a descobrirem diferenças e semelhanças entre as mesmas. As experiências chaves aqui utilizadas foram: reconhecer objetos através do tato; descrever objetos; explorar e descrever semelhanças e diferenças dos objetos.



Figura 9 As crianças a explorarem as diferentes texturas

❖ Introdução do fantocheiro

O educador promove competências comunicativas quando, por exemplo disponibiliza materiais que promovem o desenvolvimento da linguagem em diferentes espaços da sala (narrativas em formatos diversos, fantoches, gravador e/ou leitor de CDs, jogos, computador)", ou mesmo quando "conta narrativas, promove conversas sobre as mesmas, cria oportunidades para as crianças contarem ou criarem as suas próprias narrativas" (Lopes da Silva et al., 2016, p.67).

O fantocheiro foi introduzido em modo de elemento surpresa, promovendo, a curiosidade de exploração. O objetivo deste recurso pedagógico, foi de diversificar as estratégias de exploração das histórias.

Coloquei o embrulho presente na sala, antes da chegada das crianças à sala. Fomos para a sala e o resultado foi este: todos exclamaram:

Crianças: - uau

Sentaram-se todos virados para o embrulho.

E a educadora cooperante exclamou: - trouxeram-nos uma prenda?



Figura 10 Introdução do fantocheiro.

Educadora Estagiária: - SURPRESAAA. Uma prenda grande. Vamos descobrir o que tem lá dentro?

Crianças: - simmmmm

Estagiária: - Quem me ajuda a desembulhar a prenda?

Crianças: - Eu, eu, eu...

Algumas levantaram-se, enquanto outras limitaram-se a observar.

Iniciei a abertura do embrulho, deixando pontas de papel soltas para as crianças, também puxarem e assim rasgarem o papel de embrulho, proporcionando às crianças a oportunidade de participarem na descoberta do que estava dentro do embrulho. Retirei de dentro, o fantocheiro e também um cesto que continha fantoches de feltro confeccionados à mão por mim.

Com o fantocheiro, desembrulhado e preparado, iniciei a dramatização com os fantoches, escondida atrás do fantocheiro, apresentando a personagem principal da história; o Cuquedo que era um fantoche feito de um novelo de lã, com olhos e com uma bola luminosa de pelos dentro do novelo que brilhava e este começa a interagir com as crianças:

- Olá, eu sou o Cuquedo e vou- vos contar o que fiz aos meus amigos da selva.

A obra escolhida intitulava-se “O Cuquedo”, da autoria de Clara Cunha (anexo 2) e relatava a história de um pequeno animal de quem todos os animais da selva tinham medo, mas não sabiam como ele era. Podemos dizer que o Cuquedo era muito assustador e pregava sustos a quem estivesse parado no mesmo lugar. E então, o Cuquedo assustou-os a todos, gritando “BUUU” e para tornar o momento mais divertido, todos os animais saltaram fora do Fantocheiro. Nesse momento todas as crianças lançaram gargalhadas...

A história terminada, as crianças brincaram livremente com os fantoches, recreando a história.

As crianças mostraram um grande interesse pelos fantoches, foram para trás do fantocheiro utilizando os vários fantoches e imitando o som dos animais. Esta interação com o novo material foi muito positiva. Esta atividade teve o propósito de mostrar que há outras formas de contar histórias, por isso a importância de enriquecer a área da biblioteca com materiais diversos, como um fantocheiro e fantoches, sendo que estes materiais promovem a comunicação entre pares de forma lúdica. E assim, proporcionar novas oportunidades para promover a comunicação e a expressão verbal e não verbal.

Com-o enriquecimento do fantocheiro para a área da biblioteca, também disponibilizei para a sala um livro e cartões de imagens plastificados com animais.

Considerando que os livros e outros materiais impressos devem estar acessíveis às crianças, para que as crianças os possam “agarrar, explorar e brincar à sua maneira e ao seu ritmo”(Post Hohmann (2003), p14), então acrescentei ao cesto dos fantoches, um livro cartonado e imagens reais de animais da selva plastificadas. Porque as crianças ao manuseá-los livremente, recontam as histórias a seu modo e assim enriquecer a linguagem.



Figura 11 Enriquecimento da área da biblioteca com um fantocheiro e fantoches

Assim, com a implementação de um fantocheiro, fantoches na sala e cartões de imagens dos animais, estava a procurar responder aos interesses das crianças e aos gostos que elas demonstravam pelos livros e pelas histórias. Ao falarem sobre as histórias e ao contarem as histórias, as crianças enriqueceram a linguagem através da associação.

❖ Reproduções criativas

Na continuidade do desenvolvimento do projeto, propus atividades de expressão artística, para registar os animais da selva que exploramos. Eram atividades de motricidade fina em que a criança podia manipular e usar diversos materiais. Enquanto a criança realizava a atividade, conversávamos sobre o que a criança estava a realizar, como por exemplo relatava todos os passos que estávamos a fazer e os materiais utilizados. Estas atividades permitiram também trabalhar a comunicação oral com as crianças, assim como o desenvolvimento da linguagem oral, durante o processo. Estes trabalhos foram realizados em pequeno grupo, para dar tempo à criança de explorar os materiais colocados a sua disposição, enquanto os outros brincavam livremente pelas áreas, permitindo, assim melhores oportunidades para o adulto apoiar as crianças no desenvolvimento das atividades e dialogar com a criança ao longo destas.

Esta atividade consistia em reproduzir os animais explorados pelas crianças ao longo das intervenções.



Figura 12 Aprendizagem através da representação criativa.

Concluindo assim que com estas atividades, a criança foi explorando materiais de expressão plástica de várias maneiras, a pintura, a colagem e o rabisco. No desenvolvimento desta atividade a criança verbalizava o nome dos animais ou os seus sons como por exemplo, ma-ca-co, imitando também o som “uua..uuua”. As crianças envolveram-se nas atividades, como quando foi o caso com “M”.

“M”: - xou io. “M” pegou na esponja e começou a pintar o prato, mergulhou a esponja na tinta e foi imprimindo no prato, não se importou de sujar as mãos, pelo contrário, quando a esponja, já não pintava, ia buscar mais tinta. Terminado a sua exploração pronunciou: - Za ta.

De seguida, “M” na segunda parte da atividade, no cartão recortado colou os olhos e o nariz, desenhou a boca com o marcador e pede-me outro mercador e mostra a sua língua e diz: - boque. E pegou no noutro marcador e acrescentou uma língua.

Como referem Post & Hohmann (2003, p.42), as crianças aprenderam a reter coisas através da representação criativa.

4.1.1. Avaliação da intervenção pedagógica em contexto de Creche

Considero que foi de forma geral um percurso rico em experiências, relações e aprendizagens. A minha intervenção foi importante, principalmente, para o grupo de crianças, isto porque procurei sempre ir ao encontro dos seus interesses, necessidades e curiosidades, e assim promovi aprendizagens significativas. Consegui responder às necessidades das crianças, proporcionando atividades que promovessem a comunicação e a expressão verbal e não verbal, uma vez que

proporcionei a exploração de materiais pedagogicamente estimulantes e a exploração sensorial através de oportunidades de uma aprendizagem ativa.

Estas atividades foram realizadas com estratégias lúdicas que envolvessem as crianças, estimulando o seu sentido de curiosidade, sendo que para isso introduzi várias técnicas para explorar as histórias relacionadas com a temática, sugerida pela educadora. Por exemplo a manipulação de fantoches e de imagens plastificadas de animais, permitiram—às crianças envolverem-se em representações criativas, como também ao contar as histórias com adereços consegui captar a atenção das crianças, como podemos observar nos registos fotográficos que obtive, é possível verificar que as crianças demonstravam envolvimento nas atividades propostas.

Um ponto que considerei também importante para o desenvolvimento da linguagem oral, foi enriquecer a área da biblioteca com um fantocheiro, para tornar o espaço mais convidativo para as crianças criarem conversas, diálogos porque como é referido por Silva, Marques, Mata, e Rosa (2016), “a disponibilização de fantoches, de vários tipos e formas, facilita a expressão e a comunicação através de “um outro””.(p.56)

Todas essas técnicas criaram oportunidades para as crianças ouvirem e responderem, divertirem-se com a linguagem, enriquecendo, assim, a linguagem oral.

Para concluir, considerei que a minha intervenção teve um balanço positivo, na medida em que proporcionei momentos e aprendizagens significativas às crianças que, permitiram-me evoluir enquanto profissional e ajudaram-me na continuação da construção da minha identidade profissional.

4.2. Descrição da intervenção em contexto de Jardim de Infância

Todas as intervenções se iniciavam em grande grupo, sentados em roda na área do acolhimento, com a rotina diária, começando por cantar uma canção de bom dia que estimula a criança a saber o nome da criança que está a seu lado, e como não há lugares marcados, as crianças mudam de lugar diariamente e assim nunca é a mesma que está lado a lado. Aqui exemplifico: a criança dá a mão ao colega do seu lado direito e diz “bom dia Ri”, de seguida, este pegue a mão do colega, à sua direita, e diz “bom dia E” e assim sucessivamente, este processo ajuda a criança a conhecer os seus colegas pelos nomes.

As crianças gostam de relatar as suas vivências, no momento de grande grupo no tapete da área do acolhimento, onde cada um pode falar, dar a sua opinião, mostrar os seus interesses, porque é na narrativa da criança que aponta os indícios do seu interesse. A partir destas conversas, as crianças demonstraram interesse pela história da Carochinha e de criar um portefólio (idêntico ao que

eu utilizava para cantar com eles) para colocar as músicas que íamos aprendendo. E pediram que este fosse colocado na biblioteca para os ajudar a recordar cada canção. A partir destes interesses delineei um conjunto de atividades e estratégias pedagógicas que promovessem a linguagem oral.

❖ **Atividade de teatro de sombras para o dia de São Martinho**

A primeira atividade surgiu no momento de grande grupo quando as crianças estavam a falar dos frutos do outono, algumas crianças comentaram que no dia de São Martinho comia-se castanhas assadas.

Então preparei uma atividade de artes plásticas que consistia na elaboração de um cartucho para colocar as castanhas assadas e uma dramatização da Lenda de São Martinho com o recurso ao teatro de sombras.

Escolhi esta atividade de artes visuais por esta proporcionar oportunidades de desenvolvimento da expressão verbal e não verbal. Como Silva, Marques, Mata, e Rosa (2016, p.53) afirmam o acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos, desenvolvem na criança a sua expressividade e sentido crítico durante as explorações dos materiais e o diálogo entre pares e adultos.

Tendo em conta que o grupo de crianças é grande (26), e para todos terem oportunidade de elaborar o seu cartucho com tempo, sem pressa, de acordo com o desafio proposto conforme as capacidades de cada um e as várias idades das crianças deste grupo, optei por dividir o grupo em dois grupos com desafios diferentes:

O grupo dos 5 anos, contornou o molde de uma castanha, recortou-a, colou pequenos pedaços de papel no fundo da castanha, desenhou os olhos, pendurou os braços e pernas com a ajuda do adulto, forrou o rolo com cartolina e colou a sua castanha pronta no rolo. E por fim colocaram um fio.

Para o grupo de 4 e 3 anos, simplifiquei a atividade, disponibilizando a castanha em cartolina já recortada para colarem pequenos pedaços de papel ou fazerem pintas com tinta no fundo da castanha (a escolha de cada criança).



Figura 13 As crianças a construir o seu cartucho

O objetivo desta atividade foi realizar a construção do cartucho e favorecer o diálogo com as crianças sobre o que fizeram e os materiais utilizados; fizeram perguntas, deram opiniões sobre os trabalhos e escolheram como o fazer.

Como as crianças gostam muito de ouvir histórias e sabendo que esta história, para muitos, já era conhecida, decidi então a contar com recurso a um teatro de sombras chinesas, como forma de despertar a atenção das crianças e de dar a conhecer também uma diferente forma de se contar uma história. Decidi então contar a Lenda de São Martinho, esta é uma história simples e fácil de contar e por ser uma narrativa da literatura tradicional de transmissão oral.

Primeiramente preparei a sala, escureci a sala e preparei os materiais necessários. Quando as crianças chegaram à sala mostraram-se muito curiosas com o que se estava a passar, sentaram-se e durante a apresentação tiveram muito atentas à história. Terminada a história convidei-os a experimentar esta técnica, foram dois a dois, atrás da tela experimentar, manejando os fantoches de cartolina preta, e reproduzindo enxertos da Lenda.

O resultado foi muito positivo, realizou-se aqui diálogo onde as crianças mencionaram palavras novas do conto.

Ouviu-se do outro lado da tela:

- isto é fixe/deixa eu experimentar este fantoche...
- agora sou eu o **cavaleiro** e tu o **mendigo**...
- levanta o braço, para vermos melhor as sombras...

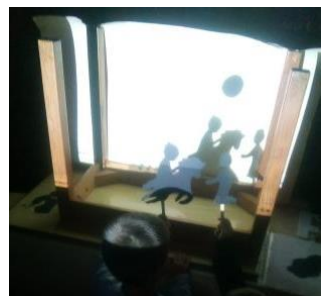


Figura 14 As crianças a dramatizar com as sombras

Posteriormente, em grande grupo, exploramos a Lenda com objetivo de criar diálogo e desenvolver a linguagem oral e assim foram feitas perguntas para o alargamento do vocabulário (Silva et al., 2016), onde as crianças responderam assertivamente. Como podemos ler neste registo, as crianças utilizaram as palavras que ouviram da lenda.

EE: - quem é São Martinho?

- é um soldado, que vinha embora de uma batalha no seu cavalo.

EE: - como estava o tempo, nesse dia?

- muita chuva

EE: - e o que aconteceu?

- no caminho encontrou um pobre cheio de frio

EE: - e o que fez São Martinho?

- desceu do cavalo pegou na sua espada, cortou a sua capa a meio e deu ao pobre

EE: - sim, ao mendigo. E o que aconteceu?

- parou de chover e apareceu o sol

- foi um milagre

O objetivo desta atividade foi de promover oportunidades de aprendizagem na Área da Expressão e Comunicação, mais concretamente no Domínio da Educação Artística e Subdomínio da Expressão Dramática, uma vez que as crianças assumiram o papel das personagens da história, quando foram para trás da tela para recriar partes da Lenda.

Como não podia faltar, após o recreio do almoço, chegaram as castanhas assadas, e como reza a lenda de São Martinho, o dia estava radiante, o sol brilhava como um dia de verão. As crianças encheram os seus cartuchos, cada criança descascou as suas castanhas, comeram e beberam um sumo.

E ouviu-se

- tá a ver é como na lenda, está um dia de verão...



Figura 15 As crianças a descascar as castanhas

Como não podia faltar trouxe um jogo tradicional, para as crianças se divertirem, o Jogo da Colher, por também esta atividade ir ao encontro do projeto, na promoção da linguagem, como é referido por Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), "os jogos com regras, progressivamente mais complexas, são, ainda, ocasiões de desenvolvimento da coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças"(p.44).



Figura 16 Atividade do jogo tradicional: “O jogo da colher”

Esta atividade foi realizada do seguinte modo. Dois/três de cada vez, com espaço entre eles, percorrem o percurso, enquanto os outros ficaram a torcer pelos colegas.

- Ao sinal de partida, cada criança, à vez, segura a colher com a castanha na mão e leva-a até a meta, com equilíbrio, percorrendo o trajeto marcado.
- Se a criança deixar cair a bola, volta ao início.

Propus um desafio para as crianças de 5 anos, este era, percorrer o percurso mas segurando a colher na boca, sem ajuda das mãos e sem a deixar cair.

Esta atividade correu muito bem, todas as crianças participaram e gostaram, todos pediram para repetir o jogo.

Claro que nem todos conseguiram à primeira vez fazer o percurso sem deixar cair a castanha, mas não desistiram, repetindo de seguida, com vontade de conseguir chegar a meta sem deixar cair a castanha, estavam mesmo entusiasmados com o jogo.

❖ Exploração do conto “A Carochinha e o João Ratão”

Como é referido nas OCEPE, ouvir histórias estimula a “(...) vertente discursiva da linguagem oral (...) competência central nesta faixa etária devido à sua transversalidade, não só para o desenvolvimento de competências sociais, mas para as trocas e apropriação de informação necessárias às aprendizagens em outras áreas do saber.”(Lopes da Silva et al, 2016, p.66)

Iniciei a intervenção ,em grande grupo no tapete, com um adereço para captar a atenção das crianças. Trouxe comigo a Rita, uma boneca que gosta muito de ouvir histórias (uma mascote para colocar na área da biblioteca, boneca grande em “chiffon”(anexo 3). Após esta conversa animadora, retirei da minha caixa surpresa (caixa de madeira, pintada e decorada (anexo 1)), intitulada “ERA UMA

VEZ”, o livro da autoria de Luísa Ducla Soares e ilustrado por Sandra Serra, intitulado “A Carochinha e o João Ratão”(anexo 4). Convidei o grupo a ouvir este conto tradicional, que a autora escreveu de forma diferente e divertida, todo em versos. Iniciei, por perguntar se alguém conhecia este conto, muito poucos disseram que sim, então expliquei que esta era um pouco diferente da conhecida deles, escrita de modo diferente e com um final também diferente. Iniciei a ler pausadamente para que as crianças se apercebam do ritmo e das rimas.

Como é um livro em que o texto está numa folha e a ilustração na outra, utilizei este pormenor para ler o conto, e as crianças verem as imagens correspondente em simultâneo e assim, despertar a atenção das crianças.



Figura 17 As crianças a responder as perguntas da EE

Enquanto realizava a leitura, havia sempre uma quadra que era igual ao longo de todo o conto:

- Eu vou te amar!

- que comes tu?

O que calhar

- arrede,

Eu não te quero,

Melhor marido

Que tu espero

Aproveitei esta repetição nos momentos, em que cada pretendente aparecia na história, eu iniciava a dizer a primeira frase da quadra, e as crianças completavam a quadra. Deste modo, estava a envolvê-las na atividade.

No fim da leitura, fiz perguntas sobre o conto, promovendo um diálogo e ao longo deste fui obtendo as respostas desejadas, mostrando que este foi ao encontro do gosto de todos.

EE: - Quem me sabe dizer qual o título do livro?

E: - “A carochinha e o João Ratão”.

EE: - Quem sabe dizer que animal era a “carochinha”?

R: - Não sei.

S: - Uma barata.

EE: - O que estava a fazer a carochinha?

M.J: - Estava a varrer a cozinha.

....

EE: - então o João ratão morreu no caldeirão.

E: - não, nesta história passou um rei e salvou o João Ratão com a espada, o João Ratão subiu pela espada.

Como o objetivo principal do projeto é a linguagem oral, propus um desafio, que consistia no seguinte: as crianças organizarem a sequência da história através de imagens. Foi disponibilizado um conjunto de nove imagens com um acontecimento (imagens plastificadas de tamanho A4, desenhadas e pintadas pela EE, (anexo 3)). Estas foram distribuídas por 9 crianças, cada uma segurou uma imagem relacionada com um acontecimento da história, estas encostadas á parede, de frente para um grupo de quatro elementos, segurando as imagens, sendo que estas estavam desordenadas. O grupo de crianças de frente para as imagens tinham, então, de posicionar os colegas com a respetiva imagem pela ordem em que a história foi contada, relatando também a que momento da história se referia cada imagem.



Figura 18 As crianças a organizar a sequência da história com imagens

Em conjunto foram dizendo a sequência correta do conto, ordenando as imagens, pronunciando o nome da criança que tinha a primeira imagem e assim sucessivamente e referindo o que a imagem continha. Através desta atividade, as crianças tiveram oportunidade de organizar e sequencializar os momentos do conto.

Ao longo da semana, o livro da “Carochinha e do João Ratão” foi utilizado por várias crianças, como também as imagens plastificadas (Anexo 3). O interesse por este tipo de atividade foi despertado e promoveu uma participação em interações cooperativas, as crianças exploraram, as imagens do conto da carochinha, que foram colocadas na área da biblioteca.



Figura 19 As crianças a organizar a sequência do conto da “Carochinha e do João Ratão” em grupo na área da biblioteca

No dia seguinte, na conversa em grande grupo, as crianças finalistas aceitaram o desafio de construir um livro com desenhos feitos por eles para colocar na área da biblioteca. Peguei no meu bloco e anotei como íamos organizar a elaboração do livro. Iniciamos por determinar o que tínhamos de fazer e como o fazer:

EE: - vamos combinar, quem vai desenhar as diferentes fases da nossa história... temos que começar por onde?

E: - a capa do livro

EE: - muito bem vamos começar pela capa do livro. Deixem-me apontar aqui... Quem quer ilustrar a capa?

M: - quero eu.

EE: - M desenha a capa. A seguir como começa o conto?

S: - começa com a Carochinha a varrer a cozinha, eu desenho esta parte.

.....

Assim ficou registado a lista dos ilustradores:

M - capa do livro

S - Página nº1- Carochinha a varrer a cozinha

M.J - Página nº2 - Carochinha a arranjar-se

- E - Página nº3 - 1º pretendente: porco
- B - Página nº4 - 2º pretendente: cão
- A - Página nº5 - 3º pretendente: galo
- L - Página nº6 - 4º pretendente: boi
- D - Página nº7 - 5º pretendente: João Ratão
- Í - Página nº8 - Casamento
- G - Página nº9 - João ratão no caldeirão
- T - Página nº10 - O rei salva o João Ratão



Figura 20 As crianças a desenhar as fases do conto da “Carochinha e do João Ratão” para construir um livro

Cada criança realizou o seu desenho individualmente, com lápis de cor. No final, após recolher os desenhos tiveram de ordena-los, conforme a sequência correta da história e agrupa-los para fazer o livro. Como esperado surgiu um problema: como podíamos fazer um livro com folhas na horizontal e folhas na vertical? Estas não estavam todas desenhadas com a mesma orientação e então questionei como íamos fazer o livro?



Figura 21 Ilustrações realizadas pelas crianças

- Ordenamos as imagens, a sequência está certa, e os desenhos muito bonitos. Até aqui tudo bem. Mas temos aqui um problema? Quem me sabe dizer qual é?

I: - As folhas não estão iguais.

EE: - Queres me explicar ?

D/E: - Algumas estão a pé, outras estão deitadas

EE: - Querem dizer que umas estão na vertical (a pé) e outras na horizontal (deitadas). Sim é isso. E como podemos resolver isto?

G: - Fazer outros desenhos

S: - Não, não. Dá muito trabalho...

E: - Podemos recortar e colar noutra folha.

EE: - é uma ideia. Concordam com a Ema?

Todos: - Simmmmm

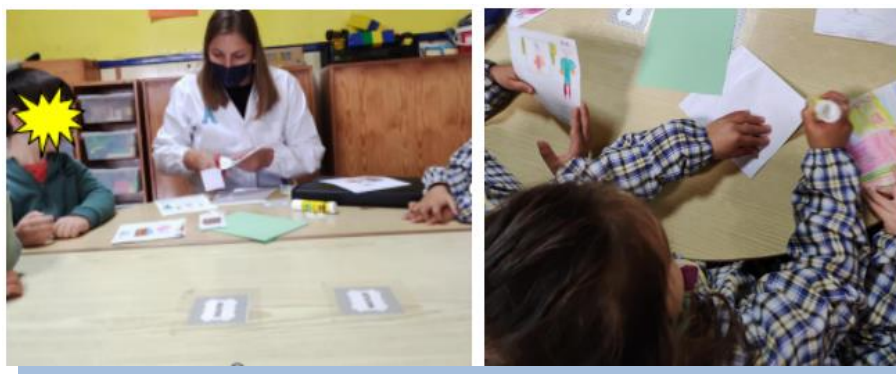


Figura 22 Montagem do livro com as crianças

Como ficou combinado pelo grupo, recortamos e colamos todos os desenhos em folhas na vertical. Cada criança colou o seu desenho e a quadra correspondente à sua ilustração, na folha. A partir desta problemática as crianças resolveram a situação ao propor:



Figura 23 Páginas do livro feitas pelas crianças

EE: - já temos os desenhos recortados, agora vamos organizar o nosso livro

M.J: - podemos colar em folhas coloridas?

EE: - sim podemos, que cor querem? Temos folhas amarelas, vermelhas, verde...

Todos: - verdeeeee

EE: - está combinado e como vamos colar os desenhos, na vertical ou na horizontal?

D: - assim (colocando o desenho na folha verde na vertical)

EE: - queres dizer na vertical, concordam com o "D"

Todos: - simmm

O trabalho concluído, o livro foi plastificado, encadernado e colocado na área da biblioteca. As crianças demonstraram muito interesse na elaboração do livro, como também na exploração deste.



Figura 24 O livro encadernado/ as crianças a explorá-lo

❖ Confeção dos fantoches “A Carochinha e o João Ratão”

Como as crianças demonstraram interesse em fazer fantoches para recriar o conto “A Carochinha e o João Ratão”, recortei os moldes e picotei-os (com um alicate de cintos)(anexo 4) para serem cosidos pelas crianças, utilizando a técnica de enfiamento com uma agulha de ponta arredondada. Fui chamando um de cada vez, para assim todos participarem na confeção dos fantoches, fui dando orientações de como coser, desde como pegar na agulha, como também orientá-los no modo de coser, usando os termos coretos. Como é referido por Silva, o educador promove a comunicação oral quando usa vocabulário rico e novas palavras.(p.67)

EE: - o fio está em cima, agora passas o fio de cima para baixo

Ema: - e agora...

EE: - o fio está em baixo, agora é o fio de baixo para cima

E por fim as crianças colaram as peças mais pequenas, como os olhos, o nariz, a boca...



Figura 25 As crianças a coser os fantoches com a técnica de enfiamento e colagem(colar os olhos, nariz...)

Esta atividade correu bem, pois as crianças aderiram bem, e participaram ativamente, manifestando entusiasmo no decorrer da mesma. L: - eu ainda não fiz...

Esta foi planificada, tendo em conta os interesses das crianças, com o intuito de desenvolver a capacidade de atenção e concentração, promover o desenvolvimento gradual da motricidade fina e promover o contacto direto das crianças com diferentes tipos de materiais. Considerei muito importante que as crianças se envolvessem na construção dos fantoches por estes serem um mediador cinético dramático a ser utilizado na Educação Pré-Escolar, e assim, dando oportunidade de desenvolver na criança várias competências.

Enquanto estávamos a coser o boi, veio a L da área da biblioteca com um livro na mão, era o livro do “Coelhinho Branco”.

L. abre o livro e aponta com o dedo para o boi e diz-me: - olha, este é igual a este aqui.

A criança associou o fantoche ao animal desenhado no livro e que este também pertencia a uma outra história: - a história do coelhinho branco também tem o boi.



Terminado o trabalho, dei-lhes os parabéns pelo trabalho feito em grupo: - muito bem acabamos, estão todos de parabéns. Temos a carochinha, o porco, o cão, o galo, o boi e o João Ratão. Estão todos muito bonitos.

Mas “T” não concordou e disse: - falta o Rei

Neste momento de diálogo, está presente o empenhamento das crianças na atividade da confeção dos fantoches, foi visível que estiveram atentos à constituição das personagens da história, porque nesta história tinha um rei. Recortei o molde do Rei, picotei-o, e as crianças completaram as personagens da história.

Acabado a confeção dos fantoches e o livro feito por eles, foram colocados na biblioteca.

Foi uma grande surpresa quando, as crianças que escolheram ir para a área da biblioteca, no momento de atividades livres, encontraram os fantoches e o livro. Observei um grande entusiasmo por parte das crianças e registei a ocorrência

G: - olha o livro que nós fizemos.

B: - deixa ver... Hei, está bonito.

M: - eu também quero ver.

G (virando as páginas): - está aqui o meu desenho, olha.

T: - olha temos os fantoches para brincar, fixe.



Figura 26 As crianças a explorar o livro realizado por eles

M: - olha a carochinha tem dois vestidos

S: - vamos contar a história

G: - eu sou o João Ratão

S: - eu sou a carochinha... estou a varrer a cozinha, olha encontrei uma moeda

“Quem quer, quem quer casar com a carochinha que é vaidosa, mas bonitinha” (cantarolando),
agora vem o porco, anda és tu D.

D: - eu vou te amar

S: - O que comes tu?

D: - O que calha

...

S: - agora é o João Ratão ... o que comes tu?

D: só um bom jantar

S: - vamos casar... tenho o vestido de noiva



Figura 27 As crianças a dramatizar a história da carochinha na área da biblioteca

As crianças brincaram livremente com os fantoches, recriando o conto com os seus pares, uns pegaram nos fantoches e o G pegou também no livro e ia lendo a história, com o seu fantoche na mão,

para seguir a sequência do conto. Como referem Hohmann e Weikart (1997), “as crianças observam e leem livros, simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias, inventam e escrevem as suas próprias histórias à sua maneira”(p.202).

Como referem Silva, Marques, Mata, e Rosa, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), a importância de proporcionar este tipo de experiências às crianças, referindo que, “contacto com práticas teatrais de diferentes estilos, géneros e origens culturais (espetáculos, performances, teatro de fantoches, etc.)... com recurso a vários suportes (bibliográfico, audiovisual, multimédia, digital, etc.)”, contribui para a apreciação da arte dramática ou teatro e para o desenvolvimento da sensibilidade estética das crianças. Esta atividade proporcionou diálogos no grupo, que permitiu explorar a especificidade dos meios e linguagens do teatro e de confrontar diferentes interpretações e apreciações, facilitando a emergência de uma opinião crítica (p.53).

❖ **Brincar com rimas**

Um meio de trabalhar a consciência linguísticas são as rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas. Para Brincar com as rimas, trouxe uma cantiga intitulada “Bati a porta nº...” onde as crianças completaram um pictograma da cantiga, em que o som final do número da porta rimava com o som final da última palavra do verso. Segundo Sim-Sim, Silva, & Nunes (2008), é importante no contexto de jardim de infância, desenvolver as capacidades comunicativas e linguísticas das crianças, na medida em estas “processam igualmente de forma automática os segmentos da fala, o que, por exemplo, lhes permite distinguir e articular palavras que se distinguem entre si apenas por um som...”(p.48). Para facilitar as rimas selecionei imagens conhecidas do quotidiano, para as crianças as colocarem na rima correspondente á rima da palavra equivalente ao número da porta, e no espaço em branco (ao centro), íamos colocando a fotografia de cada criança, para as crianças verbalizarem o nome, e assim tornar o verso mais divertido.

Ao longo da semana, fomos brincando com as rimas, cantando assim a canção “Bati à porta nº...”, onde o som final da palavra da frase, rimava com o som final do número da porta.

Como podemos ver neste exemplo:

Bati à porta nº1 (**um**) e vi o André a dançar com um **at**um.

Loucura total, Loucura total

Bati à porta nº2 (**dois**) e vi a Beatriz a dançar com os **bois**.

Loucura total, Loucura total...

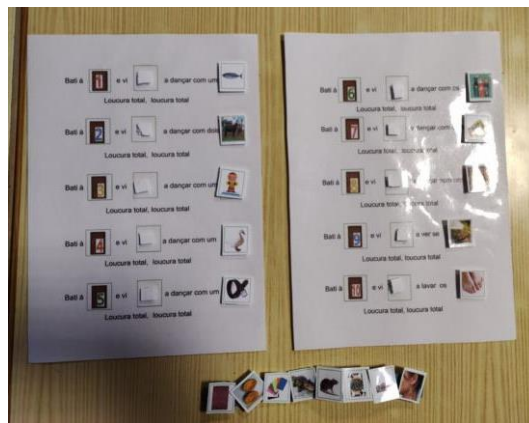


Figura 28 As cartolinas plastificadas da canção das rimas “Bati à porta...”

Este trabalho ficou exposto na sala, na área da biblioteca e foi colocada uma cópia no portefólio das canções, para que as crianças o pudessem explorar autonomamente, podendo cantar seguindo o pictograma e até criarem o final de cada verso, uma vez que se pode trocar as imagens e criar outras frases. Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), é referido que as rimas, os trava-línguas e as lengalengas são aspetos tradicionais da cultura portuguesa que devem ser abordados e desenvolvidos na Educação Pré-Escolar, pois apresentam um enorme potencial pedagógico-didático, contribuindo para a evolução da consciência fonológica das crianças e, assim, facilitando a aprendizagem da leitura e da escrita.

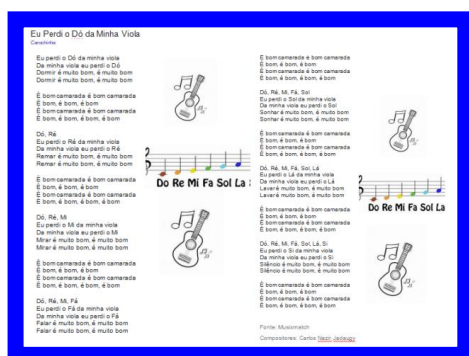


Figura 29 A Canção “Eu perdi o Dó da minha viola”.

Também brincamos com uma outra canção, mas esta com o mesmo som no início da palavra, a música escolhida foi “Eu Perdi o Dó da Minha Viola”. As crianças pediram para a registar no portefólio das canções, apliquei umas imagens alusivas ao tema e as crianças pintaram, para a identificar.

A pedido das crianças, como não podia faltar, também solicitaram a letra da canção “Pinheirinho”, para acrescentar ao portefólio. Este foi ilustrado por eles com carimbos alusivos ao natal e pintados por eles.

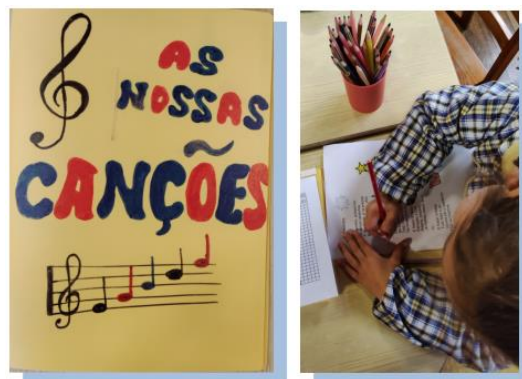


Figura 30 Portefólio das canções e as crianças a ilustrar as canções para o

portefólio

A elaboração de um portefólio de músicas foi um pedido feito pelas crianças que demonstraram o interesse de registar todas as atividades musicais dinamizadas para mais tarde recordar.

Com estas atividades foram promovidas oportunidades de aprendizagem na Área da Expressão e Comunicação, nomeadamente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e também no Domínio da Educação Artística, no subdomínio da música visto que exploraram cantigas e brincaram com a língua.

❖ **Descobrir a lengalenga**

Na sequência de continuar a trabalhar a consciência linguística, decidi trazer uma lengalenga retirada do livro de lengalengas de Luísa Ducla Soares. Mas como ponto de partida, em grande grupo no momento do acolhimento, iniciei a atividade propondo um jogo, em que cada criança procurasse uma palavra que rimasse com o seu nome.

EE: - vamos começar o jogo, descobrir rimas com o vosso nome; Sofia rima com....

S: - melancia

EE: - Ema rima com

Ea: - gema

EE: - André rima com

A: - chulé

S: e também com chimpanzé

As crianças mostraram muito interesse e até para alguns nomes descobriram várias palavras que rimavam. O único nome que não encontramos palavra que rimava, foi para Lavinia, mas as crianças resolveram o problema:

E: - podemos ir ao telemóvel e procurar uma palavra que rima.

Esta resolução demonstrou como as crianças entusiasmaram-se com esta atividade, e mostraram interesse em descobrir uma rima.

Após esta introdução, sugeri um jogo de rimas, um jogo impresso e plastificado. Mostrei a todos como era composto o jogo e as indicações do jogo. O jogo era composto por cartões, constituído por quatro imagens que representavam palavras e várias imagens soltas, recortadas e plastificadas e um saco opaco.

Como é referido por Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a consciência fonética corresponde à capacidade de manipular explicitamente os sons da fala (p.66). A atividade proposta implicou oportunidades de realizar algumas tarefas. Assim, foi apresentada uma tarefa oral e baseada no jogo, uma atividade associada à rima, que consistia na identificação e produção de palavras com sons iguais ou idênticos no fim da palavra, é uma tarefa a ser desenvolvida servindo de instrumento para captar a atenção das crianças para as semelhanças e diferenças sonoras entre as palavras.

O jogo foi explorado em grupo de oito crianças, que jogaram dois a dois, enquanto os outros estavam repartidos pelas áreas. Entreguei a cada grupo um cartão constituído por quatro quadrados, que continha imagens, que representavam palavras. Dentro de um saco opaco, coloquei algumas imagens e fui retirando uma imagem de cada vez, pronunciando a palavra correspondente. As crianças tinham de perceber se a palavra retirada do saco rimava com alguma das que estavam no seu cartão. Caso rimassem, colocavam a imagem retirada do saco em cima da imagem do cartão. Tive de fazer vários exemplares de cada uma das palavras, pois algumas imagens dos cartões eram repetidas, o que fez com que vários grupos precisassem da mesma imagem. Por exemplo, rato rima com gato, mota com bota. O primeiro grupo a preencher as imagens todas do cartão, ganhava o jogo.



Figura 31 Aos pares a completar o cartão das rimas

Posteriormente, dispus várias imagens imprimidas, que representavam a lengalenga para que as crianças pudessem recriar a lengalenga “a galinha mais o pato” com a respetiva ordem da

seqüência em pictograma. Nesta atividade pretendi que as crianças construíssem frases até descobrir a lengalenga, demonstrando, assim, que compreenderam a informação dada pelas imagens.

Coloquei as imagens pela ordem da lengalenga para facilitar a formação das frases e fomos explorando:



EE: - quem me sabe ler a primeira linha?

D: - um, dois, três, Quatro.

EE: - a segunda linha

E: - uma galinha e um pato

EE: - e estão a fugir. Agora na terceira linha temos...

S: - uma casa, uma senhora e um sapato

EE: - uma casa, esta casa é onde vive as galinhas, chama-se capoeira. Quem me descreve a senhora?

Í: - tem um avental, uma colher de pau e um chapéu de cozinheiro, já sei, é uma cozinheira.

Figura 32 Imagens apresentadas para recriar a lengalenga em grupo

MJ: - cozinheira rima com capoeira.

L: - e sapato com o pato

EE: - muito bem, conseguiram, vamos então dizer todos

Todos: - 1 2 3 4

A galinha mais o pato

Fugiram da capoeira

Foi atrás a cozinheira

Que lhes deu com o sapato

1 2 3 4

Após descobrirem a lengalenga, as crianças decidiram decorar as imagens com os materiais disponíveis da sala. Como é mencionado por Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o educador deve disponibilizar diversos materiais para as crianças explorarem e utilizarem de diferentes formas, desenvolvendo assim a imaginação e as possibilidades de criação. Todos os materiais utilizados devem estar organizados e colocados ao alcance das crianças para facilitar “o acesso e

utilização autónoma por parte das crianças, incentivando o desenvolvimento da capacidade e expressiva de cada criança e do grupo”(p.49). As experiências de arte livres promovem a exploração sensorial e também a comunicação das crianças.



Figura 33 As crianças a utilizar várias técnicas para decorar as imagens da lengalenga

A atividade terminada, as crianças demonstraram vontade de fazer fantoches. Como as crianças demonstraram uma grande procura pela área da biblioteca para recriar as atividades realizadas na sala com os fantoches existente, a educadora da sala e a educadora estagiária, decidiram acrescentar um fantocheiro na sala. Este já existia na escola, mas estava arrumado na sala que serve de arrecadação. Propus o enriquecimento da área da biblioteca com um fantocheiro, por este ser um instrumento que pressupõe a expressão espontânea das crianças, onde estas podem criar as suas próprias histórias, proporcionando oportunidades de desenvolvimento da expressão verbal e não verbal. Então com os fantoches da lengalenga prontos, perguntei as crianças:- o que é um fantocheiro? A resposta foi que não sabiam.

Após explicar o que era colocamos o fantocheiro na sala e com a educadora, representamos a lengalenga com os fantoches feitos pelas crianças. As crianças ficaram maravilhadas com a novidade, como podemos constatar com este registo:

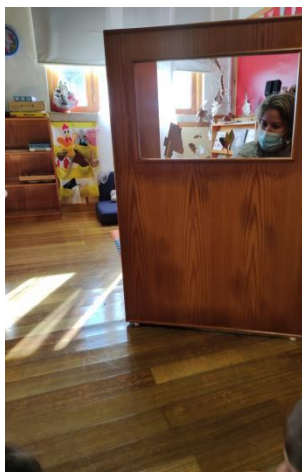


Figura 34 Introdução do fantocheiro

E: - que fixe. Agora podemos ir contar histórias

G. - uau, é grande, podemos nos esconder bem, atrás...

EE: - claro que sim. Onde querem colocar o fantocheiro?

Alguma ideia ?

S: - na área da biblioteca, tiramos o armário dos livros e colocamos lá, anda eu mostro...

MJ: - e podemos colocar o armário dos livros no lugar dos fantoches.



Figura 35 As crianças a explorar o fantocheiro na área da biblioteca

As crianças, ficaram entusiasmadas com o fantocheiro e pediram para o decorar. Como podemos contemplar com o seguinte registo:

S: - como parece uma janela podemos colocar umas cortinas.

EE: - vão buscar a caixa dos tecidos e vamos escolher um tecido para as cortinas

....E/S/L....: - este com as riscas às cores

EE: - todos concordam com esta escolha

Todos: - simmm

Ema: - também podíamos colar umas letras a dizer: “era uma vez” para ficar mais bonito

....

As crianças escolheram o material e foram desenhadas umas letras em material EVA de várias cores, conforme o pedido das crianças, recortadas e fixadas com velcro na frente do fantocheiro.



Figura 36 As crianças a decorar o fantocheiro

O educador deve proporcionar às crianças um ambiente estimulante, com materiais diferentes, adaptados aos interesses e necessidades de cada criança, como refere Oliveira e Formosinho (2013), o ambiente “não têm uma organização totalmente fixada do início do ano letivo até ao seu término” (p.84).

Como a organização dos espaços não deve ser fixada todo o ano do mesmo modo, mas sim flexível, com as sugestões das crianças, reorganizamos a área da biblioteca para esta se tornar mais atrativa e o resultado do enriquecimento da biblioteca com o fantocheiro foi o seguinte:



Figura 37 Introdução do fantocheiro e reorganização da área da biblioteca.

❖ **Brincar com os provérbios**

Realizei esta atividade com os provérbios, por ser um recurso para brincar com a linguagem, e estes serem constituído por frases pequenas e de fácil memorização. Um outro objetivo foi também por achar pertinente não deixar morrer a nossa tradição oral (património oral) que foi passado de geração em geração.

Antecipadamente pedi a participação dos encarregados de educação para enviarem pelo seu educando um provérbio. Apesar de nem todos aderirem, os contributos que obtive foram suficientes para concretizar a atividade.

Iniciei esta atividade com a abordagem da leitura de alguns provérbios que selecionei do livro “Provérbios Animados” de Lucília Carvalho e ilustrado por Elsa Fernandes. Escolhi este livro por a autora ter feito uma boa recolha dos ditados populares, estes estarem por ordem alfabética e também por ter imagens cativantes.

Enquanto lia os provérbios, ia mostrando as imagens. Observei que as crianças prestavam muita atenção aos provérbios, identificando-os como sendo o seu e/ou conhecido, completando o final dos provérbios e reconhecendo alguns que são ditos no seio familiar. Coloquei o livro na biblioteca para as crianças explorarem o livro e deliciarem-se com as imagens.

D: - fui eu que trouxe este

EE: - sim “D” tu trouxeste “A Mentira....

D: - “...tem perna curta”

EE: - muito bem agora vou ver quem trouxe.... “Quem vai ao ar...”

M.J: - “...perde o lugar”. Fui eu.

EE: - e este... “ Devagar se...”

I: - “...se vai ao longe”, é o meu.

EE: - muito bem e este: “Enquanto um burro fala, o outro baixa as orelhas”

I: - a minha mãe diz esse, às vezes, em casa.

De seguida, desafiei então, as crianças a construírem um origami “quanto queres” para brincar com os provérbios e levar para casa para brincar com seus pais e/ou irmãos. Dinamizei esta atividade para haver uma interação da escola com a família partilhando as atividades realizadas. Quando perguntei se alguém sabia o nome do “quanto queres” fiquei a conhecer um novo nome deste origami, aqui neste contexto dão-lhe o nome de “cocas”.

Posteriormente mostrei um feito por mim e a reação foi: - mas não sabemos fazer isso... é difícil...

Ao qual respondi com um ditado popular “Nunca é tarde para aprender” e expliquei que só tínhamos que dobrar a folha, seguindo uma ordem de dobragem.

Esta atividade foi realizada em pequeno grupo de dois elementos, para permitir ao adulto apoiar as crianças no desenvolvimento da atividade, criando um ambiente comunicativo, explicando o procedimento da dobragem.

EE: - Temos um quadrado. Agora vamos dobrar o quadrado ao meio, tens que juntar os bicos da parte de cima com os bicos da parte de baixo e pressionar. Abres a folha e rodas o quadrado e dobras novamente os bicos da parte de cima, com os bicos da parte de baixo e pressionas. Agora abre a folha

G: - tem uma cruz

EE: - e agora vais dobrar os quatro bicos do quadrado para o centro e pressionar. Assim um de cada vez...

G: - já está

EE: - muito bem, agora vira. Atrás, temos que dobrar, outra vez, os quatro bicos para o centro de novo. E está pronto. Que figura temos, sabes?

G: - um quadrado... pequeno.



Figura 38 A criança a seguir a sequência da dobragem do origami

Posteriormente em casa escrevi os provérbios e de seguida na sala, em grande grupo, as crianças escolheram uma cor para cada provérbio para facilitar a sua memorização. O objetivo foi a criança relacionar uma cor a um provérbio.

Deixei ao critério de cada criança personalizar a identificação dos provérbios (desenho/riscos/formas...), só tinham que respeitar as cores decididas pelo grupo.



Figura 39 As crianças a identificar os provérbios do “Quanto Queres”

Escolhi esta atividade porque permita desenvolver a motricidade fina e estimular a concentração, porque a dobragem do papel precisa seguir uma ordem correta para conseguir a figura do “quanto queres”. Também permite que as crianças experienciem conceitos espaciais como em cima, em baixo, à frente, à trás e também ajuda a desenvolver o pensamento lógico e matemático. Ao corresponder uma cor a um determinado provérbio, facilita a sua memorização e ao memorizar os provérbios, ativa a memória. E por fim, as crianças enriquecem o seu vocabulário e também praticam a coordenação motora.

Com esta atividade foram promovidas oportunidades de aprendizagem na Área da Expressão e Comunicação, nomeadamente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e também no Domínio da Matemática, visto que exploraram a relação e manipulação de objetos que ocupam um espaço.

❖ **Exploração de “A História da Princesa e do garfo” em leitura e visualização**

Decidi dinamizar a história, “*A História da Princesa e do garfo*”, este pertencente ao livro “Histórias para meninos *‘não quero’*” da autoria de Vanda Gonçalves e ilustrações de João Tinoco. (anexo 4) Esta obra, pertence ao Plano Nacional de Leitura e retrata: como nasceu o garfo e o porquê do seu aparecimento. Tudo começa pelo simples facto de que no tempo dos reis e das rainhas, todos comiam com as mãos e limpavam as mãos às suas roupas, e com esta falta de higiene, havia muitas moscas.

Escolhi este livro porque observei que algumas crianças, à hora do almoço, ainda iam com as mãos, por exemplo, para separar as ervilhas, cenouras, feijões... e algumas comiam a carne com as mãos e claro de seguida limpavam as mãos à roupa. E como as crianças revelam grande interesse em ouvir histórias, levou-me a escolher esta conto, para mostrar que comer à mão, é falta de higiene e por

isso o aparecimento das moscas e não só. Ainda é de referir que esta obra possui pouco texto e é apoiado com repetições. Assim as crianças puderam participar da narrativa, na ação que se seguia e o que as personagens iam dizendo,. estas repetições promoveram o envolvimento das crianças na história e assim, a sua atenção para a mesma. Para dinamizar esta história, utilizei o livro e os três garfos da história: o grande e o pequeno feitos por mim em cartão e o garfo normal que utilizamos no quotidiano porque observei ao longo das minhas intervenções que utilizar diferentes técnicas e materiais para animar as histórias, capta a atenção das crianças e desperta-lhes curiosidade. Assim, à medida que aparecia um “garfo”, com tamanho diferente, entregava-o a uma criança. As crianças estavam atentas à leitura e interagiam a cada momento que o rei matava as moscas entre as mãos, as crianças faziam como o rei, imitavam-me e batiam com as palmas da mão e diziam “toma, que é para aprenderes”, o que demonstra um envolvimento na atividade.

No final da leitura, coloquei a seguinte pergunta às crianças “Para que serve o garfo?”, à qual me responderam:

Todos: - para comer a comida

EE: - mas eu vejo que alguns de vocês, separam as ervilhas com as mãos e de seguida limpam as mãos à roupa, como na história.

R: - é porque com o garfo é difícil separar as ervilhas.

M: - eu também não consigo.

EE: - então já percebi, o rei também não gostava de legumes e separava-os com as mãos...

I: - não, porque naquele tempo não existia garfos, foi a princesa Helena que inventou o garfo.

S: - Pediu ao sr. José para fazer um garfo...

EE : e porquê a princesa foi pedir ao sr. José para fazer um garfo?

D: - porque todos no castelo comiam com as mãos, e depois limpavam as mãos à roupa e quando iam para o jardim as moscas chateavam.

EE: - e todos no castelo gostavam, o que achas “D”?

D: - não a princesa gostava das coisas limpinhas e o Rei também não gostava porque tinha que matar as moscas?

EE: - e o que dizia o Rei quando matava as moscas?

Todos: - “Toma lá, é para aprenderes”



Figura 40 Leitura da história “A História da Princesa e do Garfo”

As meninas mostraram um grande interesse pelos adereços das roupas utilizados pela personagem principal e foi providenciado os adereços para as crianças recriarem a história:

I: - eu tenho vestidos de princesa em casa.

M.J: - eu também.

EE: - querem trazer para brincar.

Todos: - Simmmmmmmmmmm.

L: - eu tenho uma coroa posso trazer?

EE: - ótimo, mais alguém tem roupas.

Y: - eu também tenho uma coroa...

Ao explorar os adereços da história, trazidos por eles e colocados num pequeno baú na área da biblioteca, as crianças comentaram o seguinte:



Figura 41 Fantasias trazidas pelas crianças

- temos dois vestidos mas só temos uma coroa.
- é para a princesa...
- e o rei e a rainha não têm?
- vamos fazer e depois decoramos.
- e para o rei não temos roupa...

Vieram ter connosco e fizeram o pedido das coroas:

- precisamos de mais duas coroas.
- sim e porquê?
- uma para o rei e outra para a rainha.
- muito bem. Vamos lá fazer, como querem fazer

- igual às dos aniversários, mas decoramos com brilhantes.



Figura 42 Realização das coroas para o rei e a rainha

A partir dos comentários das crianças, preparei uma surpresa para o dia seguinte, improvisei uma capa para o Rei, com um retângulo de tecido, coloquei umas tiras e coleí uma tira de enchimento branco e coloquei-a no baú como surpresa e coloquei também um vestido cor de rosa. A introdução destes materiais promoveu as interações entre as crianças, o diálogo e a criação de novas dramatizações.



Figura 43 As fantasias para a “ A História da Princesa e do garfo”

Quando foram para a área da biblioteca, apressaram-se para o baú e começaram a tirar as fantasias, e repararam que tínhamos colocado coisas novas, uma capa e garfos em cartão (o de marfim, o de ouro e o de prata) e mais um vestido (cor de rosa).

- olha temos uma capa.

- fixe, já temos uma capa para o Rei...

A “I” pega na capa e vai coloca-la no”M“que se encontrava na mesa.

- olha M, já temos uma capa para o rei,...

- uauh, vou já...

Como sabemos, as tecnologias fazem parte da vida das crianças e permitem-lhes conhecer realidades mais distantes (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Por isso, é importante realçar a «importância dos meios tecnológicos e informáticos no conhecimento do mundo, próximo e distante, e no contacto com outros valores e culturas faz com que a sua utilização no jardim de infância seja

considerada como um recurso de aprendizagem» (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.96). Porque como é referido pelas autoras, “as tecnologias exercem uma forte atração sobre as crianças”(p.96).

Sendo assim, achei pertinente usar um recurso diferente para contar a mesma história, um vídeo, esse que retirei do youtube (anexo 4): Esta visualização é um teatro feito de bonecos de plasticina que retrata “A história da Princesa e do garfo”, acrescentei esta visualização na minha planificação para mostrar que há vários métodos de contar histórias e assim, mostrar que há vários recursos para enriquecer a imaginação das crianças e desenvolver a linguagem. Sendo importante o educador usar tecnologia diversas nas atividades no quotidiano do jardim de infância.



Figura 44 Visualização “ A História da Princesa e do garfo”

No final, desta visualização perguntei:

EE: - este vídeo faz-vos lembrar alguma história?

S: - sim a Princesa e o garfo.

Ema. - é igual a que tu contastes.

EE: - é igual, mas é diferente em o quê?

S: - é diferente porque são bonecos de plasticina.

G: - como é que fizeram o filme?

EE: - fizeram as personagens com a plasticina, com muitas cores, depois tiraram muitas fotografias com as personagens com movimentos diferentes e depois passam as fotografias todas seguidas muito rápido, e assim os bonecos de plasticina parecem que se mexem sozinhos....

Algumas crianças foram para a mesa e tentaram fazer elementos da história.



Figura 45 Produções de plasticina “ A História da Princesa e do garfo”

Fizeram uma princesa, cenouras massa e ervilhas e mostraram aos colegas no momento de grande grupo.

Para tornar a exploração da obra mais divertida, propus uma atividade no espaço exterior, o jogo de “matar moscas”. Fomos todos para o espaço exterior. Colocaram-se em semi lua, a minha frente e expliquei as regras do jogo:

EE: - regra do jogo, temos de matar todas as moscas que voam a nossa volta e quando ouvirem o som da maraca, temos de ficar estátua, combinado. Vamos começar.

G/S/E: - mas não há moscas...

EE: - Quem disse? Olhem...

Peguei no frasco de bolas de sabão e comecei a soprar...

M. J: - fixe, as moscas são as bolas de sabão...



Figura 46 Atividade das bolinhas de sabão/estátua

Posteriormente, organizei uma atividade para promover oportunidades de aprendizagem na Área da Expressão e Comunicação, nomeadamente no Domínio da Matemática

A atividade foi realizada em pequenos grupos com quatro elementos. Coloquei o material em cima da mesa (blocos lógicos e pipas que se encaixam uns nos outros "tipo matrioskas") e deixei as crianças explorarem livremente os materiais. As crianças criaram figuras como casas, boneco,... e questionei as crianças sobre o que poderíamos realizar com aqueles materiais. As respostas foram variadas:

- podemos fazer construções
 EE: - construções como?
 - casas, bonecos...
 As crianças exploraram
 livremente o material...



Figura 47 Criações das crianças com os blocos lógicos

No decurso da exploração dos materiais pelas crianças propus que ordenassem do maior para menor ou menor para maior, e a criança utilizar os termos certos dos atributos.

A atividade correu muito bem até mesmo com os mais pequenos. No geral, todos apresentaram uma boa perceção de tamanho e utilizavam os termos corretos.

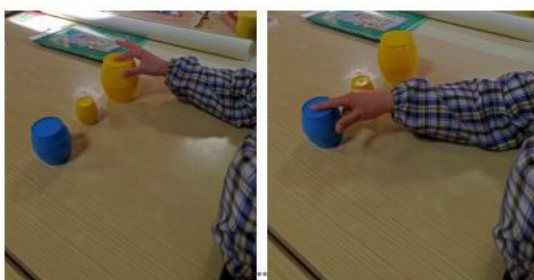


Figura 48 Registo da criança a indicar o atributo de tamanho: grande/pequeno



Figura 49 Registo da criança a ordenar do menor para o maior

As crianças associaram a atividade a um jogo, que se encontrava na sala, blocos de encaixar e empilhar. E no momento de atividades livres fizeram a sequência do maior para o menor, mostrando que a criança o relacionou a atividade anterior.

L: - olha este também dá, podemos os encaixar do maior ao menor...

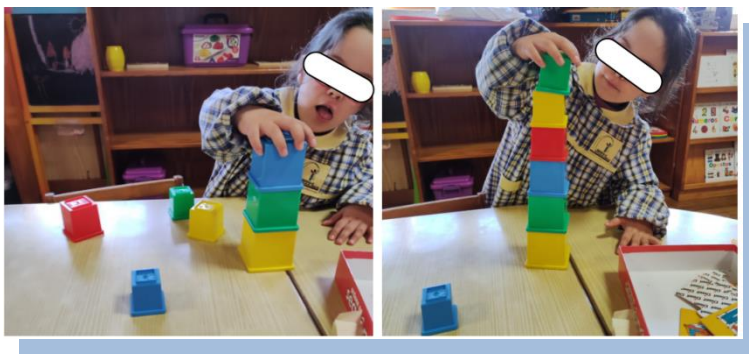


Figura 50 Criança nas atividades livres, na área dos jogos de mesa, a colocar os cubos por ordem decrescente

Por última, desafiei-os com a seguinte atividade:

EE: - M. J, dá-me uma peça que seja: um quadrado, amarelo, pequeno e grosso

M.J: - é este.



Figura 51 As crianças a identificar os atributos propostos

Para os mais novos reduzi o grau de dificuldade e só foi explorado dois atributos; o tamanho e a cor, como por exemplo: - procura um bloco de tamanho pequeno de cor azul.

Esta atividade foi realizada no intuito de haver comunicação entre criança e adulto porque através das interações, a criança vai se apropriando da linguagem oral muito precocemente, e as competências comunicativas derivam “dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança”(Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.60). Essas competências são transversais e essenciais a todos os domínios, e estes contribuem de igual forma para o desenvolvimento da linguagem como é referido pelas mesmas autoras. Assim, considero fundamental que se proporcionem contextos comunicativos ricos, que desafiem as crianças a expressarem-se, independentemente do tema, pois qualquer um dos domínios pode estar ao serviço da linguagem.

Após alguns dias, fiquei para o almoço, observei que as crianças já pegavam no garfo e empurravam as ervilhas para o bordo do prato. Isto demonstre que através do lúdico, a criança capta

melhor a mensagem que queremos transmitir e demonstra também que com as histórias as crianças também aprendem valores. Assim sendo, é verdade que com uma história tudo se aprende.

- olha, eu já sei separar as ervilhas com o garfo, assim não sujo as mãos.

4.2.1. Avaliação da intervenção pedagógica em contexto de jardim de infância

Nas intervenções pedagógicas em contexto de Jardim de Infância, procurei adotar metodologias que estimulassem a interação, fomentando deste modo, um trabalho de interações e comunicação, sendo o objetivo principal promover o desenvolvimento da linguagem oral. Considero que todas as atividades foram concretizadas com sucesso, sendo estas preparadas e organizadas cuidadosamente, tendo como critério, não só os objetivos estabelecidos, mas principalmente os interesses das crianças. Ao longo das intervenções, procurei criar um ambiente agradável, de interação, incentivando-os para a formação das suas próprias ideias, para a participação, procurando promover o sentido de responsabilidade, espírito de tolerância, de autonomia e de respeito pelo outro, com vista a uma otimização do processo de aprendizagem.

As crianças participaram em todo o processo e mostraram um grande envolvimento em todas as intervenções desde a confeção dos fantoches até à construção de materiais para tornar a área da biblioteca mais apelativa e mais rica, podendo assim ver as suas próprias criações expostas como: os fantoches, o livro da carochinha recriado por eles, o portefólio das canções para “lerem”, os pictogramas.

Posso afirmar que a narração de histórias, e o seu reconto, foram consideradas estratégias para o desenvolvimento da linguagem oral pois, em simultâneo com a sua característica lúdica, permitiram momentos de comunicação, de articulação de ideias, e de expressão do pensamento, permitindo assim a aquisição de um vocabulário mais elaborado e de um discurso com frases mais completas. Estas foram demonstradas quando as crianças vinham ter comigo e pedir para ir com elas para a área da biblioteca, recontar/ reler as histórias exploradas, ou simplesmente visualizar as suas produções.

Tentei ao máximo diversificar as atividades que pudessem ir ao encontro da faixa etária/ritmo de aprendizagem e dificuldades de todas as crianças recorrendo frequentemente a diferentes instrumentos/recursos de trabalho (manuais, Internet, revistas...) passíveis de articular com os conteúdos, desenvolvendo diversas atividades, como dinamizar momentos de leitura e exploração de algumas obras.

Outro ponto que foi muito apreciado pelas crianças foi brincar com a linguagem. Como a consciência linguística não surge espontaneamente nas crianças, promovi atividades que permitissem explorar a linguagem de forma lúdica, baseadas no jogo. Neste sentido, procurei realizar atividades de consciência fonológica e consciência fonética. Estas atividades despertaram o gosto e o interesse pela exploração da literatura para a infância.

As atividades foram na sua maioria, desenvolvidas em grande grupo, promovendo diálogos que estimulassem a linguagem e a comunicação das crianças, atingindo o objetivo principal deste projeto. Reparei que ao longo do projeto as crianças mostraram interesse pelas histórias exploradas e as atividades relacionadas, como também pelos adereços que preconizaram a concentração. Estes denotaram-se nos momentos de atividades livres em que as crianças recriavam as histórias de modo muito idêntico e ou imitava a educadora estagiária nas suas brincadeiras.

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a afirmação presente em Diário da República a 21 de abril de 2011, “a educação dos 0 aos 6 anos é decisiva como pilar para o desenvolvimento educativo das crianças e é factor de equidade” (Recomendação n.º 3/2011), é fundamental que esta fase do desenvolvimento da criança pequena seja encarada, socialmente, tão importante como a educação pré-escolar (jardim de infância), sendo esta primeira infância muito importante para o desenvolvimento da criança, porque é a fase em que a criança desenvolve as suas capacidades físicas, sociais e emocionais. Já é notório um grande desenvolvimento e expansão da educação pré escolar por parte do Ministério da Educação em Portugal, que abrange a faixa etária dos 3 aos 6 anos, em que todas as crianças podem frequentar o pré escolar independentemente na sua classe social, com profissionais qualificados. Quanto à educação dos 0 aos 3 anos, esta é assegurado por creches, entidades promotoras destes serviços repartem-se, pela administração pública central e local e pela administração privada, incluindo neste caso as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), estabelecimentos com fins lucrativos, cooperativas e associações e também amas qualificadas e amas não qualificadas, concluindo assim que esta faixa etária é assegurada por empresas privadas, com custos bastantes elevados para famílias com baixos rendimentos, não são acessíveis a todas as crianças. Por isso ser importante, o Ministério da Educação investir também nesta faixa etária, para que todos possam usufruir de uma educação básica de qualidade, independentemente da sua classe social.

É importante e fundamental, que seja mudado, a nível nacional, o pensamento do cuidar para o pensamento de desenvolvimento ativo de bebés e crianças pequenas, como podemos ler no decreto tem de ser “deslocado o paradigma de “cuidados às crianças” para “educação das crianças”. Importante deixar de ver as creches e os jardins de infância como depósito das crianças enquanto os pais vão trabalhar mas sim como um espaço de desenvolvimento educativo.

Primeiramente, em ambos os contextos considerei fundamental criar um ambiente de segurança e de confiança, para as crianças se sentirem bem e apoiadas, por isso, estabeleci relações baseadas na afetividade e segurança, para que as crianças pudessem sentir-se seguras e confiantes perante a minha presença, reconhecendo-me como figura de referência, de forma a construir momentos e aprendizagens importantes para elas. Como referem Post & Hohmann (2003, p.13), “...os carinhos, os cuidados e as primeiras aprendizagens fluem da aprendizagem activa por parte da criança e das relações de confiança com os que lhe prestam cuidados”, procurei assim promover “a qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.9). Tendo em conta que é fundamental pensar nas crianças, no seu bem-estar

e nas aprendizagens que elas podem fazer, procurei em ambos os contextos que as planificações fossem realizadas em função dos seus interesses e que as propostas lhes proporcionassem experiências novas e diversificadas.

Ao adotar, o modelo High/Scope e este defender a aprendizagem ativa/aprendizagem pela ação. Aprendi que o educador tem um papel fulcral que é compreender a necessidade da criança em ser ativa nas suas escolhas e tem de a apoiar, promovendo uma maior confiança entre educador/criança, tornando assim, as crianças livres, mais autónomas e confiantes. Assim sendo aprendi a importância de criar condições para que as crianças se sintam confortáveis e motivadas, incentivando a sua participação e dando-lhes a chance “de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem”(Hohmann e Weikart, 2011, p.27).

Como é na interação entre os educadores, as crianças e as comunidades, que se fazem as principais aprendizagens não técnicas, mas que são fundamentais na profissão, porque com esta diversidade, aprendi outra forma de ver o mundo, obrigando-me a racionalizar sobre a ação do educador: “alguém que ensina, que transmite, mas, sobretudo, que tem que aprender como tornar significativos os saberes com as crianças e consigo próprio, com vista à finalidade última da educação, que é promover cada um enquanto pessoa.”(Sarmiento e Oliveira, 2020).

A minha intenção foi que todas as aprendizagens fossem realizadas de forma lúdica e de modo cativante, nunca descurando que “brincar é deixar a imaginação e a criatividade correrem soltas.”
Paulo Freire

Os momentos de intervenção foram os momentos em que pude por em prática tudo aquilo que aprendi ao longo da minha formação académica e, só assim consegui perceber a forma de aplicar os meus conhecimentos, adquirir muitos conhecimentos e entendi melhor todos os procedimentos inerentes à profissão de educador de infância. Como a importância de adotar uma metodologia: a que adotei foi a metodologia de investigação-ação, esta proporcionou-me uma visão da realidade de cada contexto e das especificidades desta profissão, como a organização do tempo e espaço, a seleção de materiais, as interações adulto-criança e criança-criança, assim, como o desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade reflexiva.

Como também é importante referir a importância da planificação como auxiliar da prática pedagógica, esta ajuda no sucesso do processo de aprendizagem, dado que esta possibilita realizar uma previsão do que poderá acontecer ao longo das intervenções. Esta define um conjunto de objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem e uma avaliação das experiências, mas esta apenas serve de guia, que deve ser flexível, isto é, pode sofrer alterações antes e durante, para ir ao

encontro dos interesses e capacidades das crianças. Percebendo assim a importância da observação, planificação, ação e reflexão/avaliação na prática do educador. Assim sendo, aprendi a planificar as atividades e a melhorar cada planificação de uma atividade para outra.

A elaboração destes projetos de intervenção permitiram-me adquirir “ferramentas” e desenvolver aprendizagens relevantes e significativas que revelar-se-ão diferenciadas e de muito valor no futuro.

A nível das capacidades investigativas, procurei fundamentar teoricamente as minhas propostas. Inicialmente, senti dificuldade em clarificar a intencionalidade das estratégias de intervenção, mas ao longo do estágio estas foram melhoradas.

Quanto ao ambiente educativo, mantive um ótimo relacionamento com as educadoras cooperantes, trabalhando de forma cooperante, sempre com espírito de entreaajuda, partilha e troca de ideias. Este foi muito importante no decorrer das minhas intervenções, as educadoras partilharam saberes, ideias e experiências, e também porque também fiquei a conhecer perspetivas e opções pedagógicas diferentes das minhas. Toda esta partilha de saberes, ajudou-me a melhorar as minhas competências de reflexão e de prática, as quais com certeza, irei, no futuro utilizar na minha vida profissional.

Os projetos de intervenção pedagógica foram orientados a partir dos documentos institucionais e orientadores das instituições, onde inteirei-me do modo de funcionamento de ambos os contextos, bem como dos processos de desenvolvimento e gestão curricular. Tendo em conta as diferentes idades e interesses de cada criança, procurei adotar metodologias que estimulassem a interação, fomentando deste modo, o trabalho cooperativo. A partir das observações e registos que me permitiram identificar as situações a melhorar, desenvolvi os projetos. Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), o educador tem de “Escutar as crianças, conversar com elas, criar espaços para o diálogo, estimular a expressão oral e o desejo de comunicar favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa, em geral, e o desenvolvimento da linguagem oral, em particular.”(p.36)

Sendo o objetivo principal dos projetos de intervenção pedagógica de promover aprendizagens no domínio da linguagem oral e ampliar o léxico das crianças. As atividades de exploração de histórias e lengalengas foram planificadas de forma a promover a linguagem e a literacia. Todas as atividades foram concretizadas com sucesso, sendo estas preparadas e organizadas cuidadosamente, tendo sempre em atenção o cumprimento das Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar, seguindo o Projeto e as Planificações.

Ao longo dos estágios fui refletindo sobre as minhas práticas, procurando fazer as readaptações necessárias, com vista a um melhor desempenho das minhas funções. Simultaneamente, fui elaborando e aplicando estratégias de avaliação para que pudesse observar os progressos e necessidades das crianças. Todo o meu trabalho foi desenvolvido com empenho e entusiasmo, pois é assim que entendo a minha postura profissional.

Com o desenvolvimento destes projetos, também percebi que as histórias são uma enorme mais-valia no desenvolvimento de aprendizagens das crianças. Em síntese, as intervenções pedagógicas possibilitaram analisar de que modo é que a leitura de histórias pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, como também promover um clima de comunicação e expressão oral, desenvolvendo atividades que promovem o desenvolvimento da linguagem oral, criando climas de comunicação no grupo, oportunidades de interação entre pares e adultos, expressando-se livremente e assim sendo aumentando o seu desejo natural em comunicar.

Concluo assim que o desenvolvimento da aprendizagem tem de ser significativo e real para as crianças, porém, tive presente que tenho de estar em constante aprendizagem e desenvolvimento para ministrar de forma consistente os conteúdos que me proponho apresentar e que devo também ter um papel ativo, guiando as crianças com questões que os levem a pensar e construir argumentos sobre as suas escolhas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Conselho Nacional de Educação (2011), Recomendações nº3/2011: *a educação das crianças dos zero aos três anos*. Relatora Teresa Vasconcelos. Lisboa: CNE.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas práticas educativas*. Instituto de Educação, Universidade do Minho. Disponível em: <https://bit.ly/2MHTBMd>

Folque, A. (2018). *O Aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Gomes, I. & Santos, L. (2005). Literacia emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!” *Revista Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP*, 2, 312-326. Disponível em: <https://bit.ly/3q30d7D>

Fonseca, K. (2012). Investigação-Ação: uma Metodologia para a prática e reflexão Docente. *Revista Onis Ciências*, V.1, A 1, °2, 16-31.

Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. :Porto Editora.

Moreira, A., Sá, P. & Costa, A.P.(Orgs.)(2021). Reflexão em torno de Metodologias de Investigação: métodos. Traqueia, A., Pacheco, E. & Taveira, E. *Reflexão crítica sobre métodos e técnicas de recolha de dados: Investigação-Ação*. UA Editora.
<http://dx.doi.org/10.34624/hmtj-qg49>

Formosinho, J (2013). Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação pré-escolar: Construindo uma práxis de participação*. (pp.9-24). Porto Editora.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação pré-escolar. Construindo uma práxis de participação*. (pp. 61-108). Porto Editora.

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho:

Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Rigliski, A. S. (2012). *Contribuições da contação de histórias no desenvolvimento das linguagens na infância*.<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1619/TC%202012%20Adriane%20S.%20Rigliski.pdf?sequence=1>

Rigolet, S. A. (2000). *Os três P – Precoce, Progressivo, Positivo – Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto Editora.

Rigolet, S.A.(2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem - Linhas de orientação para crianças até 6 anos*. Porto Editora.

Roldão, M. D. (2009). *Que Educação Queremos para a Infância?* (CNE, Ed.) A Educação dos 0 aos 12 Anos, pp. 176-197. Disponível em: <https://bit.ly/38Wr6Sw>

Sarmiento, T. & Oliveira, M. (2020). Investigar com as crianças: das narrativas à construção de conhecimento sobre si e sobre o outro . *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador*, 05, 15, 1121-1135. , . Disponível em DOI:<http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n15.p1121-1135>

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

SIM-SIM, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Viana, F. L. (2001). *Melhor Falar para melhor ler. Um programa de desenvolvimento de competências Linguísticas (4-6 anos)*. Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho.

Viana, F., Cruz, J., & Cadime, I. (2017). Introdução. In F. Viana & I. Ribeiro (Coords.), *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim-de-infância* (2ª Ed.) (pp. 6-23). Lusoinfo Multimédia.

Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler, da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Edições ASA.

ANEXOS

Anexo 1– Material de suporte em contexto de Creche

➤ Caixa surpresa, intitulada “ERA UMA VEZ”

A caixa surpresa é um recurso didático para o educador promover a curiosidade das crianças e estas ficarem atentas e bem envolvidas no momento da atividade.



➤ Imagens dos animais da selva plastificadas

Fichas plastificadas para as crianças explorarem livremente com imagens reais e enriquecer a área da biblioteca com material impresso.



➤ Fantoches e fantoches de dedo

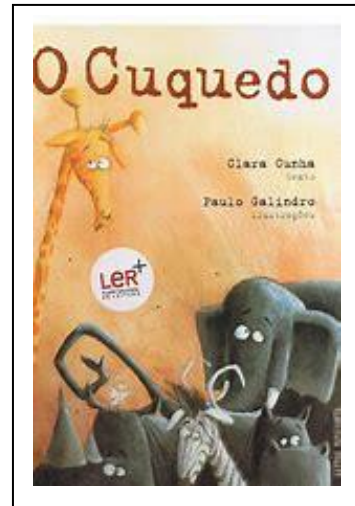
Os fantoches e os fantoches de dedo são um recurso que desenvolvem a criatividade, imaginação e verbalização. As brincadeiras com fantoches permitem que a criança desenvolva a expressão oral e artística, pois os bonecos levam a criança sempre ao mundo da imaginação e do faz-de-conta...



Anexo 2– Capa e Sinopse das obras Exploradas em contexto de Creche

- Obra, “*o Cuquedo*”, de Clara Cunha e com ilustrações de Paulo Galindro

Sinopse: *O Cuquedo* é um livro, que encanta e que capta a atenção das crianças, é uma história que se repete e onde apenas mudam as personagens, o que faz com que as crianças, consigam interagir. É uma lengalenga muito divertida que cria um clima de curiosidade...O que será afinal o Cuquedo? podemos dizer que o Cuquedo é muito assustador e prega sustos a quem estiver parado no mesmo lugar.



- Obra, “*A girafa que comia estrelas*”, de José Eduardo Agualusa

Sinopse: A Girafa que comia estrelas conta a história de Olímpia e de Margarida, duas amigas inseparáveis. Olímpia é uma girafa de pescoço comprido que passa o dia a furar as nuvens para tentar ver os anjos e a noite, a comer as estrelas do céu. Margarida é uma galinha do mato que vive nas nuvens e coleciona objetos brilhantes. As duas amigas vivem verdadeiras aventuras para salvar a savana da seca.



Flanelógrafo:

Recurso didático, quadro sobre o qual são fixado objetos, este é usado como instrumento para contar histórias.



➤ Obra, *“A Fábula o Leão e o Rato”*, de Jean de La Fontaine

Sinopse: A fábula “O Leão e o Rato” é uma **pequena história que transmite** às crianças que todos devemos ser tratados de forma igual, sem diminuir o outro por sua aparência. os personagens são animais. Estas estimulam o desenvolvimento e a imaginação da criança.

A FÁBULA O LEÃO E O RATO



Certo dia, estava um Leão a dormir a sesta quando um ratinho começou a correr por cima dele.
O Leão acordou, pôs-lhe a pata em cima, abriu a sua grande boca e preparava-se para o engolir.

- Perdoa-me! - gritou o ratinho
- Perdoa-me desta vez e eu nunca te esquecerei.
Quem sabe se um dia não precisarás de mim?



O Leão achou tão divertida a ideia de um dia precisar da ajuda do ratinho, que levantou a pata e deixou-o ir embora.

Dias depois o Leão caiu numa armadilha.
Como os caçadores queriam levar o leão vivo para oferecer ao Rei, amarraram-no a uma árvore e partiram para arranjar uma maneira de o transportarem.

Nisto, apareceu o ratinho.
Ao ver que o Leão estava em perigo, roeu as cordas que o estavam a prender.

E foi assim que um ratinho pequenino salvou o Rei dos Animais.
E ficaram amigos para sempre!!!!



Moral da história:

Somos todos diferentes, não importa o tamanho e como cada um de nós é.
O importante é ajudarmos os outros, porque para viver precisamos de todos.

Jean de La Fontaine

Adaptação da história do “Coelhinho Branco” com animais da selva

Sinopse: Era uma vez um coelhinho branco que foi passar férias à selva. Um dia foi buscar couves ao supermercado para fazer um caldinho. Quando o coelhinho branco voltou do supermercado, encontrou a porta fechada e bateu:

- Quem é? perguntou de dentro, uma voz assustadora.

E, em busca de ajuda para reconquistar a sua cabana, ocupada pelo macaquinho chinês, que lhe saltava em cima o fazia em três, teve várias surpresas...

Este conto tradicional é considerado um texto-formula, concebido para ser lido como ser contado, que brinca de forma especial com a sonoridade e a rima, ao mesmo tempo que exalta a amizade e a coragem, provando que a valentia não é questão de tamanhos.

Esta narrativa é um conto de repetição, que desperta a atenção das crianças, uma vez que podem interagir e antecipar o que vai acontecer na história.

História adaptada:

Era uma vez um coelhinho branco que foi passar férias à selva. Alugou uma cabana. Certo dia saiu de sua cabana e foi ao mercado comprar couves para fazer uma sopa. Quando voltou a cabana, encontrou a porta fechada. Muito admirado bateu à porta.

- Quem é? perguntou de dentro, uma voz assustadora.

- Sou eu o coelhinho branco que foi ao mercado comprar couves para fazer uma sopa.

Respondeu a voz do outro lado:

- eu sou o macaquinho chinês que te salta em cima e te faz em três...

O coelhinho branco assustado fugiu dali e pelo caminho encontrou um elefante:

- por que vais assim a correr coelhinho branco? Perguntou o elefante.

Respondeu-lhe o coelhinho branco:

- estou numa grande aflição, amigo elefante, eu tinha ido ao mercado comprar couves para fazer uma sopa e, quando voltei para a cabana, encontrei lá o macaquinho chinês que me salta em cima e me faz em três. Por favor ajuda-me tu, que és tão forte.

- Ui, eu não vou lá que tenho medo. Disse-lhe o elefante.

O coelhinho branco continuou o seu caminho e encontrou uma girafa:

- por que vais assim a correr coelhinho branco? Perguntou a girafa.

Respondeu-lhe o coelhinho branco:

- estou numa grande aflição, amiga girafa, eu tinha ido ao mercado comprar couves para fazer uma sopa e, quando voltei para a cabana, encontrei lá o macaquinho chinês que me salta em cima e me faz em três. Por favor ajuda-me tu, que és tão grande.

- Ui, eu não vou lá que tenho medo. Disse-lhe a girafa.

O coelhinho branco continuou o seu caminho e encontrou um leão

- por que vais assim a correr coelhinho branco? Perguntou o leão.

Respondeu-lhe o coelhinho branco:

- estou numa grande aflição, amigo leão, eu tinha ido ao mercado comprar couves para fazer uma sopa e, quando voltei para a cabana, encontrei lá o macaquinho chinês que me salta em cima e me faz em três. Por favor ajuda-me tu, que és tão corajoso.

- Ui, eu não vou lá que tenho medo. Disse-lhe o leão.

O coelhinho branco continuou o seu caminho e encontrou um ratinho

- por que vais assim a correr coelhinho branco? Perguntou o ratinho.

Respondeu-lhe o coelhinho branco:

- estou numa grande aflição, amigo ratinho, eu tinha ido ao mercado comprar couves para fazer uma sopa e, quando voltei para a cabana, encontrei lá o macaquinho chinês que me salta em cima e me faz em três. Pedi ajuda ao elefante, a girafa e ao leão e ninguém lá quer ir.

- Mas vou eu, e veremos como isso há de ser. Disse o ratinho.

Foram os dois até a cabana e bateram à porta. Respondeu-lhe de lá de dentro o macaquinho chinês, numa voz assustadora:

- aqui ninguém entra, sou o macaquinho chinês que vos salta em cima e vos faz em três.

- E aqui vai o ratinho que te salta em cima e te rói a barriga.

O macaquinho chinês corre dali para fora e nunca mais voltou a cabana.

Vitória, vitória. Acabou-se a história...

Posinhos de perlimpimpim a história chegou ao fim

Anexo 3– Material de suporte em contexto de Jardim de Infância

- Boneca de “chiffon” para captar a atenção das crianças nos momentos de leitura e acompanhar as crianças nos momentos de exploração dos livros na área da biblioteca.



- Imagens plasticadas da sequência da história “A Carochinha e o João Ratão” para recriar a história.



- Moldes dos fantoches da história “A Carochinha e o João Ratão” para as crianças confeccionar as personagens.



- Jogo de rimas construído para as crianças brincar com as rimas em pequenos grupos. Recurso lúdico que favorece a percepção de diferentes sons, desenvolvendo: a consciência fonológica e a consciência fonética.



- Imagens com a função de pictograma para a construção da lengalenga “1, 2, 3, 4. A Galinha mais o Pato”.

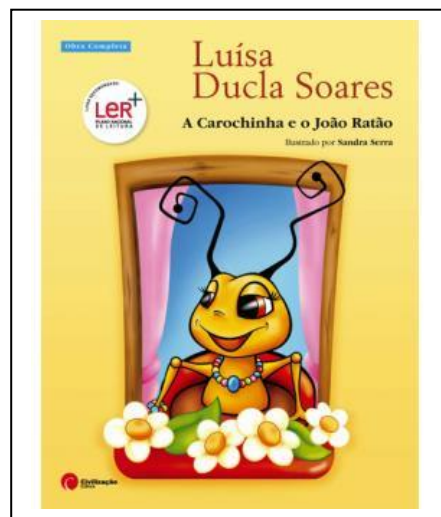


Anexo 4– Capa e Sinopse das obras Exploradas em contexto de Jardim de Infância

- Obra, “A Carochinha e o João Ratão” de Luísa Ducla Soares

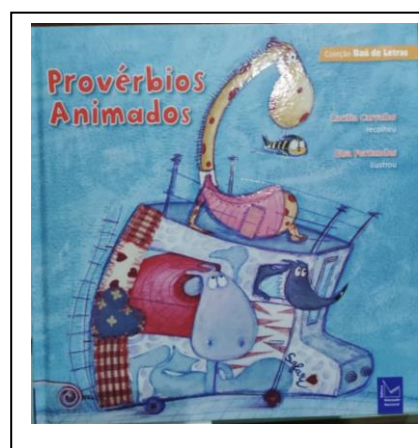
Sinopse: Este conto tradicional português tem encantado gerações ao longo dos tempos.

Depois de recusar vários pretendentes, a linda Carochinha casa-se com o João Ratão, mas a autora nunca aceitou que o ratinho guloso morresse cozido no caldeirão. Que horror! Como é que ela o conseguiu salvar?



- Obra, “Provérbios Animados” de Lucília Carvalho e ilustrado por Elsa Fernandes

Sobrevivendo aos tempos, os provérbios ou ditos populares são expressões ou frases que permanecem no nosso quotidiano como sinónimo de sabedoria popular e reflexo cultural, procurando transmitir experiências de vida, oferecendo conselhos na vida agrícola, arbitrando relações humanas ou fixando normas de moral comum. Neste livro, a seleção dos provérbios regeu-se pelo universo infantil, procurando reter as expressões que, pela sua simplicidade, moralidade ou fantasia, possam ser objeto de interesse dos mais novos.



- Obra; “Histórias para meninos ‘*não quero*’” da autoria de Vanda Gonçalves e ilustrações de João Tinoco.

Três histórias para crianças dos 4 aos 8 anos, escritas com a linguagem das crianças e ilustradas com humor e sensibilidade.

História explorada:

Era uma vez uma princesa que não gostava de comer com as mãos e inventou um garfo.



Visualização da “A história da Princesa e do Garfo”

Retirado do Youtube, Realizado no âmbito das actividades do atelier de artes "Tintas e Rabiscos" do 2º Jardim-escola João de Deus de Coimbra. Realizado pelos alunos do atelier sob orientação de Ana Rita Amorim e Artur Costa



- Provérbios enviados pelos encarregados de educação das crianças para a atividade.



Anexo 5: Livro realizado pelas crianças: “A carochinha e o João Ratão”

