

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Catarina Daniela Gonçalves Silva

**As narrativas como precursoras do
desenvolvimento do domínio do corpo
e o prazer do movimento da criança**

Catarina Daniela Gonçalves Silva **As narrativas como precursoras do desenvolvimento do domínio do corpo e o prazer do movimento da criança**

UMinho | 2017

abril de 2017



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Catarina Daniela Gonçalves Silva

**As narrativas como precursoras do
desenvolvimento do domínio do corpo
e o prazer do movimento da criança**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor António Camilo Teles Nascimento Cunha

abril de 2017

Nome: Catarina Daniela Gonçalves Silva

Endereço eletrónico: catarinas6@hotmail.com

Número do Cartão de Cidadão: 14589772

Título do Relatório: As narrativas como precursoras do desenvolvimento do domínio do corpo e o prazer do movimento da criança

Orientador: Professor Doutor António Camilo Teles Nascimento Cunha

Ano de conclusão: 2017

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Com o findar do meu percurso académico gostaria de agradecer às pessoas que me acompanharam neste caminho e, de alguma forma, contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao Professor Camilo Cunha pela orientação e apoio prestado ao longo dos estágios, bem como pela liberdade de ação que sempre me concedeu.

À Educadora Joana Pinho que me acolheu na sala do jardim de infância, assim como à Educadora Ana Carvalho que me recebeu na creche, mostrando-se ambas sempre disponíveis para me ajudar e partilhar conhecimentos.

Às auxiliares Carina e Liliana pelo auxílio nas intervenções e por me fazerem ver o verdadeiro valor do trabalho em equipa.

Às crianças de ambos os contextos, pelas aprendizagens e vivências e por me fazerem acreditar que é estando convosco que eu me realizo enquanto pessoa e profissional.

Aos meus pais por me apoiarem ao longo destes anos, pela oportunidade de seguir o meu sonho, pela ajuda prática nos trabalhos realizados durante esta caminhada, pela educação que me deram ao longo da vida.

À minha irmã por ser a companheira de sempre, por participar nas minhas brincadeiras e me manter sempre informada sobre o que se passa no mundo.

À restante família, pelo suporte e conselhos, em especial, à minha madrinha e à minha tia, pelo vosso carinho e preocupação para comigo.

Ao Daniel, pelo interesse no meu trabalho, pelo constante incentivo e pelo carinho demonstrado.

À Daniela, minha amiga de infância, desde sempre presente nos meus altos e baixos, pela amizade ao longo de todos estes anos.

Às amigas que o percurso académico me trouxe, em particular, à Rita e à Silvana, que apesar de não se encontrarem presentes nesta última etapa do meu percurso académico, continuam a partilhar comigo toda a amizade e afeto.

A todos os que, mesmo sem intenção, me transmitiram forças positivas.

Que a vida vos sorria sempre! O meu sincero obrigada a todos.

RESUMO

Título: “As narrativas como precursoras do desenvolvimento do domínio do corpo e o prazer do movimento da criança”

O presente relatório expõe o projeto de intervenção pedagógica desenvolvido em contexto de jardim de infância no âmbito do estágio curricular, inserido no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade do Minho.

O principal desafio deste projeto foi conseguir relacionar, de forma profícua, dois domínios da aprendizagem – a leitura e o movimento – que, à primeira vista, parecem dissociáveis.

O projeto enquadrou-se, de forma eficiente, no grupo da sala dos três anos, pois os dois domínios de trabalho, essenciais para esta faixa etária, possibilitaram: por um lado, momentos mais calmos, onde importava desenvolver a linguagem oral, a memória auditiva e visual, a valorização do livro e da leitura como um caminho que leva a criança a fortalecer a imaginação, vocabulário, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa, por outro, momentos que implicavam o prazer do movimento da criança através das mais diversas formas (jogos, circuitos, dramatizações), que proporcionaram o desenvolvimento de habilidades e destrezas como correr, saltar e rebolar, adquirir comportamentos de cooperação e respeito pelos outros, explorar e tomar consciência das possibilidades e limitações do seu corpo e da relação do mesmo com diferentes materiais e espaços.

A diferença do projeto permitiu que as propostas pedagógicas, desenvolvidas ao longo do projeto, e os seus resultados, confirmassem a ideia de um currículo articulado que deve integrar várias áreas e domínios da aprendizagem. Consequentemente, possibilitaram à criança aprendizagens díspares em aspetos essenciais do seu desenvolvimento.

Palavras-chave: jardim de infância; leitura; movimento; jogo; dramatização; currículo articulado.

ABSTRACT

Title: "Narratives as precursors of the development of the mastery of the body and the pleasure of the child's movement"

This report presents the project of pedagogical intervention developed in the context of kindergarten in the framework of the curricular internship, inserted in the study plan of the Master's Degree in Pre-School Education of the University of Minho.

The main challenge of this project was to be able to relate, in a profitable way, two domains of learning - reading and movement - which at first sight seem dissociable.

The project was efficiently integrated into the three-year group, as the two work domains, essential for this age group, allowed for: on the one hand, calmer moments, where it was important to develop oral language, auditory and visual memory, the valorization of the book and reading as a path that leads the child to strengthen the imagination, vocabulary, emotions and feelings in a pleasurable and meaningful way, on the other, moments that involved the pleasure of the child's movement, through the most different forms (games, circuits, role-plays), which provided the development of abilities and skills like running, jumping and rolling, acquiring cooperative behavior and respect for others, exploring and being aware of the possibilities and limitations of your body and the relationship of your body with different materials and spaces.

The difference of the project allowed the pedagogical proposals developed throughout the project and their results to confirm the idea of an articulated curriculum that should integrate several areas and domains of learning. Consequently, they enabled the child to learn differently in essential aspects of its development.

Keywords: kindergarten; reading; movement; game; dramatization; articulated curriculum.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT	v
LISTA DE ABREVIATURAS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
INTRODUÇÃO	1

PRIMEIRA PARTE: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - AS NARRATIVAS COMO PROMOTORAS DE APRENDIZAGENS	3
1.1. O livro e a leitura no jardim de infância	3
1.2. Dinamização do conto: estratégias e materiais	5
1.3. Os contributos das narrativas e da leitura para o desenvolvimento da criança	6
CAPÍTULO II - MOVIMENTO: A CHAVE PARA ADQUIRIR APRENDIZAGENS	9
2.1. O espaço do movimento na educação infantil	9
2.2. Educação física e jogo na infância: conceitos e valores	11
2.3. Educação artística: teatro e representação de histórias	14
2.4. A importância do movimento na criança	16
CAPÍTULO III - ARTICULAÇÃO CURRICULAR	18

SEGUNDA PARTE: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

CAPÍTULO IV - CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO	21
4.1. A Instituição	21
4.2. O grupo de crianças	22
4.3. Organização do espaço e dos materiais	23
4.4. Rotina diária	25
CAPÍTULO V - PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	28
5.1. A investigação-ação como opção metodológica	28

5.2. Escolha e definição do projeto	29
5.3. Questões e objetivos do projeto	29
5.4. Propostas educacionais e subsequente análise reflexiva	30
5.4.1. <i>Vamos à caça do Urso</i> de Michael Rosen e Helen Oxenbury	30
5.4.2. <i>Se eu fosse...</i> de Richard Zimler	36
5.4.3. <i>O Nabo Gigante</i> de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
ANEXOS	58
ANEXO 1 – Planta da sala dos três anos	58
ANEXO 2 – Rotina diária	59
ANEXO 3 – Horário das atividades curriculares e extracurriculares	59
ANEXO 4 – <i>Vamos à caça do Urso</i> (Livro digitalizado)	60
ANEXO 5 – <i>Se eu fosse...</i> (Livro digitalizado)	65
ANEXO 6 – <i>O Nabo Gigante</i> (Livro digitalizado)	69

LISTA DE ABREVIATURAS

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Exploração dos elementos paratextuais da narrativa *Vamos à Caça do Urso*, de Michael Rosen e Helen Oxenbury

Figuras 2, 3 e 4: Representação dramática da narrativa *Vamos à caça do urso*

Figura 5: Exemplificação do circuito

Figuras 6, 7 e 8: Execução do circuito pelas crianças

Figura 9: Estação das cordas antes da alteração

Figura 10: Estação das cordas depois da alteração

Figura 11: Leitura da obra *Se eu fosse...* de Richard Zimler

Figura 12: Quadro das palavras novas

Figura 13: M.F. monta o puzzle do tubarão

Figura 14: B. monta o puzzle da toupeira

Figura 15: Exposição dos puzzles

Figura 16: Algumas justificações das escolhas dos animais

Figuras 17, 18 e 19: Jogo “Mímica dos animais”

Figuras 20, 21 e 22: Jogo “Que animal sou eu?”

Figura 23: Cubo dos animais

Figura 24: Grupo imita os pássaros a voar

Figura 25: Grupo imita os gatos

Figura 26: Exposição da imagem do camaleão

Figura 27: Crianças agarram o arco vermelho no jogo “Camaleão”

Figuras 28, 29 e 30: Jogo: “Os pescadores e os peixinhos”

Figura 31: Questionamento sobre o tapete narrativo

Figuras 32 e 33: Dinamização da narrativa *O Nabo Gigante* de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey

Figuras 34, 35 e 36: Exploração dos números até seis e respetiva associação aos animais do conto

Figuras 37, 38 e 39: Livre exploração do tapete narrativo

Figura 40: Os velinhos semeiam os legumes

Figura 41: Os velinhos colhem todos os legumes menos o nabo

Figura 42: Os velinhos puxam o nabo mas ele não se mexe

Figura 43: Os animais dos velinhos vão chegando, aos poucos, e tentam puxar o nabo

Figura 44: Já cansados, donos e animais puxam uma última vez com a ajuda do rato

Figura 45: O nabo sai da terra e todos caem no chão a rir

Figuras 46 e 47: Momento de relaxamento

Figura 48: Grupo faz uma fila para iniciar a corrida

Figura 49: I.C. pega numa peça do puzzle

Figura 50: I. corre com a peça do puzzle

Figura 51: Grupo trabalha em conjunto para montar o puzzle

INTRODUÇÃO

No âmbito do estágio curricular, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, desenvolvi o presente relatório. Neste, apresentarei a investigação pedagógica que realizei a partir da prática de intervenção, efetuada em contexto de jardim de infância, sob o título “As narrativas como precursoras do desenvolvimento do domínio do corpo e o prazer do movimento da criança”.

Sendo este documento o culminar de vários anos de partilha de conhecimentos e experiências na universidade e nos contextos de estágio em que pude participar, é importante que o mesmo seja pautado pela harmonização e equilíbrio entre a teoria e a prática. Neste sentido, o relatório organiza-se em duas partes. Na primeira parte estão abarcados o capítulo I, II e III referentes ao enquadramento teórico. A segunda parte diz respeito à intervenção pedagógica e inclui os capítulos IV e V.

No capítulo I, serão abordadas as narrativas enquanto promotoras de aprendizagens, analisando-se: o espaço do livro e da leitura no jardim de infância; algumas estratégias e materiais para a dinamização do conto; e, os contributos das narrativas e da leitura para o desenvolvimento da criança.

O capítulo II diz respeito ao movimento, enquanto chave para adquirir aprendizagens, onde serão expostos quatro subtemas: o espaço do movimento na educação infantil; a educação física e jogo na infância: conceitos e valores; a educação artística: teatro e representação de histórias; e, a importância do movimento na criança.

O último capítulo, do enquadramento teórico, apresentará a articulação curricular, ação pedagógica adotada ao longo de todo o projeto.

Tal como já mencionei, a segunda parte abarcará dois capítulos.

O capítulo IV corresponde à caracterização do contexto de intervenção, onde se incluem: a instituição; o grupo de crianças; a organização do espaço e dos materiais; e, a rotina diária.

No capítulo V, o projeto de intervenção pedagógica será o centro da análise com a exibição de quatro subtemas: a investigação-ação como opção metodológica; a escolha e definição do projeto; as questões e objetivos do projeto; e, por último, as propostas educacionais e subsequente análise reflexiva.

O trabalho termina com as considerações finais onde serão apresentadas as conclusões e limitações do projeto, e o valor do mesmo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

PRIMEIRA PARTE



ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - AS NARRATIVAS COMO PROMOTORAS DE APRENDIZAGENS

“Um livro quebra a rotina e demonstra que nele, e na sua leitura há sempre qualquer coisa de bom para ir buscar e saborear. Um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasia. Seja ele qual, o livro será sempre fonte inesgotável de riqueza, soprando sentimentos, paixão e companheirismo...” (Rigolet, 2009, p.9)

1.1. O livro e a leitura no jardim de infância

Sabemos que não nascemos leitores, fazemo-nos leitores (Veloso & Ricardo, 2002; Sousa, 2007; Azevedo & Martins, 2011; Viana, 2012). Portanto, formar leitores faz parte da responsabilidade de todos aqueles que intervêm na educação da criança.

Tornar a leitura parte integrante da rotina da criança, olhá-la como um hábito benéfico, é uma postura que obriga à união de todos os participantes da educação infantil, tendo a família um papel de alicerce estruturador que se poderá tornar firme e alargado pela ação do jardim de infância e, conseqüentemente, do educador.

Sendo o jardim de infância um “contexto por excelência para criar oportunidades em que as crianças construam conhecimento sobre o impresso e sejam motivadas para a leitura” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 21) é substancial abordar a situação em que se encontram as salas no que se refere aos espaços e momentos dedicados ao livro e à leitura.

Presentemente, na maioria das instituições, quando entramos numa sala de jardim de infância, encontrámos uma área da biblioteca ou um cantinho de leitura. Na sala onde se realizou a minha intervenção existia uma estante com livros à disposição das crianças e outros guardados, e mais tarde, foi colocado um leitor de *Cd's* para a audição de histórias.

A existência de um espaço destinado aos livros na sala é relevante, contudo é, de modo igual, importante a existência de um educador que seja responsável pelo funcionamento desse espaço, impulsionando projetos de aprendizagens e afetos que, em consequência, contribuam para a formação de leitores (Sousa, 2007).

No mesmo sentido, Viana & Ribeiro alertam que

é preciso mais do que ter livros. É preciso que os adultos apresentem os livros às crianças, os levem até elas, as incentivem a descobri-los... É preciso que as crianças tenham experiências agradáveis com livros. E as experiências agradáveis com livros não nascem da obrigação de ler, mas da sedução (2014, p. 18).

Também Joana Cavalcanti (2006) relata no seu livro que só se os educadores forem capazes de reconhecer o valor inerente da narrativa é que as histórias serão bem utilizadas no espaço pedagógico, ou seja, o momento do conto deve ser um espaço, em primeiro lugar, reservado para o prazer da criança, onde esta irá encontrar o deslumbramento, as aberturas para o novo e as conexões entre as suas lembranças e a identificação com o mundo e, só depois, um espaço para se tentar fazer uma aliança positiva entre a leitura e as suas possibilidades de aprendizagem.

Albuquerque (2000), em referência aos procedimentos utilizados pelos educadores quando leem um livro expõe que

‘o contar de histórias’ é uma atividade rotineira que ocorre, pelo menos, duas vezes por semana. As crianças, na maioria das vezes, dirigem-se ao ‘cantinho das histórias’ um espaço mágico existente em muitas salas, onde [...] se sentam no chão, ou em pequenas almofadas, e organizam-se em semi-círculo à volta da educadora [...] verifiquei que todas as Educadoras que observei, iam usando o livro como roteiro de imagens, para a narração da dita história (p. 26).

No livro *Educar a Criança*, Hohmann & Weikart (2011) chamam a atenção para a importância da existência de uma área da leitura apetrechada com distintos livros “adaptados à idade: [...] livros que abordem os interesses particulares das crianças individuais, livros de poemas, livros de canções, livros de fotografias, livros feitos pelas crianças...” (p.561), o que raramente é observado, encontrando-se normalmente apenas contos tradicionais e de autor.

Atualmente, devido ao baixo orçamento para a aquisição de novos materiais (livros) e às carências de equipamentos (mobiliário adequado), a situação geral dos espaços dedicados ao livro “suscita mais interrogações do que respostas” (Sobrino, 2000, p. 62). É, portanto, primordial que estes espaços reúnam, acima de tudo: quantidade, qualidade e conforto.

Para Sousa (2007) há um outro espaço a considerar como peça essencial para a formação de leitores: a biblioteca.

Esta não substituirá o eventual espaço-biblioteca da sala, antes o complementar, pois, em matéria de promoção da leitura, não há que substituir, mas sim cooperar.

A biblioteca, desde o Jardim de Infância, poderá assumir o desenho de um laboratório, de uma oficina, com materiais e ferramentas diversos para utilizar, manipular, com vista à promoção de valores e atitudes, ao alargamento e aprofundamento de saberes [...] A biblioteca será também o espaço do Jardim que é também da família porque ambas as partes a poderão animar, sendo a biblioteca mais um espaço de encontro e de partilha (p. 67).

1.2. Dinamização do conto: estratégias e materiais

Antes da utilização de quaisquer estratégias e materiais, o “educador deve estar consciente da importância das histórias e sensibilizado para organizar o espaço de leitura de maneira que a criança sinta que o prazer de ouvir/ler é tão preservado como o desejo de brincar” (Cavalcanti, 2006, p. 22).

Para que uma história desperte o interesse e a atenção da criança e, conseqüente, gosto pela leitura, não basta que o educador se oriente por uma série de estratégias e/ou utilize fantásticos materiais. É preciso mais do que isso, é preciso algo que é intrínseco ao educador: que ele seja um leitor, que sinta o prazer e o gosto de ler, passando para a criança a alegria, o entusiasmo, o prazer e o fascínio que experimenta (Sousa, 2007) e seja “capaz de emprestar ao corpo e à voz uma gestualidade certa, justa e harmônica apresentada num tom de equilíbrio e verdade” (Cavalcanti, 2006, p. 37).

Após o educador inteirar as condições acima referidas, pode então pensar em formas de enriquecer a leitura ou narração de uma história. Por exemplo, Costa (2012) refere que a dinamização do conto pela interação da narrativa com a dramatização, os adereços, a música, os cenários, entre outros, ajuda no melhor entendimento do texto pela criança, facilitando o seu processo de aprendizagem.

Na opinião de Kaufman (1997, citado por Santos, 2013), ao contar histórias, o educador deve olhar nos olhos da sua audiência e começar por induzir e recriar através da voz e do gesto uma série de imagens mentais, a resposta da audiência – com sorrisos, atenção, desinteresse ou espanto – faz com que o contador perceba quando tem de abrandar, acelerar ou simplesmente acabar o conto.

Albuquerque (2000) sublinha que para dar mais vida a uma narração simples, o educador deve cortá-la com momentos de descrição, de monólogos, ou mesmo com inclusão de diálogos, para que a história seja intimamente experimentada pela criança/ouvinte.

Segundo Abramovich (1991, citada por Souza & Bernardino, 2011), os cuidados e a preparação do educador/contador de histórias devem passar por:

1. Saber escolher o que vai contar, levando em consideração o público e com qual objetivo;
2. Conhecer detalhadamente a história que contará;
3. Preparar o início e fim no momento da contação e narrá-la no ritmo e tempo que cada narrativa exige;
4. evitar descrições imensas e com muitos detalhes, favorecendo o imaginário da criança;
5. Mostrar à criança que o que

ouviu está ilustrado no livro, trazendo-a para o contato com o objeto do livro e, por consequência, o ato de ler; 6. e por último, saber usar as possibilidades da voz variando a intensidade, a velocidade, criando ruídos e dando pausas para propiciar o espaço imaginativo (p. 245).

Na dinamização da leitura o educador pode servir-se de algumas técnicas e materiais que complementam a história narrada e permitem que a criança se aproxime, ainda mais, da mesma, como:

o auxílio do livro, utilizado durante a leitura e valorizando as suas ilustrações; a produção de sons que pretendem trazer para a realidade alguns momentos da narrativa; o convite a imaginar uma realidade ou a recordar uma memória no sentido de envolver o ouvinte; a associação com atividades de pintura ou canções; a utilização do flanelógrafo como suporte de imagens pertencentes à história; a utilização de fantoches dos personagens, entre outros (Mata, 2008, citado por Costa, 2012, p. 57).

Souza & Bernardino (2011) mencionam como materiais proveitosos para a dinamização do conto: “um tapete de feltro colorido com recortes dos personagens das histórias, um avental com velcro onde os personagens possam ser fixados, [...] os fantoches de vara, de mão e de dedo” (p. 244). Para além de excelentes recursos para contar histórias, estes autores consideram que estes materiais “são estimuladores da imaginação e da linguagem, facilitando a concretização das fantasias e a expressão dos sentimentos” (Souza & Bernardino, 2011, p.244).

1.3. Os contributos das narrativas e da leitura para o desenvolvimento da criança

Antes de abordar o valor das narrativas e da leitura para a infância, é crucial clarificar o conceito de “narrativas”. Por conseguinte, identifico-me com as definições de Gabriel (2000), Cademartori (2009), Belmiro (2012) que tomam o conceito de “narrativas” como uma palavra de sentido idêntico às “histórias/contos infantis”, usando-as nos seus textos indiscriminadamente.

As narrativas devem cumprir uma certa estrutura que aprove, pelo menos, um dos seguintes componentes:

A existência de um conflito ou tensão desencadeadora da acção; O protagonismo e personificação do conflito em personagens, indivíduos com as suas características pessoais bem marcadas; O desenvolvimento da acção através de uma sequência de eventos narrados

em pormenor, através dos quais se desenvolve o conflito ou tensão; A conclusão ou fecho que se traduz na resolução (ou na ruptura) do conflito ou tensão que constituiu o fio condutor (Roldão, 1995, citado por Solé 2004, p. 104).

As narrativas ou contos infantis evidenciam-se de maior utilidade pedagógica entre os três e os oito anos (Albuquerque, 2000). Logo, o educador e o contexto de jardim devem possibilitar, à criança, experiências agradáveis com os livros e com a leitura para que esta não só ganhe satisfação e bem-estar como adquira aprendizagens.

Mata (2008) expõe que o trabalho de Wells (1988) foi um dos primeiros a referir os benefícios da leitura. Relatando que, através dos contos: “a criança consegue alargar o leque das suas experiências para além dos limites daquilo que a rodeia directamente, desenvolvendo um modelo mais rico do mundo e vocabulário a ele adequado” (Mata, 2008, p. 1).

Este autor cita ainda outros dois autores - Cullinan (1995) e Galda & Cullinan (2000) - que, por meio de vários estudos, comprovaram o efeito positivo da aplicação de leitura mencionando que esta prática facultava ocasiões para as crianças “ouvirem leitura fluente, fornece modelos e ideias, [...] «abre o apetite» para os livros e novos interesses, ensina as crianças a lidarem e manusearem os livros, apoia-as na construção de muitos conceitos sobre a escrita e aumenta o seu vocabulário” (Mata, 2008, p. 1).

A familiarização da criança com um bom livro e, quero com isto dizer, um livro que, para além do prazer que dá criança, contribui “de facto para a sua formação, ajudando-a a conhecer-se melhor e a situar-se em relação ao mundo de coisas e pessoas que a cercam” (Fontes, Botelho & Sacramento, 1977, p. 50) possibilita um maior domínio da linguagem, com a melhoria da expressão oral e escrita através do enriquecimento do vocabulário. (Sobrino, 1994, citado por Gomes, 2007).

Semelhantemente, Viana & Ribeiro (2014) certificam o mérito da leitura de narrativas, na infância, como o principal criador de um conjunto de atividades sobre a linguagem oral e as suas conexões com a linguagem escrita. Mencionando diversos autores, Viana & Ribeiro (2014) salientam que,

as vantagens desta opção são sistematicamente confirmadas pela investigação, a qual mostra que a leitura de histórias é: a) a atividade mais comum e mais incentivada como forma de promover o desenvolvimento do gosto pela leitura; b) uma estratégia acessível e com enormes possibilidades de expansão; c) um meio poderoso através do qual as crianças podem contactar

com novo vocabulário e com estruturas gramaticais que apresentam uma complexidade distinta das que se encontram na linguagem oral (p. 21).

Tal como é consensual, para muitos autores e investigadores, as vantagens do livro para o desenvolvimento afetivo-emocional, dado que por intermédio da leitura/audição de histórias, a criança “experimenta situações e experimenta sentimentos. Mesmo que ainda não os tenha vivido, por experiência própria, tem, desta forma, a possibilidade de os significar, de conhecer os seus afectos, podendo experienciar a angústia, o sofrimento, a alegria, o perigo, o medo [...]” (Santos, 2013, p. 122).

O mesmo autor, citando Bettelheim (1988), alude que para enriquecer a vida da criança, uma história tem de estimular a sua imaginação, ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e a esclarecer as suas emoções, angústias e aspirações, assim como auxiliá-la no reconhecimento das suas dificuldades e, conseqüente, procura de soluções (Santos, 2013).

Na mesma linha de pensamento, para Fontes, Botelho & Sacramento (1977) “a literatura infantil alimenta e estimula a imaginação e satisfaz a afetividade e a curiosidade da criança, podendo representar um papel importante no desenvolvimento integral e harmonioso da sua personalidade” (p. 33). Portanto, existe nas narrativas, um conjunto de características que permitem que cada criança, à sua maneira, vá construindo e incitando o seu imaginário, “deste modo, o livro apresenta-se-nos como um instrumento insubstituível para a permanente formação intelectual, moral, afectiva e estética do leitor, ao mesmo tempo que aumenta a sua experiência e desenvolve a sua capacidade de compreensão e expressão” (Sobrinho, 1994, citado por Gomes, 2007, p. 4).

Ao nível do desenvolvimento ético-moral, as histórias infantis permitem a formação para os valores transmitindo, às crianças, práticas e comportamentos para com os outros, atitudes para consigo mesmo e posicionamentos perante a natureza e o universo. Mais especificamente, devem também servir de momento de configuração da identidade do ser humano, devido a essa transmissão de valores (Albuquerque, 2000).

CAPÍTULO II - MOVIMENTO: A CHAVE PARA ADQUIRIR APRENDIZAGENS

"O movimento para a criança é a sua realidade imediata e espontânea, pela forma como experimenta as coisas e lhes dá vida própria. O domínio do corpo e a conquista sensorial e intelectual do espaço estabelece-se a partir do momento em que são facilitadas as oportunidades de iniciativa através de múltiplas experiências de movimento nos diversos locais onde se encontra." (Neto, 1995, p. 117)

2.1. O espaço do movimento na educação infantil

As descobertas realizadas ao longo das últimas décadas, nos campos da aprendizagem e desenvolvimento infantil, aumentaram os conhecimentos teóricos sobre a temática do movimento na infância e, por conseguinte, surgiram novas recomendações para a organização das práticas infantis que visam melhorar o tempo e espaço de movimento da criança.

As posições expostas a seguir estão longe de fornecer respostas definitivas sobre qual o caminho a seguir, oferecendo antes elementos que sobre os quais o educador deve refletir. A qualquer momento as considerações aqui citadas poderão ser revistas, alteradas ou substituídas, assim que novas descobertas, com rigor científico, demonstrarem as insuficiências das posturas aqui expostas.

Neira (2008) começa por referem que qualquer pessoa que permaneça uma semana num contexto de educação infantil, se depara com distintas práticas corporais, como danças, brincadeiras, cantigas, correrias, entre outras, que ocorrem nos diferentes momentos da rotina. Aludindo que essas condutas acontecem porque são as "formas de expressão da vida e da realidade variada em que vivem as crianças [...] No entanto, em algumas escolas, essas experiências encontram-se limitadas aos momentos livres, sem qualquer intenção formativa" (Neira, p. 75).

Rabinovich (2007) acredita que, ainda hoje, a ideia de movimento é vista, na escola, apenas como um ato motor da criança, ou seja, mover-se pelo simples facto de se locomover dentro de um espaço, deslocando o corpo e os membros. O mesmo autor acrescenta que,

a Educação Infantil esqueceu que o corpo é o primeiro brinquedo. Não só da perspetiva do jogo de exercício, mas de representação de brincadeiras pelo movimento. A integração entre o corpo, o movimento, o espaço e os brinquedos, ou as brincadeiras que movimentam o corpo, é fundamental para a educação da criança pequena. [...] Pode-se dizer que, na idade pré-escolar, a criança vive um estágio de exploração do mundo por meio do movimento de seu

corpo. Querer reprimir seu «entusiasmo» em nome da educação, exigindo imobilidade, silêncio e empobrecimento de atividades lúdicas e espontâneas, significa privar a criança de seu meio de desenvolvimento mais autêntico (2007, p. 34).

Outro dos tópicos que se destaca na discussão desta temática diz respeito aos parques infantis, pois é nestes que se observa grande parte do movimento da criança. Assim, interessa questionar: como são usados para a aprendizagem do movimento? Importam ou não para o processo educacional da criança? Há ou não mudanças a realizar?

Segundo Neto (1995) os parques infantis, em Portugal, não obedecem a critérios bem definidos quanto ao tipo de materiais adequados aos perfis etários em termos de possibilidades de evolução motora e, portanto, necessitam de uma intervenção que dê maior participação, na sua elaboração e transformação, sobretudo, àqueles que deles vão disfrutar: as crianças. Este autor menciona que os parques são

fundamentais e imprescindíveis ao desenvolvimento das potencialidades imaginativas e afetivo-motoras da criança. Os parques infantis como espaços mais organizados (de acordo com a implementação prévia de materiais fixos, ou móveis) podem ser meios de conquista motora importantes. Interessa encontrar equipamentos que favoreçam a aquisição de movimentos globais por um processo de associações progressivas e dinâmicas, e não aqueles que ao fim de certo tempo esgotam a possibilidade de exploração e evolução (1995, p. 109).

As tendências atuais, em alguns países, deslocam-se num sentido completamente diferente, onde existem os chamados “espaços ou terrenos aventura” que se caracterizam como locais de encontro com situações – descoberta do desconhecido, permitindo o acesso à criatividade, poder de comunicação, capacidade de iniciativa e gestão do terreno. A organização destes espaços põe à disposição das crianças diversos materiais com vista à satisfação das necessidades motoras e expressivas da criança, não estando subjugados a um modelo rígido de conceção, mas sim a uma dinâmica mais vasta que se enquadra no domínio da aventura infantil (Neto, 1995).

Também Garanhani (2008) apoia a ideia dos parques como espaço didático-pedagógico. Narra, no entanto, que na maioria das vezes, estes espaços não são usados para nenhuma intervenção pedagógica e são apenas locais onde a criança brinca livremente.

Atualmente, estudos (FILGUEIRAS; FREYBERGER, 2001; OLIVEIRA, 2002; HORN, 2004; CABANELLAS; ESLAVA, 2005) discutem a organização dos espaços na Educação Infantil e

mencionam o parque como um recurso didático-pedagógico [...] Considerações contrárias a esse pensamento colocam-no como um espaço à margem do processo educacional. Enfatizam que seu uso não exige planejamento de ações, apenas controle de segurança e da disciplina das crianças. Os pesquisadores consideram o parque como recurso didático-pedagógico vêem-no como um meio privilegiado à educação da criança, devido aos equipamentos que, [...] convidam à vivência de desafios relacionados com a movimentação do corpo. Vivências estas que estimulam a iniciativa individual e, em algumas situações, a cooperação. O parque [...] constitui não só um espaço de interação das crianças, mas também um espaço privilegiado para o trabalho pedagógico do movimento da criança (Garanhani, 2008, p. 138).

Há pois uma urgência na promoção do movimento sendo necessário criar “condições saudáveis aos direitos de vida infantil – espaço e equipamentos que permitam a exploração, imitação, criação, invenção e construção” (Neto, 1995, p.109). Assim como, mobilizar a temática da educação motora para a discussão política e acabar com exclusividade dada, nas instituições escolares, à educação intelectual em desfavor de uma educação motora (Neto, 1995).

É necessário que os educadores reflitam sobre “a importância que a motricidade pode oferecer no processo total de aprendizagem, visto que em grande parte dos casos a ação corporal não é assumida como um princípio educativo” (Neto, 1995, p.120).

2.2. Educação física e jogo na infância: conceitos e valores

Com a chegada das novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016) é criado um novo domínio: da educação física, quando no documento de 1997 se falava apenas de expressão motora.

Neste novo documento, a educação física é vista como uma abordagem globalizante, “numa perspectiva de construção articulada do saber em que a criança é sujeito da aprendizagem” (2016, p. 47), o que lhe possibilita “um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos” (2016, p. 47). Ainda segundo as novas Orientações (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016), a educação física, no jardim de infância,

deverá proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a

criança aprende: a conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma; a participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos. [...] O/A educador/a faz também propostas, aceita e negocia as iniciativas das crianças para a realização de atividades organizadas de movimento e jogos. Estas atividades possibilitam à criança desenvolver as suas capacidades motoras e de expressão, bem como a apropriação e o domínio do espaço e dos materiais, sendo ainda um contributo para a aprendizagem de diversas formas de relacionamento com os outros (p. 43-44).

Também Corsino (2007, citado por Neira, 2008) refere que a educação física, em contexto infantil, deve favorecer momentos didáticos que promovam “a consciência corporal, [...] a aceitação das diferenças e o respeito ao outro. [...] É importante que os/as educadores/as tenham, como princípio norteador, a convivência social inclusiva, que incentivem e promovam a criatividade [...] e o desenvolvimento de atitudes de coletividade” (p. 93-94).

A educação física deveria ocupar um lugar de destaque na educação infantil, pois oferece oportunidades como: autonomia, segurança, domínio corporal e respeito às singularidades de cada criança. Na infância, a criança investe em situações significativas que dependem, sobretudo, da ação corporal. Portanto, a educação física deve ser vista não como uma aprendizagem sistemática de atividades específicas, mas uma educação de competências transferíveis para a vida cotidiana e/ou para outros domínios, rompendo com a ideia de que o movimento impede a concentração e a atenção das crianças, ou seja, que o movimento prejudica a aprendizagem das crianças (Rabinovich, 2007).

Na abordagem ao conceito de educação física, surge um conceito indissociável: o jogo. Este é referido por vários documentos e autores que abordam a motricidade e movimento na educação infantil. Porém, “tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente” (Kishimoto, 2000, p. 13).

O mesmo autor acrescenta que,

uma mesma conduta pode ser jogo ou não-jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. Por tais razões fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam” (2000, p. 15).

Segundo o ponto de vista de Fromberg (1987), o jogo infantil abarca as seguintes características - “simbolismo: representa a realidade e atitudes; significação: permite relacionar ou expressar experiências; atividade: a criança faz coisas; voluntário ou intrinsecamente motivado: incorporar motivos e interesses; regrado: sujeito a regras implícitas ou explícitas, e episódico: metas desenvolvidas espontaneamente” (citado por Kishimoto, 2000, p. 27).

As Orientações Curriculares (OCEPE) referenciam o jogo como “um recurso educativo, que é apresentado de forma atrativa e tem em conta os interesses, motivações e propostas das crianças” (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016, p. 44).

O papel do educador deve passar por aceitar e negociar as iniciativas/ideias das crianças para a realização de atividades de movimento e jogos, mas também por fazer propostas ao grupo (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016).

Nas propostas de educação física para as crianças, os jogos são enfatizados, pois são considerados “[...] a forma de trabalho físico que mais interessa a criança e que deve ser aproveitada como principal elemento de sua preparação física e de sua formação moral” (Loyola, 1940a, citada por Berto, Neto e Schneider, 2008, p. 35).

Desde há muito tempo que a investigação tem criado grandes concepções científicas que apontam para uma mesma ideia - o jogo não apenas como entretenimento ou brincadeira, mas sim, como importante para o desenvolvimento infantil, onde se comprovam certas conclusões (Frost, 1992, citado por Neto, 1995, p. 134):

- a) O jogo promove o desenvolvimento cognitivo em muitos aspetos: descoberta, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação (Rubin, Fein & Vanderberg, 1983);
- b) Em sequência, o empenhamento no jogo e os níveis de complexidade envolvidos, alteram e provocam mudanças na complexidade das operações mentais (Levy, 1984);
- c) a criança aprende a linguagem através do jogo, isto é, brinca com verbalizações e ao fazê-lo, generaliza e adquire novas formas linguísticas (Garvey, 1977);
- d) A cultura é passada através do jogo. Esquemas lúdicos e formas de jogo passam de geração em geração, adulto para a criança, e de criança para criança (Sutton, Smith, 1979);
- e) Habilidades motoras são formadas e desenvolvidas através do jogo (Neto & Piéron, 1993);
- f) A evidência demonstra que as experiências lúdicas na infância são consideradas como um passo fundamental para tarefas académicas na escola (Frost, 1992a).

2.3. Educação artística: teatro e representação de histórias

As novas Orientações Curriculares integraram, também, outra nova área nuclear: a Educação Artística, onde são apresentados diferentes subdomínios - artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança - quando antes se falava de expressão dramática, plástica e musical (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016).

Neste ponto irei abordar apenas o teatro e a representação de histórias, bem como o papel que estes podem ter no desenvolvimento do domínio do corpo e o prazer do movimento da criança, uma vez que foram estas as linguagens artísticas incrementadas ao longo do projeto que realizei.

Antes de referir a importância deste tipo de atividades para o movimento da criança, importa expor os conceitos pelos quais desenvolvi as atividades do meu projeto uma vez que, ainda hoje, os termos ligados a esta temática são contraditórios, não existindo uma terminologia unificada e consensual. Como narra Japiassu (2000),

termos como «jogo infantil» (Freud), «jogo simbólico» (Piaget), «brinquedo» (Vygotsky), «jogo de papéis» (Elkonin), «jogo dramático» (Peter Slade), «dramatização» e, até mesmo, «teatro infantil» têm sido utilizados, indistintamente, para se referirem às ações representacionais lúdicas de natureza dramática da criança. A profusão de significados atribuídos aos termos já mencionados, [...] torna difícil – cansativa, eu diria – a tarefa de descobrir a quem, de fato, eles se referem (p. 137).

Assim sendo, e orientando-me pelas concepções expostas nas novas Orientações Curriculares, concordei com as características comuns entre o jogo dramático/teatro que este documento apresenta, são estas: “exploração de situações reais ou imaginárias; o que se está a representar ser a «realidade» no momento; assumirem papéis, construir personagens e o enredo de uma situação ficcional” (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016, p. 51). Diferenciando o jogo dramático enquanto iniciativa da criança, do teatro como ação intencional do adulto (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016).

Assim sendo, uma das atividades que levei a cabo passou pela representação dramática de uma história, pois implicou “um encadeamento de ações e o segmento de uma estrutura narrativa com um fio condutor, em que são recriadas personagens” (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016, p. 53).

A outra atividade assumiu o termo “teatro” e não de “jogo dramático”, pois realizei uma

ação de representação intencional, em que as crianças manifestaram interesse e prazer, e participaram e cooperaram na criação de novas possibilidades de representação (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016).

Existem autores que distinguem várias modalidades de teatro infantil. É o caso de Cervera (1989,1991,1996, citado por Câmara, 2014) que menciona três modos distintos: teatro para crianças - representado por adultos para o público infantil; teatro de crianças - pensado, dirigido e interpretado por crianças e o teatro infantil misto - idealizado e dirigido por adultos, mas interpretado por crianças.

Esta autora cita, ainda, as ideias de outro autor: Wood (1997), considerando o teatro para crianças uma

forma de arte autônoma com características que a tornam perfeitamente distinta do teatro para adultos. [...] tem a sua própria dinâmica e as suas próprias recompensas. O teatro de qualidade para crianças é valioso na medida em que abre a porta às crianças para um mundo novo de entusiasmo e imaginação (p. 81).

A criança é o centro da representação e do teatro e neste não pode faltar a ação/movimento através de "de gestos, de mímicas e de atitudes, utilizando logo o espaço, logo as palavras e logo os objetos, conseguindo possibilidades infinitas de exploração" (Andrea, 2005, p. 27). Estas linguagens artísticas apresentam, assim, como grande desafio: pôr a imaginação da criança à prova, desenvolvendo a sua criatividade e a sua capacidade de representação e comunicação.

Ao mesmo tempo que se realiza uma representação dramática de uma história e/ou um teatro, a criança está, igualmente, a desenvolver a expressão corporal e o movimento, uma vez que estas atividades mobilizam para a utilização do corpo e da voz como instrumentos de expressão e comunicação com os outros. Tudo isto permite que as crianças tenham

oportunidade de coordenar os movimentos, encadear ações, modificar a velocidade, a amplitude e a frequência do movimento, adaptar as suas ações às ações dos pares, reconhecer e utilizar o espaço, descobrir e experimentar tipos de deslocamentos, explorar ritmos, pulsações e diferentes andamentos musicais, experimentar situações de mobilidade e imobilidade, equilíbrio e desequilíbrio (Câmara, 2014, p. 205).

Ao serem exploradas atividades de expressão e comunicação (como a representação e o teatro), também se está a cumprir uma importante função social, pois nestas a criança aprende

regras da sua relação com os outros, num espírito de cooperação, estruturando assim a sua personalidade de uma forma lúdica e livre (Rodrigues, 2002, citado por Almeida, 2012).

2.4. A importância do movimento na criança

O movimento, quando explorado na educação infantil, é fundamental para o desenvolvimento da criança e essencial no seu processo de aprendizagem. São vários os autores que, ao longo dos anos, têm citado a sua importância, como é o caso de Neto (1995) que narra que

o movimento para a criança é a sua realidade imediata e espontânea, pela forma como experimenta as coisas e lhes dá vida própria. O domínio do corpo e a conquista sensorial e intelectual do espaço estabelece-se a partir do momento em que são facilitadas as oportunidades de iniciativa através de múltiplas experiências de movimento nos diversos locais onde se encontra. [...] É o movimento que permite à criança encontrar um conjunto de relações (sujeito, as coisas, o espaço) necessárias ao seu desenvolvimento motor, aprendendo a perceber e a interacionar o vivido, o operatório e o mental (p. 117).

Também Dias (2000, citado por Rabinovich, 2007, p. 28) reconhece que “o movimento para a criança, é a sua primeira linguagem; o corpo, primeiro instrumento de pensamento no seu diálogo com o mundo dos adultos e um importante instrumento para a construção de vínculos afetivos”.

Segundo a perspectiva de Wallon (1975), o movimento tem, inicialmente, uma função expressiva, isto é, antes de criar relação com o meio físico, primeiro age sobre o meio humano. Desde o nascimento, o bebé começa a interagir com os adultos por meio de gestos e expressões faciais, numa intensa troca afetiva. Só depois surge a função instrumental - conhecer e explorar o mundo físico - onde o movimento passa a auxiliar o pensamento da criança desenvolvendo a sua dimensão cognitiva. O movimento oferece, igualmente, apoio à representação na medida em que torna presente um objeto ou cena imaginada, através dos gestos que a criança emprega para imitar. Desta forma, o papel do movimento é mais do que uma mera relação com o mundo físico sendo essencial para o desenvolvimento da afetividade e da cognição da criança.

Em relação à comunicação com os outros, Vayer (1984) cita que

é evidente que os relacionamentos com o outro são estreitamente ligados à atividade motora e sensoriomotora da criança. Como esta atividade permite-lhe reconhecer o mundo das coisas,

permite-lhe, da mesma forma, reconhecer o mundo dos outros, diferenciar-se dele, e progressivamente adaptar-se e integrar-se a ele (Vayer, 1984, p. 22).

De acordo com Farias (2009) “o movimento [...] auxilia a formação do caráter e o desenvolvimento da capacidade de resolução das tarefas da vida cotidiana. Desta forma, o movimento é um dos mais importantes aspetos no desenvolvimento da personalidade” (p. 21).

A literatura científica já produzida, aponta-nos várias áreas em que a prática motora (através dos efeitos produzidos pelo exercício físico e a atividade lúdico-motora) tem incidência na criança (Neto, 1995, p. 11-12):

- a) Na área do desenvolvimento físico ósseo, muscular, cárdio-vascular e controlo da obesidade (Tanner, 1972; Corbin, 1980; Rarick, 1973; Elliot, 1970; Bailley, 1977).
- b) Na área do desenvolvimento dos skills motores (Cratty, 1979; Espenschade & Eckert, 1980; Halverson & Robertson, 1984; De Oreo & Keogh, 1980; Zaichkowsky & Martinek, 1980).
- c) Na área do desenvolvimento percetivo-motor (Williams, 1983; Cratty, 1979; De Oreo, 1980)
- d) Na área do Desenvolvimento da imagem de si (self-concept) e dimensão estética (Loy & Ingham, 1977; Hurlock, 1978).
- e) Na área psico-social referente à melhoria do ajustamento social e da estabilidade emocional (Sherif & Rattray, 1977; Rohrbacher, 1972; Rubin, Maioni, Harnung, 1976).

CAPÍTULO III - ARTICULAÇÃO CURRICULAR

Antes de efetuar uma sucinta conceptualização acerca da integração curricular, considero necessário clarificar o que, para mim, é o currículo para a educação pré-escolar.

Assim, subescrevo a definição apresentada por Marchão (2012) que assume o currículo como “o conjunto de atividades planeadas ou não, estruturadas e suportadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e que permitem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança bem como o seu bem-estar” (p. 38).

Nesta perspetiva, o currículo para a Educação Pré-Escolar organiza e estrutura a aprendizagem das crianças, apresentando objetivos a alcançar, os processos e ações que enquanto educadores devemos por em prática para que as crianças os atinjam, fundamentando as oportunidades de aprendizagem que se podem criar.

Para além das orientações curriculares definidas e dos objetivos a atingir, o currículo interliga-se e está dependente, ainda, da visão pessoal de cada profissional da infância, isto é, “a ideia e representação que temos da criança e da forma como ela se desenvolve e aprende; o entendimento que fazemos sobre o que é educar; e a ideia que temos sobre o que se pode aprender no jardim de infância” (Marchão, 2012, p. 39).

Estando esclarecido o conceito de currículo, pelo qual me orientei, importa compreender o que é a articulação curricular, uma vez que esta esteve presente ao longo de toda a minha ação pedagógica.

Embora se fale cada vez mais em articulação curricular, a sua definição tem sido um pouco difícil, sendo considerando um conceito discutível (Santos, 2012).

Deste modo, ao longo do projeto assumi a articulação enquanto intenção pedagógica que corresponde à “junção ou união de elementos num sistema” (Martins, 2008, s/p), ou seja, em contexto de jardim de infância, a articulação curricular determina-se pela conexão que existe entre duas ou mais áreas de conteúdo.

No mesmo sentido, o documento das OCEPE, embora não apresente uma definição específica para articulação curricular, faz perceber que um dos fundamentos da pedagogia para a infância é a construção articulada do saber (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016). Elucidando que os projetos de aprendizagem – nos quais o ponto de partida é uma curiosidade ou interesse de uma ou várias crianças – “são meios privilegiados de

participação das crianças no planeamento e na avaliação e de articulação de conteúdos” (Ibidem, p. 107), isto é, na articulação com diferentes áreas de conteúdo e domínios.

Ainda no mesmo documento, apesar de serem apresentadas três grandes áreas de conteúdo, e cada uma delas apresentar conteúdos específicos, o tratamento das mesmas baseia-se no pressuposto de “uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante” (Ibidem, p. 31).

Apple e Beane (2000, citados por Leite, 2012) apontam a articulação curricular

na lógica de um currículo integrado, isto é, de um currículo em que os vários conteúdos estão subordinados a uma ideia central, a um problema ou a uma situação que se pretende compreender, deixando de ter significado por si sós. Neste caso, trata-se de uma conceção que perspetiva como ponto de entrada (...) as situações reais inerentes a um problema a resolver ou uma situação na qual se pretende intervir (p. 90).

Carvalho (2010) corrobora que este é um conceito amplo, mas que se trata de um pressuposto fundamental no desenvolvimento curricular, pois diz respeito à interligação de saberes provenientes de diferenciados campos de conhecimento.

Assim, do meu ponto de vista, a articulação deve fazer parte do currículo no sentido de adequar o mesmo aos interesses e necessidades das crianças, interligando e integrando conhecimentos, atitudes e procedimentos e, conseqüentemente, contribuindo para que cada criança possa desenvolver, da forma mais completa e global possível, as suas capacidades e competências.

SEGUNDA PARTE



INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

CAPÍTULO IV - CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

4.1. A Instituição

O meu estágio teve lugar numa cooperativa de solidariedade social, equiparada a IPSS – instituição particular de solidariedade social – criada no dia 24 de Março de 2005. Esta situa-se numa pequena freguesia rural, com grandes áreas de reserva agrícola ficando, no entanto próxima do centro urbano de Vila Nova de Famalicão. Estes meios contrastantes possibilitam, às crianças e idosos, uma visão de duas realidades diferentes: o meio campino e agrícola, com as suas potencialidades e o meio citadino e urbano que complementa o que falta no meio rural.

Esta cooperativa tem por missão afirmar os direitos e responder às necessidades sociais e educativas das crianças, das pessoas idosas e das suas famílias, disponibilizando, por isso, várias respostas sociais: creche, jardim-de-infância, centro de dia, lar de idosos, serviço de apoio domiciliário e escola do primeiro ciclo do ensino básico.

Sendo uma instituição que apoia crianças e idosos naturalmente promove relações intergeracionais sendo, igualmente, um espaço rico e promotor de um desenvolvimento global.

A metodologia de trabalho adotada pela instituição vai de encontro ao modelo curricular HighScope em cruzamento com a Metodologia de Trabalho de Projeto.

O facto de a instituição ser de implementação moderna faz com que seja visível, por todo o estabelecimento, a existência de um cuidado precedente em certos tópicos, que por vezes são descurados noutras instituições, como é o caso da segurança, acessibilidade, arrumação e funcionalidade das áreas.

Em todas as salas é possível observar um excelente aproveitamento do espaço com grandes armários de arrumação e, em contraposição, grandes janelas que permitem luminosidade natural e um fácil acesso ao exterior. Todas as outras paredes são deixadas desocupadas para a colocação dos trabalhos das crianças. Igualmente, são espaços que tem em conta a criança - com a existência de uma bancada e lavatório que estão à sua altura - e o adulto - incluindo prateleiras mais altas onde são colocados os portefólios de cada criança, os livros e o rádio. As fichas elétricas estão fora do alcance das crianças e os materiais (legos, roupa da área do quarto, etc.) são retirados para a limpeza, quinzenalmente. Como observa Greenman (1988): “uma mistura da escala do adulto com a da criança é importante tanto para proporcionar carinhos como para aprender” (p. 62).

4.2. O grupo de crianças

O grupo de crianças da sala de jardim de infância, onde realizei a intervenção pedagógica, era composto por vinte e cinco crianças, sendo dezassete do sexo feminino e oito do sexo masculino. No que diz respeito à faixa etária do grupo, esta variava entre os trinta e seis e os quarenta e oito meses, isto é, entre os três e quatro anos.

Este grupo surgiu da união entre dois grupos das salas de dois anos da creche, na qual a educadora da sala 2B, acompanhada da auxiliar da sala 2A, deu continuidade ao percurso educativo das crianças. Todas as crianças já frequentavam a instituição no transcorrido ano letivo, não havendo crianças novas neste grupo em específico.

Nenhuma criança apresenta necessidades educativas especiais, no entanto uma criança apresenta alergia à proteína do leite de vaca. Neste sentido, diariamente a educadora dirige-se à cozinha para certificar que os alimentos que estão a ser confeccionados podem ser ingeridos pela criança, bem como para verificar os rótulos (composição dos produtos), assegurando que a criança tenha uma dieta equilibrada e adequada às suas necessidades.

No que toca ao nível do contexto sócio familiar estas crianças pertencem a um nível sócio-económico médio. O grupo vive na maioria no concelho de Vila Nova de Famalicão, havendo apenas uma criança que reside na cidade de Braga.

Relativamente ao Projeto Curricular de Sala intitulado “Livros Cá e Lá”, este surgiu para dar resposta às necessidades do grupo que, tal como expôs a educadora, evidenciou especial interesse pela leitura e atividades que envolvem livros. Assim, a equipa educativa (em particular, educadora e auxiliar) definiu como objetivos principais do projeto: estimular na criança o gosto pelos livros; criar e valorizar práticas pedagógicas que possibilitem a descoberta do prazer da leitura; promover a leitura em contexto familiar; promover a leitura em contexto de sala, proporcionar o contacto com diferentes formas de texto escrito; valorizar a leitura como um meio de informação de transmissão do saber e da cultura; transmitir o sentido de diferentes utilidades da leitura e da escrita; estabelecer parcerias que proporcionem momentos de aquisição de competências no domínio da expressão oral e escrita; contribuir na aquisição de um espírito crítico e na interiorização de valores que promovam a cidadania.

Ao longo do estágio e em resultado da observação e interação nos múltiplos momentos da rotina diária revelaram-se algumas características gerais do grupo, como: o maior interesse pelas áreas do faz de conta (a cozinha e o quarto) para a brincadeira livre; a existência de uma

discrepância de desenvolvimento - físico, intelectual e social - ainda significativa, entre crianças; no tempo do grande grupo, a constatação que este momento não podia ser de longa duração pois o grupo começava a ficar inquieto e o reconhecimento da elevada atenção e entusiasmo para o conto de histórias; no tempo de pequeno grupo, destacou-se o interesse e empenhamento que a maior parte das crianças colocavam na realização das atividades, todavia detetei também que algumas crianças exigiam uma maior atenção, reforço e explicações adicionais para a concretização das mesmas.

4.3. Organização do espaço e dos materiais

O espaço físico é fundamental para que as crianças se envolvam em experiências e aprendizagens. A organização do espaço, a variedade de objetos e materiais são fundamentais para que a criança possa fazer planos e concretizar ações, ao mesmo tempo para que possa ser encorajada para diferentes tipos de brincadeiras.

Mais especificamente, na organização do espaço em jardim de infância é pretendido não só proporcionar conforto e bem-estar à criança como, conjuntamente, oferecer inúmeras oportunidades de participação na aprendizagem ativa, isto é, que o espaço e os materiais respondam aos seus interesses em função dos seus níveis de desenvolvimento.

O espaço da sala dos três anos (ANEXO 1) foi organizado de forma a responder às necessidades do grupo. Deste modo, com o passar do tempo, surgiram alterações para facilitar as interações e/ou dar resposta aos interesses das crianças, encontrando-se a sala dividida pelas seguintes áreas: área da expressão plástica (pincéis, cola, tesouras, lápis e marcadores, tintas, revistas, plasticina e cavalete); área das construções (legos, mesa com peças de encaixe, carros, cones e animais); área da cozinha (mesa, eletrodomésticos e comida); área do quarto (cama, sofá, armários, roupa e acessórios); área dos jogos (jogos de encaixe e de seriação e puzzles); área do acolhimento/biblioteca (livros, rádio e quadros de presença, quadro das áreas e do tempo, espaço dos poemas e lengalengas).

As áreas situam-se em locais estratégicos, existindo uma repartição entre áreas mais agitadas (cozinha e quarto) e as áreas que requerem mais concentração (jogos e biblioteca, por exemplo). Hohmann & Weikart (2011) expõem que uma vez que a brincadeira se alarga entre duas áreas “a localização destas (...) deverá ser próxima (...) para, assim, se permitir a interação entre as duas áreas evitando em simultâneo que as crianças em trabalho noutras

zonas sejam incomodadas” (p. 188).

Foram também desenvolvidas, desde o início do ano, estratégias para que o funcionamento das áreas resulte da melhor forma. Assim, a equipa educativa envolveu as crianças na arrumação dos materiais aquando da transição de atividades. Para isto se suceder da melhor forma foram adotadas táticas como: a arrumação dos objetos e materiais sempre nos mesmos locais para que as crianças possam localizá-los e devolvê-los e, conseqüentemente desenvolvam o sentido de controlo sobre o seu próprio ambiente; os materiais são arrumados na mesma prateleira se têm a mesma função, por exemplo, na área da expressão plástica os utensílios de desenho e escrita – lápis e marcadores – ficam na mesma prateleira, enquanto as tesouras e cola ficam noutra prateleira; a identificação de todas as áreas e materiais com etiquetas e/ou imagens. Esta última estratégia, por vezes, não era tão bem conseguida pois a chegada de novos materiais nem sempre era rotulada.

Uma confirmação sobre a constante reflexão do educador sobre as funcionalidades e a adequação dos materiais e, por conseguinte, sobre as potencialidades educativas que os mesmos oferecem ao grupo foi, por exemplo, o enriquecimento da área do acolhimento/biblioteca onde foi colocado um rádio com vários auscultadores para as crianças puderem ouvir histórias e músicas.

No espaço exterior, comum à sala dos quatro anos, existe uma área pavimentada em cimento que se une com um pequeno espaço de relva e árvores. Separado por um muro, encontra-se o parque infantil com baloiços e escorrega. Esta divisão é justificada, pela instituição, como forma de impedir que as crianças vão para o parque quando esse está molhado. Após refletir sobre este aspeto, penso que a existência do muro é desnecessária e não está em concordância com o modelo High Scope.

Como refere Neto (2000) nos dias de hoje, “o tempo espontâneo, da imprevisibilidade, da aventura, do risco (...) deram lugar ao tempo organizado, planeado, uniformizado” (p. 1), o que faz com que a criança não desenvolva a autonomia, revele menos capacidade de defesa e adaptabilidade a novas circunstâncias e, conseqüentemente aumentem as implicações graves no seu desenvolvimento motor e emocional (Neto, 2000).

Thomas & Harding (2011, citado por Rodrigues, 2015) relatam que os riscos e desafios que surgem à medida que a criança brinca no exterior e o estabelecimento de limites a ela própria, neste caso, o saber que mesmo tendo acesso ao parque não pode ir, para não se

molhar, fazem com que a sua autonomia cresça, promovendo a confiança, o que se reflete no aumento da autoestima e confiança nas suas próprias habilidades.

Ainda relativamente ao espaço exterior, penso que este está bastante desprovido de materiais, não existindo quaisquer brinquedos com rodas (triciclos, carrinhos de mão, etc), nem materiais soltos (bolas, cestos, cordas, etc.), entre outros.

Passando à nomeação das áreas que se encontram fora da sala dos três anos, mas que fazem parte da rotina do grupo e onde, igualmente, se desenvolvem experiências e aprendizagens significativas encontramos: a área de entrada/acolhimento, a casa de banho e a área do descanso (sala JI4).

A área de entrada/acolhimento é composta por um conjunto de armários (um por criança) com etiquetas com o nome e a fotografia de cada um. Neste espaço encontra-se, também, um quadro de avisos com o plano de atividades semanal, normas e informações gerais para os encarregados de educação. Esta é a área onde família e criança comunicam e trocam carinhos na hora da entrada ou saída da instituição e onde alguns dos trabalhos das crianças são expostos, fazendo desta área um local agradável e acolhedor para todos.

A casa de banho fica situada em frente à sala dos três anos, servindo conjuntamente a sala dos quatro anos. Esta apresenta uma separação entre a zona dos lavatórios e a das sanitas. Por cima dos lavatórios existem grandes prateleiras onde estão os kits de higiene dentária de cada criança e a caixa de primeiros socorros.

No momento de descanso as crianças dirigem-se para a sala JI4 que se encontra desocupada, ao lado da sala dos três anos. Cada criança tem o seu catre e os seus cobertores que estão sempre dispostos nos mesmos sítios, à exceção da quarta-feira em que as crianças da sala dos três anos que não frequentam a piscina (atividade extracurricular) se juntam a outros grupos para descansar no polivalente grande, ficando a sala JI4 disponível para as crianças que vão para a piscina (crianças da sala dos três e dos quatro anos) e que chegam mais tarde à instituição.

4.4. Rotina diária

Uma rotina coerente ao longo do tempo contribui para que cada criança seja capaz de compreender o tempo. Portanto uma rotina bem estruturada deve incluir momentos de cuidados e de higiene, momentos de alimentação, momentos de descanso, momentos de atividades

pedagógicas em grande ou em pequeno grupo e momentos de brincar social espontâneo (tanto no interior como no exterior da sala). Todos estes momentos contemplam de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade possibilitando oportunidades de aprendizagem diversificadas.

Deste modo, a rotina diária da sala dos três anos foi definida pela educadora para responder às necessidades do grupo. Assim, e uma vez que as necessidades ao longo do tempo vão-se modificando, alguns períodos de tempo dedicados a cada momento modificaram-se da rotina apresentada no início do ano (ANEXO 2).

De manhã, a partir das nove e meia, ocorre o acolhimento, um momento onde as crianças se sentam em grande grupo para cantar a música dos bons dias, estabelecem diálogos acerca das novidades, colocam a presença (cada criança vai colocar uma cruz na linha com o seu nome). A criança responsável vai observar como está o tempo e colocar no quadro do tempo.

Segue-se o tempo de planear, com a escolha das áreas. As crianças vão dizendo as áreas e a educadora vai questionando “e o que vais fazer na área x?”. Estes questionamentos permitem que a criança pense sobre e clarifique as suas intenções, apoie-se nas suas capacidades de fazer escolhas e tomar decisões e desenvolva competências de expressão linguística.

Findado este momento, as crianças vão brincar para as áreas, e acontece o tempo de pequeno grupo. Este pode ser desenvolvido individualmente ou com número reduzido de crianças, que realizam atividades que promovem o desenvolvimento de competências em diferentes áreas. As atividades podem ir ao encontro do projeto de sala ou aos interesses demonstrados pelo grupo. O pequeno grupo permite ao educador uma observação mais objetiva das aprendizagens que cada criança realiza bem como, possíveis dificuldades que se podem evidenciar.

Depois do tempo de planear e fazer, segue-se o tempo de rever, de forma a perceber se o que foi planeado foi ou não concretizado, percebendo também as dificuldades que possam ter sentido. Porém, este momento não se realizava todos os dias na sala dos três anos, pois o grupo ainda estava a conhecer e a interiorizar este último ponto do processo.

Antes da higiene e almoço, se o estado do tempo for favorável, acontece o tempo de exterior - momento propício para as atividades espontâneas da criança, principalmente para as atividades físicas.

Após o almoço, e à medida que terminam a refeição, as crianças dirigem-se com um dos adultos para a casa de banho (em pequenos grupos, facilitando a organização do momento) para dar seguimento à lavagem dos dentes, das mãos e da cara, preparando as crianças para o momento de descanso.

Tal como já referi anteriormente, as crianças dirigem-se para a sala J14 e são incentivadas a descalçar e despir. Este espaço encontra-se com luminosidade reduzida e música relaxante para promover um descanso mais confortável e tranquilo. Os adultos aconchegam as crianças com mais dificuldades em adormecer, embalando-as nas costas.

Por volta das catorze e trinta, as crianças vão acordando e um dos adultos desloca-se em pequenos grupos para a casa de banho para que as crianças possam ser asseadas, preparando-se para o momento seguinte.

Às quinze horas dá-se o tempo de grande grupo e, após todas as crianças estarem na sala, é iniciado o momento que foi planeado previamente pela educadora. Este momento poderá ser a hora do conto, dinamização de canções, teatros, diálogos, entre outros, indo ao encontro da aprendizagem ativa.

Após o momento de grande grupo (até as quinze e trinta), as crianças realizam a higiene e dirigem-se para o refeitório para o momento do lanche.

À medida que terminam o lanche, as crianças são encaminhadas para a casa de banho onde tiram a bata, lavam a cara e as mãos e penteiam os cabelos.

Posteriormente, acontece o tempo de escolha livre/tempo de exterior, isto é, atividades livres na sala ou no exterior, consoante o estado do tempo.

Por último, dá-se o prolongamento. A partir das dezassete horas as crianças dirigem-se para o polivalente, juntamente com as crianças das outras salas e aguardam pela chegada dos familiares, brincando ou vendo televisão.

Ao longo da semana as crianças usufruem de atividades curriculares - inglês e ginástica - de carácter obrigatório para todas as crianças. E, também, atividades extracurriculares - natação, patinagem, música, ioga, ballet - que não são obrigatórias, mas sim escolhidas pela família da criança (ANEXO 3).

CAPÍTULO V - PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

5.1. A investigação-ação como opção metodológica

A intervenção pedagógica, aqui exposta, foi desenvolvida com base na metodologia de investigação-ação.

Apesar das diversas definições para este conceito (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009), existem características comuns que conseguem esclarecer esta metodologia.

A investigação-ação, tal como menciona Máximo-Esteves (2008), é “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (2008, P. 82), pela interação que causa entre o processo de conhecimento (investigação) e as atividades de cooperação contextualizadas que estabelece (ação), configura-se como um instrumento simultaneamente teórico e instrumental.

Para Sanches (2005) a estratégia de atuação desta metodologia “pode desencadear profissionais mais reflexivos, mais intervenientes nos contextos em que se inserem e desencadeadores de práticas pertinentes, oportunas e adaptadas às situações com as quais trabalham” (p.127).

A investigação-ação utiliza “um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 360).

Assim, apercebemo-nos que esta metodologia evidencia características próprias, ligando a observação e a avaliação, à constante reflexão, atribuindo ao educador o papel de investigador e valorizando a ação de todos os envolventes na identificação de temáticas e resolução de problemas. Tudo isto para que o educador possa melhorar o seu desempenho e as crianças consigam aprender da melhor forma.

Iniciei o trabalho pedagógico com a observação do contexto - recolhi informações sobre o grupo de crianças, o espaço, a gestão dos grupos e a rotina diária - através das interações das crianças, notas pessoais e registo fotográfico e de incidentes críticos. Este esforço possibilitou identificar uma questão/problema e, conseqüentemente, o planeamento de propostas. Durante a intervenção foi essencial a constante reflexão sobre as atitudes e estratégias que levei a cabo, com vista a perceber se a intervenção refletia os objetivos, precedentemente elaborados. Para finalizar, refleti sobre toda a prática, pensando sobre a forma com atuei, a minha capacidade de alterar planos, de reconhecer e lidar com limitações, sucessos e fracassos, entre outros, e refleti

sobre a importância da minha intervenção para o grupo: se foi ou não significativa, se gerou ou não aprendizagens.

5.2. Escolha e definição do projeto

Durante a observação do contexto e do grupo de crianças e a posterior análise dos registos das observações, destacaram-se fatores decisivos para a seleção do projeto de intervenção.

Desde logo, constatei o interesse do grupo pelos livros, espelhado na atenção dada à apresentação de diferentes histórias, no questionamento sobre onde se compram e se a educadora tinha mais livros e o especial cuidado no seu manuseamento (a pousar e a folhear). Depois, o facto deste mesmo interesse e necessidade já ter sido confirmado pela educadora, sendo, também, o projeto curricular da sala dos três anos - “Livros Cá e Lá” – relacionado com esta temática.

Por outro lado, aproveitando o facto de ter um professor supervisor ligado à educação física, empenhei-me na observação da relação das crianças com o movimento (quer no espaço exterior como no interior) e notei um enorme proveito e alegria do grupo pela brincadeira e jogos no exterior, porém se a situação meteorológica não fosse favorável o grupo permanecia na sala, não sendo apresentada mais nenhuma solução para as suas brincadeiras. No espaço interior, verifiquei a inexistência de atividades motoras na sala e a ausência de fruição de espaços livres como os polivalentes e uma sala que se encontrava desocupada junto à sala dos três anos.

Assim, o projeto iniciou-se com a instigação principal de entender como seria possível solucionar o dilema verificado – défice de atividades que envolvem o movimento - partindo dos interesses das crianças – literatura infantil.

5.3. Questões e objetivos do projeto

Após a identificação da problemática, para a concretização do projeto, delineei questões que me auxiliaram na minha ação (forma de atuar), bem como objetivos a alcançar pelo grupo com o propósito de propiciar intervenções atrativas e de qualidade.

Assim, no planeamento de todas as intervenções, questionei-me:

- Que estratégias desenvolver para manter o grupo atento e interessado?

- Como organizar os espaços, tempo e materiais e tirar partido dos mesmos?
- Como posso promover a articulação de diferentes áreas e domínios numa mesma proposta educacional?

Os principais objetivos deste projeto passaram por:

- Promover e dinamizar o conto de narrativas infantis;
- Ampliar o interesse e o desejo por experiências de exploração do corpo através do movimento;
- Desenvolver propostas de movimento que respondam o mais eficazmente possível às reais capacidades das crianças;
- Possibilitar situações de jogo lúdico com regras;
- Estimular o grupo a expressar-se mais e melhor por linguagem oral e corporal;

5.4. Propostas educacionais e subsequente análise reflexiva

Sendo as narrativas o ponto de partida para propostas que visassem o desenvolvimento do domínio do corpo e o prazer do movimento da criança, do meu projeto fizeram parte três contos de autor. Por intermédio destes desdobraram-se várias atividades que envolveram, de forma mais ou menos explícita, movimentos, jogos e atividades de compreensão das narrativas.

De seguida, apresento as atividades que fizeram parte de cada obra, refletindo sobre as mesmas, paralelamente.

5.4.1. *Vamos à caça do Urso* de Michael Rosen e Helen Oxenbury

A obra *Vamos à Caça do Urso*, de Michael Rosen e Helen Oxenbury (ANEXO 4), apresenta-nos uma família de cinco caçadores que vão à caça do urso. Para chegarem até ele têm que atravessar vários obstáculos - um campo de erva alta e ondulante, cruzar um rio fundo e frio, arrastarem-se na lama pegajosa, procurar o caminho pelo meio de uma floresta, entre outros.

Antes de iniciar a leitura, foi relevante tirar proveito do domínio visual do livro através da exploração dos elementos paratextuais da história: capa e contracapa (fig. 1). A análise incluiu apenas estes dois elementos uma vez que o grupo não estava acostumado a quaisquer explorações deste tipo.

Assim, depois de referir o nome do conto, questionei o grupo sobre quem e quantas eram

aquelas personagens, o que é que eles estavam a observar e o que será que estavam a fazer. A ilustração da capa e contracapa possibilitou, entre outros aspetos, mostrar que as personagens estavam em movimento e se dirigiam todas para a mesma direção, bem como ativar conhecimentos prévios relevantes para a compreensão da história e a sua posterior exploração. Como confirmam Viana e Ribeiro (2014)



Figura 1: Exploração dos elementos paratextuais da narrativa *Vamos à Caça do Urso*, de Michael Rosen e Helen Oxenbury

antes de iniciar a leitura do livro, é importante organizar um conjunto de atividades que permitam o seguinte: motivar a criança para ouvir ler; aumentar a curiosidade para com o texto a ser lido; despertar a atenção; ativar competências e/ou conhecimentos facilitadores da compreensão oral e convocar conhecimentos prévios (p. 52).

Para tornar a dinamização da narrativa mais agradável e entusiasmante decidi colocar sons – vento, tempestade, chapinhar, suspense - associando-os aos diferentes espaços/momentos da história, reproduzindo-os à medida da narração. Estes sons auxiliaram-me na entoação dada a cada momento – ritmo de fala (por exemplo, devagar no caminho para a caverna e depressa quando os caçadores começam a fugir) e altura do tom de voz (por exemplo, a sussurrar na chegada à caverna “pé-ante-pé” e a gritar quando os caçadores veem o urso) – e na postura e movimentos – por exemplo, abanar a cabeça para os lados afirmando que “não temos medo” do urso.

Durante toda a leitura, foi nitida a atenção das crianças pelo conto, não deixando que as páginas fossem viradas enquanto não conseguissem ver as ilustrações.

Após a leitura do conto de autor, e a manifestação de opiniões sobre o mesmo, realizei uma atividade de pós-leitura: um jogo de verdadeiro ou falso para a compreensão inferencial da narrativa, isto é, com questões que permitem à criança ativar os conhecimentos que adquiriu com a leitura da história como: a) O grupo de caçadores foi caçar um panda. Verdadeiro ou falso?; b) O que o grupo teve de atravessar primeiro foi a erva alta e ondulante. Verdadeiro ou falso?; c) O urso estava escondido no jardim zoológico. Verdadeiro ou falso?, entre outras.

Este jogo permite que as crianças sejam capazes de realizar inferências, desta forma, as “crianças não só têm de escolher entre as alternativas fornecidas, mas também de explicitar os raciocínios subjacentes às suas escolhas (i.e., «dizer como a sua cabeça pensou» para decidir se

a alternativa certa é a primeira ou a segunda) ” (Viana e Ribeiro, 2014, p. 55).

Inicialmente, o grupo mostrou dificuldade em compreender o jogo visto que, a maioria das crianças, não estava familiarizada com os conceitos “verdadeiro” e “falso”. Dessa maneira, foi necessário recuar nas questões e dar exemplos mais próximos do mundo real da criança, neste contexto lembrei-me de explicar através da roupa que estava a usar, questionando: “Se eu disser «eu tenho uma bata vestida» é verdadeiro ou falso?” ou “e se disser «A minha bata é branca» é verdadeiro ou falso?”, entre outras. Esta forma facilitou, em geral, a compreensão dos conceitos pelo grupo, existindo, no entanto crianças que não conseguiram assimilar os conceitos pois estes teriam de ser novamente abordados.

No dia seguinte, efetuei o reconto da obra, pois

recontar histórias proporciona (...) à criança a possibilidade de construir a realidade narrada (...) distinguindo o essencial do secundário (...). Desta forma, (...) o reconto de histórias contribui para o desenvolvimento da memória e da atenção e facilita a apropriação de construções gramaticais (utilização de frases compostas por todos os elementos, recurso a adjetivos, entoação e ritmo das palavras, ...). Deste convívio com a língua, a criança vai extraindo as regras fonológicas, sintáticas, morfológicas, semânticas e pragmáticas que abarcam o domínio da linguagem (Dias, 2015, p. 315).

No final, questionei as crianças: “Vocês também gostavam de ir à caça do urso?”, ao que o grupo respondeu afirmativamente e com entusiasmo começando, desde logo, a dizer: “eu sou o pai” (P.); “eu sou a menina” (B.); “eu também quero ser o pai” (I.), entre outras. Assim, dirigimo-nos para o exterior, “um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades motoras (correr, saltar [...]), num ambiente de ar livre” (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016, p. 27).

A realização da representação dramática do conto (figs. 2, 3 e 4), com a repetição das falas (inicialmente, apenas por mim, mas depois, devido ao carácter repetitivo das mesmas, por todo o grupo) e a execução das ações descritas na história possibilitou múltiplas aprendizagens. Cada criança pode assumir uma personagem e envolver-se com as outras crianças, em situações sociais de representação e de desenvolvimento conjunto de uma ação. Esta forma de jogar/brincar

desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não-verbal, na expressão de

emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016, p. 52).

Relativamente ao desenvolvimento motor, esta atividade permitiu à criança aprender “a conhecer e a usar melhor o seu corpo, (...) a participar em formas de cooperação (...) saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum” (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016, p. 43-44).

Como mencionam Fontes, Botelho & Sacramento (1977) mais do que a moral da história, “o que interessa à criança são os acidentes movimentados, as fugas, as perseguições [...]” (p. 18). Logo, sendo este conto uma verdadeira aventura, abarcou, desde o início ao fim, a animação e interesse de todo o grupo, fazendo com que muitas crianças, nesse dia e nos seguintes, quisessem repetir “a caça ao urso”.

Importa ainda referir que, ao longo desta atividade, assumi uma postura orientadora do desenrolar da ação, mas nunca de comando e obrigatoriedade. Concordo com Mathias (1999) que, quando assim acontece, ao orientar estou também a encorajar, pois os movimentos que apresentei foram colocados para desafiar as crianças e não para limitar o seu crescimento. Também apoio Steiner (2000) que expõe que “a criança brinca ao imitar, e quer brincar imitando” (p. 74).



Figuras 2, 3 e 4: Representação dramática da narrativa *Vamos à caça do urso*

Como relatei anteriormente, nos dias seguintes, foram vários os pedidos e as referências à “história do urso”, desse modo surgiu um terceiro momento da exploração do conto: a concretização de um circuito.

Tal como na narrativa, cada criança tinha de atravessar vários sítios (cinco estações), onde foram colocados vários materiais e mobilizadas várias destrezas físicas: primeiramente passar a “erva alta e ondulante” (colchão) onde a criança devia rebolar; depois, atravessar o “rio fundo e frio” (cordas) andando sempre por cima da corda; em seguida, trespassar a “lama

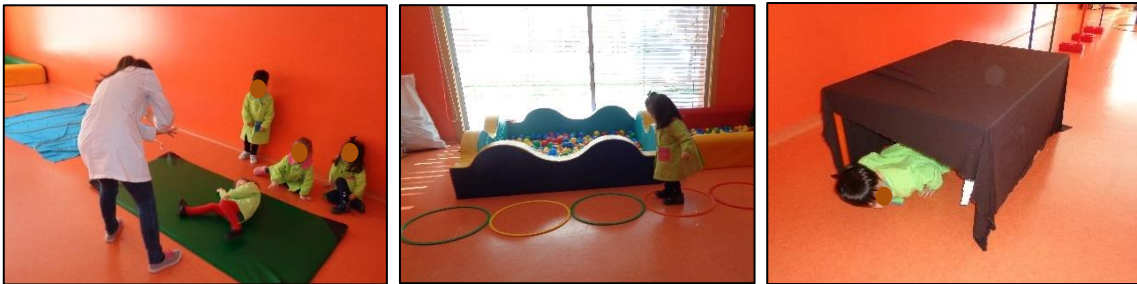
grossa e pegajosa” saltando de um arco para o outro; cruzar a “floresta grande e escura” contornando os blocos; e, por fim, rastejar na “caverna estreita e soturna” (mesa), onde encontrariam o urso. Este circuito foi realizado na sala que se encontra desocupada junto à sala dos três anos, fazendo com que o grupo tenha contacto com novos espaços.

Primeiramente, com o grupo sentado, exemplifiquei como tinham de executar o circuito (fig. 5). Depois, cada criança, individualmente, realizou o percurso (figs. 6, 7 e 8). Ao longo desta atividade, mantive uma postura de respeito pelo tempo de movimento de cada criança, ou seja, pelo seu próprio ritmo e auxiliei quando necessário, sobretudo nas estações mais



Figura 5: Exemplificação do circuito

complexas, neste caso: rebolar no colchão e andar em cima da corda. O circuito possibilitou que o grupo trabalhasse o saber esperar e o respeito pela ordem da fila, tal como ocasionou que cada criança conquistasse um maior controlo do seu corpo, equilíbrio e coordenação que, por sua vez, permitem executar gradualmente movimentos mais complicados e concretos.



Figuras 6, 7 e 8: Execução do circuito pelas crianças

No decorrer do percurso estive consciente das capacidades motoras do grupo e observei que as crianças, na sua maioria, sentiam bastante dificuldade em andar pé-ante-pé por cima da corda. Assim, decidi alterar o percurso esticando a corda (figs. 9 e 10), o que facilitou a aprendizagem do grupo.



Figura 9: Estação das cordas antes da alteração



Figura 10: Estação das cordas depois da alteração

A realização deste primeiro momento de intervenção, à volta do livro *Vamos à caça do urso*, permitiu-me sentir que estava no caminho certo para atingir os objetivos a que me tinha proposto, motivando-me para as intervenções seguintes.

Logo no momento inicial do projeto - a leitura do livro – constatei que o grupo demonstrou interesse e atenção, mantendo-se em silêncio durante toda a leitura e, envolvido na narrativa utilizando expressões faciais e interjeições do início ao fim. Este entusiasmo fez com que me sentisse mais calma e confiante para prosseguir a intervenção.

A atividade de pós-leitura - jogo de verdadeiro ou falso – foi, desde logo, desafiante para mim, pois, quando a planeei, não considerei o facto de as crianças conhecerem os conceitos de “verdadeiro” e “falso”. Desta forma, no momento de intervenção, quando me apercebi que os conceitos não eram claros para todas as crianças, fui surpreendida, mas penso que utilizei uma estratégia correta e benéfica - recuar nas questões e dar exemplos concretos e visíveis para o grupo.

No dia seguinte, o reconto da história foi novamente um sucesso e as formas repetitivas (sucessão de acontecimentos e falas), presentes na narrativa, fizeram com várias crianças, repetissem comigo algumas frases, à medida que eu ia lendo.

Relativamente à escolha do espaço exterior, para a execução da representação dramática da história, penso que esta foi acertada, uma vez que este espaço facilita uma maior aproximação à história (proximidade com a natureza) e é de grande apreço para o grupo. O espaço da sala não iria permitir a mesma liberdade de movimentos nem viabilizar o mesmo impacto do que o obtido com o espaço exterior. Novamente, o grupo envolveu-se de forma profícua na atividade, mostrando entusiasmo na repetição das falas e execução dos movimentos.

A concretização do circuito foi, para mim, a atividade mais complexa e desafiadora, no sentido de planeamento de desafios que possibilitassem à criança desenvolver as suas capacidades motoras, assim como a apoderação e o domínio do espaço e dos materiais e estações que se adequassem ao seu desenvolvimento. Assim, no dia do circuito, a realização de ações motoras envolvendo objetos (colchões, cordas, arcos, etc.) correram dentro do esperado, estando, apenas, a estação da corda demasiado dificultada para a faixa etária do grupo, problema esse que foi alterado rapidamente por mim.

Antes das atividade sentia-me sempre um pouco receosa, mas depois com a participação ativa do grupo e o seu empenhamento apreciava os momentos, que passavam num instante.

5.4.2. *Se eu fosse...* de Richard Zimler

Em grande grupo foi dinamizada a obra *Se eu fosse...*, de Richard Zimler (ANEXO 5), que encoraja as crianças a ultrapassarem as suas limitações. Este livro dá a conhecer as características de muitos animais, convidando, ao mesmo tempo, os mais pequenos a nadarem como um peixe tropical, a cantarem como um melro, a dormirem de pernas para o ar como um morcego e, até mesmo, a afastarem os banhistas da praia com o "sorriso" de um tubarão. Para a leitura desta narrativa recorri, também, à utilização de sons para um maior impacto do conto e concentração do grupo (fig. 11).



Figura 11: Leitura da obra *Se eu fosse...* de Richard Zimler

No final do conto, e depois da exteriorização de pareceres acerca do livro, considerei que havia palavras na narrativa que o grupo, ou pelo menos a maioria, certamente, não conhecia, explorando-as:

Estagiária: Este livro tem algumas palavras um bocadinho difíceis... Não acham?

L.: Sim, difíceis.

Estagiária: Por exemplo, nesta página diz assim “Se eu fosse um tubarão, podia pôr todos os banhistas a fugir de mim no mar!” mas... alguém sabe o que são os “banhistas”?

M.: São homens.

M. F.: Que tomam banho.

Estagiária: Mas será que todas as pessoas são banhistas?

F.: Sim.

L.: São as pessoas que tomam banho no mar.

Estagiária: Muito bem L.. As pessoas que vão à praia são banhistas. Mas só são banhistas se forem à praia? Não existem mais sítios onde se pode ser um banhista?

P.: Não sei.

Estagiária: Então, eu trouxe uma coisa que nos pode ajudar a saber quem são os banhistas e onde é que eles podem estar. Alguém sabe o que é isto que eu trouxe? [mostro o dicionário]

B.: É um livro.

M.: É um livro de Portugal [o dicionário era ilustrado e tinha uma bandeira de Portugal].

Estagiária: Muito bem M. Olhem o que tem cá dentro [mostro o interior].

I.: Tem muitas letras.

Estagiária: Pois é, tem muitas palavras! E sabem para que serve? Quando não percebermos uma palavra, podemos utilizar este livro que ele vai-nos explicar essa palavra nova. Vamos ver se este livro explica a palavra que queríamos saber. Alguém se lembra qual era?

L.: Banhistas

Estagiária: Exato! [procuro a página] Ora aqui está, diz assim: banhista é a pessoa que toma banho no mar, no rio ou em piscinas”. Então se só tomarmos banho na banheira somos banhistas?

Todos: Não.

B.: Só no mar e na piscina.

L.: E no rio!

Estagiária: Mas este livro tinha mais palavras complicadas... Olhem esta frase: “Se eu fosse uma sequoia, podia ter uma vista espetacular sobre toda a cidade!” Então alguém sabe o que é uma “sequoia”?

M.: É uma árvore! [aponta para a ilustração]

Estagiária: Pois é verdade M. Querem ver como é esta árvore enorme? Trouxe umas imagens!

(...)

Estagiária: E esta: “Se eu fosse uma andorinha, podia voar sobre os engarrafamentos”. Alguém sabe o que é esta palavra tão grande?

M.F.: Quando está parado.

Estagiário: Quem está parado M.F.?

M.F.: Os carros.

Estagiária: É isso mesmo M.F. Um engarrafamento é quando estão muitos carros parados na estrada, muito trânsito. Querem ver o que diz o dicionário sobre esta palavra?

Todos: Sim.

(...)

Neste excerto foi possível observar que adotei a estratégia apresentada por Viana e Ribeiro (2014): “1) seleção da palavra; 2) convite à formulação de hipóteses sobre potenciais significados a partir de pistas contextuais e/ou dos conhecimentos das crianças; 3) procura do



Figura 12: Quadro das palavras novas

sinónimo em dicionários (...)" (p. 57). Estas autoras acrescentam, ainda, que “a escrita de palavras e a sua afixação no (...) placar permitirá que possam ser convocadas noutras atividades e integradas no repertório vocabular das crianças” (p. 58). Deste modo, sugeri a criação de um quadro das palavras para colocarmos na parede, ao que o grupo propôs chamar “quadro

das palavras novas” (fig. 12).

No segmento da conversa acima exposta interroguei o grupo: “E vocês? Também gostavam de ser um animal?”. Mencionai que cada um deveria pensar para si, se sim, e que animal gostavam de ser e porquê pois, mais tarde, questionaria a cada um, individualmente.

Nos dias que se seguiram, fui falando com todas as crianças, individualmente, e explicando a minha ideia: fazermos um trabalho - um puzzle - sobre o animal que eles mais gostaram da história ou que mais gostam, com a qual todo o grupo concordou e se mostrou agradado com a ideia.

A cada criança foi entregue o puzzle, do seu animal, com seis peças e uma imagem do mesmo para orientação (figs. 13 e 14).



Figura 13: M.F. monta o puzzle do tubarão



Figura 14: B. monta o puzzle da toupeira

A montagem do puzzle permitiu: estimular a

capacidade de observação e comparação, bem como a memória visual; promover a resolução de problemas/raciocínio lógico (colocar as peças no local certo) e desenvolver a capacidade de concentração. Os trabalhos foram, depois, expostos (fig. 15) com a justificação de cada criança para a escolha do seu animal (fig. 16).



Figura 15: Exposição dos puzzles

Colagem de um puzzle de seis peças no âmbito da história "Se eu fosse..." de Richard Zimler - animal que mais gostaram da história ou que mais gostam: Inês: "girafa... tem um pescoço grande"
Colagem de um puzzle de seis peças no âmbito da história "Se eu fosse..." de Richard Zimler - animal que mais gostaram da história ou que mais gostam: Pedro: "cavalo... é muito rápido"
Colagem de um puzzle de seis peças no âmbito da história "Se eu fosse..." de Richard Zimler - animal que mais gostaram da história ou que mais gostam: Gonçalo Sousa: "cobra... gosto de por a barriga no chão como a cobra"
Colagem de um puzzle de seis peças no âmbito da história "Se eu fosse..." de Richard Zimler - animal que mais gostaram da história ou que mais gostam: Filipa: "cão... gosto do cão que lança a bola"
Colagem de um puzzle de seis peças no âmbito da história "Se eu fosse..." de Richard Zimler - animal que mais gostaram da história ou que mais gostam: Carolina: "borboleta... porque ela voa"
Colagem de um puzzle de seis peças no âmbito da história "Se eu fosse..." de Richard Zimler - animal que mais gostaram da história ou que mais gostam: Francisca Azevedo: "girafa... andar em cima... numa girafa do carrossel"

Figura 16: Algumas justificações das escolhas dos animais

Regressando ao dia do conto da história, também em grande grupo, propôs um jogo de mímica de animais. O grupo já tinha experienciado jogos semelhantes mostrando-se empolgado com a imitação. Cada criança retirou um cartão da caixa e mimou o animal que lhe saiu (figs. 17, 18 e 19).



Figuras 17, 18 e 19: Jogo "Mímica dos animais"

No dia seguinte, realizei o reconto da obra e explorei novamente as “palavras novas”. Em seguida, apresentei outro jogo de grande grupo: “Que animal sou eu?” (figs. 20, 21 e 22). Este jogo consistia em, depois de expostas no chão imagens reais dos animais da história *Se eu fosse...*, questionar, individualmente, às crianças que queriam participar, as várias afirmações da história, tendo estas que associar as frases ao animal correto, por exemplo: Que animal pode dormir de pernas para o ar? (morcego); Que animal pode andar a cheirar toda a gente? (cão); Que animal pode saltar por cima do pôr-do-sol? (canguru), etc.

Este jogo possibilitou ativar aprendizagens de compreensão da história, de conhecimento de diferentes animais, diferenciando-os pelas suas características e modos de vida e, que a criança soubesse optar pela resposta correta - neste caso, o animal - segundo critérios apresentados anteriormente, num conjunto de várias opções disponibilizadas.



Figuras 20, 21 e 22: Jogo “Que animal sou eu?”

Estes últimos jogos despertaram o interesse pelos animais e muitas crianças pediram para que eu realizasse mais atividades sobre esta temática, tal como mostra o excerto que se segue.

Estagiária: Gostaram desta história?

M.F.: Sim, tem muitos animais.... E sons! [referindo-se aos sons que coloquei ao longo da história] Eu gosto muito do tubarão.

Estagiária: Por gostas do tubarão M.F.?

M.F.: Porque ele anda no mar.

C.: Eu também gostei do peixe que tem muitas cores!

Estagiária: Estes? [mostro a imagem] Os peixes tropicais são mesmo muito bonitos. (...)

I.: Vamos fazer mais jogos de animais.

F.: Eu era o pássaro porque ele tem asas e voa!

P.: Eu sou o cavalo!

Estagiária: Porque gostas do cavalo P.?

P.: É muito rápido!

Estagiária: Então vocês gostavam de fazer mais jogos de animais?

Todos: Sim!

Assim, posteriormente planeiei três atividades motoras relacionadas, de forma indireta com o conto de autor, ou seja, como o livro apresentava diferentes animais, realizei propostas e jogos de animais, mas que poderiam não estar presentes na narrativa.

Nas duas primeiras propostas o grupo teve oportunidade de experimentar um novo espaço: o polivalente grande.



Figura 23: Cubo dos animais

O primeiro jogo consistia em lançar um cubo, previamente elaborado por mim (fig. 23), e cada criança imitava o animal que saía à sua maneira. Antes de iniciar a proposta, perguntei ao grupo se sabiam como se chamava aquele objeto e o que tinha desenhado. Passei depois à explicação do jogo e referi que quem imitasse muito bem o animal poderia vir a lançar o cubo. Esta afirmação teve o intuito de motivar cada criança a dar o seu melhor. Na primeira vez, fui eu que lancei o cubo juntando-me ao grupo na imitação. Penso que foi importante juntar-me ao grupo pois, desta forma, elevei a motivação e



Figura 25: Grupo imita os gatos

entusiasmo geral e, também, criei um momento de maior cumplicidade e parceria.

Para os lançamentos que se seguiram escolhi crianças que, depois de imitarem, souberam respeitar o momento de espera da minha decisão (figs. 11).

Seguiu-se o jogo “Camaleão”. Previamente perguntei ao grupo se alguém sabia o que era um camaleão, ao que responderam: “é um leão” (G.C.), “é um canguru” (P.). À ausência de mais respostas, exibi as imagens de um camaleão (fig. 26) referindo a sua principal característica: “mudar de cor”. Considerei significativo levar as imagens do camaleão pois, sendo esta uma palavra nova, a associação à imagem permite uma maior memorização e percepção visual da mesma.

Espalhei pelo polivalente alguns objetos (arcos e chapéus) de diferentes cores. Ao meu comando: “Camaleão!”, o grupo respondia: “De que cor?”. Conforme a cor que dizia, o grupo deveria correr para essa cor (fig. 27).



Figura 24: Grupo imita os pássaros a voar



Figura 26: Exposição da imagem do camaleão

Quando as crianças conseguiam acertar, ia à beira delas e reforçava positivamente ou parabenizava. Esta ação, a meu ver, é fundamental para a criança pois, não só, ela quer a nossa aprovação como, ao ser reforçada, desenvolve sentimentos positivos (satisfação, bem-estar, etc.), a autoestima e a motivação.



Figura 27: Crianças agarram o arco vermelho no jogo “Camaleão”

Quando alguma criança não se dirigia para a cor que eu pedia, ia ter com ela e, tentava saber porque não foi para nenhuma cor ou porque estava numa cor errada. Penso que este cuidado individual é fundamental para que a criança que errou não sinta que é deixada para trás, mas antes, que faz parte de um grupo e, mesmo tendo algumas dificuldades também irá conseguir.

Mais tarde, foi proposto um último jogo: “Os pescadores e os peixinhos”, onde foram relembrados os conhecimentos acerca da narrativa *Se eu fosse...* que tinha várias espécies marinhas, entre as quais estava o “peixe tropical colorido” (L.). Neste jogo, os pescadores (pequeno grupo de crianças) formam uma roda com os braços esticados e os peixes (restantes crianças) entram e saem da roda, enquanto os pescadores cantam a lengalenga:

*Nada, nada, ó peixinho
És bonito e pequenino
Gosto muito de te ver
Mas depois vou-te comer*

Ao sinal de “fechar”, primeiramente dado pelo educador quando se baixa e depois pela restante rede/pescadores, os peixinhos tropicais que ficam dentro da rede juntam-se aos pescadores. Este jogo foi um sucesso junto do grupo, que o quis repetir várias vezes, e propiciou que as crianças mobilizassem o corpo e os sentidos para atacar ou defender (conforme a posição que ocupavam); memorizassem uma pequena canção; respeitassem indicações; conhecessem e aceitassem as regras do jogo e desempenhassem papéis distintos.



Figuras 28, 29 e 30: Jogo: “Os pescadores e os peixinhos”

Iniciei a segunda obra, *Se eu fosse...* de Richard Zimler, bastante motivada e confiante pelo sucedido na narrativa precedente. Simultaneamente, fiquei um pouco receosa quanto à maneira como o grupo ia “acolher” esta história devido à sua extensão, ainda considerável, e à composição textual que não apresenta um segmento obrigatório, ou seja, podemos iniciar o livro numa qualquer página. Porém, esse receio não se fez notar e o grupo manteve-se hipnotizado até ao final, lançando apenas alguns comentários sobre os animais – “Eu tenho medo [do morcego] ” (I.); “Pois é, o gato não usa roupa” (C.) – e sobre os sons que ouvia - “É o mar!” (I.); “Que bonito!” (M.I.). Penso que, para além do interesse natural do grupo pelos livros, mais uma vez, a utilização de sons e as ilustrações auxiliaram na concentração das crianças.

A atividade de colagem do puzzle de seis peças possibilitou a articulação de dois subdomínios (artes visuais e matemática). Inicialmente era para realizar um puzzle de quatro peças, mas em conversa com a educadora percebi que poderia arriscar num nível de dificuldade maior pois o grupo já tinha executado, anteriormente, alguns puzzles de quatro peças.

No conjunto das propostas educacionais para a narrativa *Se eu fosse...*, esta atividade foi a que mais me surpreendeu devido às diferenças de desenvolvimento observadas, entre o grupo, existindo crianças que facilmente executavam, de forma correta, o puzzle, e outras que tinham bastante dificuldade no raciocínio lógico, isto é, em colocar as peças no local certo. Conversando com a educadora sobre estas ilações, apercebi-me que o fator idade interfere, apesar de serem apenas meses de diferença, mas que são significativos nesta faixa etária, e o fator incentivo parental em casa, com a existência ou não de puzzles e jogos de encaixe.

Os jogos “Mímica dos animais” e “Que animal sou eu?” decorreram sem problemas de maior e geraram, ainda, um maior interesse pela temática dos animais.

No que toca às duas primeiras atividades motoras, que decorreram no polivalente grande, este foi o momento mais complicado que tive durante o projeto.

A primeira atividade – lançamento do cubo e imitação – cumpriu a sua função (aquecimento para atividade que se seguia) e correu de acordo com o esperado, estando já a contar com a agitação do grupo na escolha da criança que lançaria o cubo.

O segundo jogo, a meu ver, começou da melhor forma com o questionamento sobre o camaleão e a apresentação da imagem do mesmo, aludindo a sua importante característica: “mudar de cor”. Porém, os objetos que espalhei pelo polivalente (arcos e chapéus) de diferentes cores foram insuficientes, pois não equacionei a situação do grupo entender ou não que em

cada um desses objetos devem poder tocar várias crianças.

Assim, e após uma primeira jogada sem grande sucesso, chamei uma criança para exemplificar como deveria funcionar o jogo. A explicação também acabou por fracassar, pois a criança escolhida é um pouco introvertida. Penso que numa próxima situação idêntica devo escolher a criança intencionalmente, ou seja, que se sinta à vontade para cooperar com o adulto frente ao restante grupo ou, então, utilizar desde o início a estratégia que, depois foi usada: pedir que os restantes adultos que estão presentes (neste caso, a educadora e a auxiliar) colaborem comigo. A partir do momento em que a educadora e a auxiliar se juntaram ao grupo, o grupo percebeu as regras do jogo.

Ainda antes de iniciar, percebi que era importante apontar para as diferentes cores e perguntar ao grupo quais eram. Neste momento, podia ter ido um pouco mais longe, por exemplo, perguntando individualmente às crianças que ainda estão a adquirir a aprendizagem das cores e, desta forma, perceber como estão ou não a evoluir, ajudando-as simultaneamente a progredir.

Assim que iniciei o jogo, cometi um erro, do qual me apercebi imediatamente: dizer “roxo” havendo apenas um objeto dessa cor. Refleti que observar o que me rodeia e analisar conscientemente para cada situação/contexto/tempo (neste caso, a primeira vez que íamos fazer um novo jogo) a melhor opção a tomar, pensando antes de dizer, é sem dúvida algo que não posso descuidar sempre que intervir.

Iniciei novamente e pedi as cores com mais objetos, reforçando as crianças que conseguiam acertar e tentando ajudar as que ainda tinham dificuldades.

Após algumas jogadas, o grupo assimilou a dinâmica do jogo, mas já não tínhamos mais tempo, ficando última proposta: “Os pescadores e os peixinhos” para outro dia. A noção temporal é, para mim, um pouco difícil e, torna-se mais complicada quando tem de ser estipulada para propostas de atividades físicas - saber até que ponto o grupo vai compreender e assimilar as atividades que proponho.

No dia de apresentar ao grupo o jogo “Os pescadores e os peixinhos” estava um pouco ansiosa pelo ocorrido na atividade anterior, contudo o grupo percebeu rapidamente as regras e o desenrolar do jogo, envolvendo-se de forma proficiente e com contentamento no mesmo.

5.4.3. *O Nabo Gigante* de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey

A última narrativa - *O Nabo Gigante* (ANEXO 6) - acompanha um casal de velhinhos que se vê em dificuldade para colher o último legume do seu quintal. Desta difícil tarefa, os velhinhos são obrigados a chamar todos os seus animais para os ajudarem a “puxar e içar e sacudir e puxar com mais força” um nabo que parece gigante.

A dinamização deste conto foi apoiada com recurso ao tapete narrativo (figs. 31, 32 e 33) previamente realizado por mim. A qualidade desta narrativa e a riqueza das personagens que a compõem fizeram com que considerasse este conto ideal para a criação de uma nova modalidade de leitura – o tapete ou manta narrativa, sendo este um mediador cinético-dramático com o qual o grupo nunca tinha contactado. Esta modalidade de leitura “permite a exploração tátil e a visual, apoiadas no suporte auditivo da narração da história” (Viana e Ribeiro, 2014, p. 159).



Figura 31: Questionamento sobre o tapete narrativo



Figuras 32 e 33: Dinamização da narrativa *O Nabo Gigante* de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey

Sendo este livro um excelente meio de abordagem a diferentes áreas de conteúdo e tendo, antes da intervenção, falei com a educadora que me mencionou a sua preocupação com a necessidade do grupo lidar mais com aprendizagens matemáticas, então, explorei em grande grupo os números e a respetiva associação aos animais da história (figs. 34, 35 e 36).



Figuras 34, 35 e 36: Exploração dos números até seis e respetiva associação aos animais do conto

Tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016),

sabe-se que os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto. (...) As crianças aprendem a matematizar (...) usando as ideias matemáticas (...) que tenham significado para elas e que surgem muitas vezes associadas a outras áreas de conteúdo. Para tal, é necessário uma abordagem sistemática, continuada e coerente, em que o/a educador/a apoia as ideias e descobertas das crianças, levando-as intencionalmente a aprofundar e a desenvolver novos conhecimentos (p.74).

Nos dias seguintes, o tapete narrativo foi colocado à disposição do grupo para livre exploração (figs. 37, 38 e 39). A meu ver, o afeto e sensibilidade que rodeou o tapete proporcionaram o estabelecimento de uma forte relação entre as crianças e a leitura, o que fará que algumas passem a ver e a vivenciar o prazer de leitura e tudo que ela envolve, em atividades futuras semelhantes, ampliando, assim, significativamente as potencialidades de formação de leitores competentes.



Figuras 37, 38 e 39: Livre exploração do tapete narrativo

Ao fascínio do grupo pela história, respondi com a proposta da realização de um teatro da história ao que o grupo respondeu afirmativamente e com bastante alvoroço, começando desde logo a atribuir personagens uns aos outros.

Tal como acontece na obra *Vamos à caça do urso*, também *O Nabo Gigante* apresenta uma dimensão textual repleta de formas repetitivas. Rigolet (2009) expõe que estas formas são bastante

apreciadas pelas crianças porque lhes permitem prever acontecimentos e «entrar» na história. A repetição permite à criança participar oralmente na história e fomenta ainda a memorização de algumas partes do texto. Este aspeto de «previsibilidade» é muito importante para assegurar a compreensão progressiva do texto, mesmo que cada vocábulo não esteja identificado ou reconhecido (p. 29).

Para além de serem formas repetitivas, induzem o elemento “movimento” quando, por exemplo, se refere que “o velhinho, a velhinha e a grande vaca castanha puxaram e içaram e sacudiram e puxaram com mais força. Mas o nabo continuava a não se mexer” (Tolstoi e Sharkey, p. s/p) e, mais adiante, “o velhinho, a velhinha, a grande vaca castanha e os dois porcos barrigudos puxaram e içaram e sacudiram e puxaram com mais força. Mas o nabo continuava a não se mexer” ” (Tolstoi e Sharkey, p. s/p) continuando por ai adiante. Estas formas repetitivas e que incitam ação e movimento, ao longo de toda a narrativa, tornam esta história ideal para uma representação teatral.

Para que o grupo pudesse vivenciar este momento de forma ainda mais real e empolgante levei e criei acessórios que representassem cada uma das personagens da história e que fossem práticos para a dinâmica teatral não se perder.

A atribuição de personagens foi feita, primeiramente, consoante os pedidos das crianças e, quando assim não era possível (por exemplo, quando várias crianças queriam a mesma personagem) a atribuição resultava do diálogo, onde tentava mostrar às crianças as potencialidades de outras personagens, em último caso era utilizado o critério “comportamento” que só teve de ser utilizado com duas crianças. Depois de distribuídas as personagens, organizámos espaços, falas e tempos, seguindo-se o teatro (figs. 40, 41, 42, 43, 44 e 45). Esta intervenção foi muito apreciada pelo grupo que, nos dias seguintes, quis repetir o teatro.



Figura 40: Os velhinhos semeiam os legumes



Figura 41: Os velhinhos colhem todos os legumes menos o nabo



Figura 42: Os velhinhos puxam o nabo mas ele não se mexe



Figura 43: Os animais dos velhinhos vão chegando, aos poucos, e tentam puxar o nabo



Figura 44: Já cansados, donos e animais puxam uma última vez com a ajuda do rato



Figura 45: O nabo sai da terra e todos caem no chão a rir

Para retorno à calma, realizei um momento de relaxamento que foi de encontro à “história do nabo” e ajudou na alternância entre movimentos de tensão e movimentos de relaxamento (figs. 46 e 47), narrando:

Tal como a semente do nabo que o velhinho e a velhinha semearam, vamos tornar-nos muito pequeninos [encolhi-me]. Estamos escondidos na terra, muito quentinhos. Não nos mexemos, não falamos, respiramos muito devagarinho, ninguém sabe que estamos ali. [esperar alguns segundos] A primavera chega, o tempo começa a aquecer. A semente cresce só um bocadinho e vai começar a sair da terra [encorajar as crianças a levantar a cabeça o mais lentamente possível, a endireitar os ombros, a esticar as costas] O nabo cresce... ele cresce cada vez mais [as mãos soltam-se] Um pouco mais alto, ainda mais alto, cada vez mais alto [esticarmo-nos até ficarmos em bicos de pés e com os braços para cima, respirar fundo].



Figuras 46 e 47: Momento de relaxamento

Para finalizar, concretizei uma atividade de cooperação de montagem de puzzles relacionados com o conto do nabo gigante. Neste, as crianças foram divididas por quatro grupos com seis elementos cada um, ou seja, existiam quatro puzzles diferentes e cada puzzle tinha seis peças. As peças foram dispostas, no chão, e cada criança, individualmente, tinha de ir a correr buscar uma peça. Depois de todos os elementos concluírem o percurso, o grupo tinha de se juntar e trabalhar em equipa - montado, em conjunto, o puzzle (figs. 48, 49, 50 e 51).



Figura 48: Grupo faz uma fila para iniciar a corrida



Figura 49: I.C. pega numa peça do puzzle



Figura 50: I. corre com a peça do puzzle



Figura 51: Grupo trabalha em conjunto para montar o puzzle

Na narrativa *O Nabo Gigante*, de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey, apesar de inicialmente estar um pouco apreensiva pelos pontos menos positivos ocorridos na história anterior, senti-me confiante e motivada para o momento da leitura, pois não só já tinha testemunhado o verdadeiro e enorme interesse do grupo pela hora do conto, como também o facto de esta dinamização recorrer a um novo material/mediador (tapete narrativo) iria empolgar ainda mais o grupo.

Infelizmente, com as restrições temporais impostas à minha intervenção (devido a outras atividades da educadora, instituição e extracurriculares), não foi possível a participação das crianças na realização do tapete. Assim, elaborei-o de forma minuciosa, ficando como recurso para utilizar futuramente.

Tal como pressupus, o grupo manifestou grande comprazimento pelo momento do conto e pelo tapete narrativo, pedindo, no final, para que eu contasse novamente a história.

Durante a exploração dos números, o grupo manteve uma postura participativa e de interesse pelas aprendizagens matemáticas. Penso que a associação da matemática ao conto, e mais propriamente aos animais da história, foi uma mais-valia e assentiu que o grupo mantivesse a postura anteriormente referida.

O teatro do conto foi uma atividade em que o grupo demonstrou elevada euforia, desde a escolha das personagens à representação. Inicialmente, quando propôs esta representação, pensei que iria ser muito difícil organizar e coordenar o grupo. Apenas com um único ensaio, as crianças já sabiam as suas posições, quando entrar em cena e o que fazer, mostraram-se muito atentas e ativas. No final, quando todos os animais, os velinhos e o nabo caíam no chão era visível a alegria e o deleite vivenciados pelo grupo.

O momento de relaxamento ajudou a acalmar a euforia e facilitou a transição para o momento de lanche, que se seguia.

Na atividade final, o grupo evidenciou alguma dificuldade no momento final – trabalhar em equipa na montagem do puzzle. Assim, constatei que nesta faixa etária a criança ainda está numa fase egocêntrica, ou seja, ainda está centrada em si mesma não conseguindo colocar-se no lugar do outro. Contudo, com o meu apoio, o grupo conseguiu cooperar sem grandes conflitos, mas de forma limitada. Apesar destes jogos serem um pouco prematuros para esta idade, penso as crianças devem contactar com os mesmos desde cedo e que, portanto, este primeiro contacto com os jogos cooperativos foi uma dinâmica importante para o grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Findando o percurso realizado no estágio, que neste relatório foi exposto, é tempo de expor as principais conclusões e limitações do projeto de intervenção, bem como refletir sobre o valor do projeto e do estágio no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Este percurso ofereceu-me novos desafios e dificuldades, mas também, novas conquistas e experiências enriquecedoras que apresentarei de seguida.

À luz dos objetivos de intervenção estabelecidos, posso concluir que o uso das narrativas infantis como recurso para auxiliar no desenvolvimento do domínio do corpo e o prazer do movimento da criança possibilitou e facilitou aprendizagens diversas de carácter inato para as crianças. Assim, a articulação entre o problema averiguado (insuficiência de atividades que envolvem o movimento) e os interesses do grupo (literatura infantil) atraiu e conquistou as crianças para as propostas educacionais desenvolvidas e promoveu um currículo integrado, articulando várias áreas e domínios da aprendizagem que cito a seguir.

A área de Formação Pessoal e Social, sendo já considerada transversal, proporcionou que a criança aprendesse a expressar a sua opinião, a lidar e a cooperar com os outros e com o que lhe rodeia, respeitando-os, aprendendo o que é certo e errado, ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016).

No que respeita à área de Expressão e Comunicação, esta é a única área onde se distinguem diferentes domínios (Educação Física, Educação Artística; Linguagem e Matemática) que neste projeto interliguei. No domínio da Educação Física, possibilitei aprendizagens de cooperação e de regras para agir em grupo, de mobilização corporal com movimentos que implicassem precisão, coordenação e equilíbrio e de jogos em grupo. No domínio da Educação Artística, criei situações que proporcionaram ao grupo, o prazer do movimento através da representação dramática, da mímica, da imitação e do teatro. No domínio da Linguagem, por intermédio dos livros, as crianças desenvolveram aprendizagens de comunicação (expressando-se mais e melhor, conhecendo novo vocabulário, melhorando a compreensão de mensagens orais) e aprendizagens de motivação para ler (compreendendo que a leitura é uma atividade que proporciona prazer e satisfação). No domínio da Matemática o grupo pude identificar quantidades e resolver problemas (montagem dos puzzles) através do raciocínio lógico (Ibidem).

Relativamente à área do Conhecimento do Mundo ativaram-se aprendizagens de

identificação das características de distintos animais (Ibidem).

Sabendo que as narrativas seriam as precursoras do movimento, procurei, desde o início, fazer uma escolha intencional das obras para as atividades que ambicionava desenvolver junto das crianças. Portanto, foi substancial realizar uma análise crítica e reflexiva sobre as diferentes possibilidades desses livros auxiliarem em processos intencionais para a educação motora.

Os elementos textuais e paratextuais das obras - ilustração, texto e grafismo - dotaram as atividades motoras desenvolvidas, de componentes essenciais para as crianças mobilizarem mais e melhor o corpo, aperfeiçoarem as suas capacidades motoras em situações lúdicas, de expressão, comunicação e interação com outro, desenvolvendo com mais motivação a resistência, força, flexibilidade, velocidade e a destreza geral (Ibidem).

Face aos objetivos traçados, concluo também, que houve uma evolução na expressão, quer oral quer corporal, das crianças. Ao longo das intervenções, o grupo gradualmente aumentou a sua participação, dando opiniões e pareceres sobre as histórias e as atividades que se seguiriam, bem como evoluiu nas atividades de representação, imitação e mímica, melhorando algumas limitações linguísticas e destrezas motoras.

Os momentos de dinamização dos contos foram um sucesso constante, pois o grupo mantinha-se atento e curioso durante a leitura, e participativo no final, provando assim que este era um interesse inerente às crianças. Ao nível das propostas que instigavam o movimento, o grupo mostrou-se igualmente muito recetivo, entusiasmado e, de atividade em atividade, cada vez mais confortável e criativo.

Contudo, ao longo do meu estágio também existiram limitações e dificuldades que não posso esquecer, uma vez que essas me ajudaram a crescer pessoal e profissionalmente.

A maior de todas as limitações foi a restrição temporal para a realização do meu projeto, existindo uma dificuldade real para encontrar tempo para o desenvolver. Esta restrição permaneceu ao longo de todo o estágio devido a outros projetos e atividades que a educadora e a instituição queriam por em prática, dias festivos e, sobretudo, devido às atividades extracurriculares. Para além dos dias com mais atividades extracurriculares coincidirem com os dias de estágio (terça, quarta e quinta-feira), as atividades afetavam o horário do tempo de grande grupo (caráter da maior parte das minhas atividades). Debati esta situação com a educadora e, em conjunto, verificamos a possibilidade de trocar o tempo do grande grupo com o de pequeno, porém esta hipótese não foi avante pois a educadora não considerou o motivo

suficientemente relevante para a alteração da rotina. Esta limitação temporal fez com que estivesse sempre pronta para intervir a qualquer momento.

O excessivo número de atividades que fazem parte do dia-a-dia das crianças, tais como, a natação, a música, o ballet, o inglês, a ginástica, etc., contribui para que seja difícil os educadores colocarem em práticas propostas para e com grupo. Acrescentando a isto, tal como afirma Pereira (2011, citado por Rosa, 2013), este elevando número de atividades ajudam a que *“os momentos de brincadeira livre sejam cada vez menos frequentes. Estas atividades consomem os dias das crianças (...) as interações sociais e a liberdade de imaginar e criar ficam limitadas”* (p. 8).

No que respeita às dificuldades sentidas, a gestão do tempo e do grupo foram os pontos mais complexos. Na primeira, sobretudo o pensar e encontrar o tempo certo e/ou necessário para as propostas de atividades físicas, percebendo até que ponto o grupo ia compreender e assimilar as atividades que propôs, assim como o tempo que a demoravam a executar. Todavia, no decurso da intervenção fui colmatando esta dificuldade. Na gestão do grupo, houve momentos em que o comportamento das crianças foi um pouco difícil de controlar, particularmente em algumas atividades motoras também devido à euforia que as mesmas ocasionavam. Nestas situações, utilizei diferentes estratégias, que foram evoluindo no decorrer do estágio e em função da situação observada, que passaram por: falar com as crianças, identificando, caso necessário, algum comportamento que desejava alterar; apresentar uma postura assertiva quando comunicava. De forma a captar a atenção das crianças, chamava a atenção para elemento surpresa, batia palmas, cantava pequenas canções... Deste modo, comecei a regular melhor o comportamento do grupo, constatando-se verdadeiras mudanças.

O estágio e, mais propriamente, o meu projeto, contribuíram positivamente para o meu desenvolvimento profissional, ajudando-me a compreender, um pouco mais, a ação das instituições para a infância e, especialmente, o funcionamento de uma sala de jardim de infância. Além disso, fizeram-me perceber a pluralidade e complexidade de ações e funções intrínsecas à profissão de educadora e todo o trabalho que ela envolve.

Acredito realmente que enquanto educadora tenho um papel primordial na educação das crianças. O educador tem a responsabilidade de apoiar e orientar as crianças e de ocasionar-lhes experiências variadas, tal como deve ter a capacidade de criar e conservar ambientes em que a interação com as crianças seja positiva, seguindo os interesses e as necessidades das

mesmas e possibilitando, desta forma, o crescimento sociopessoal da criança (Château, 1956; Hohmann & Weikart, 2011; Brickman & Taylor, 1991; Zabalza, 1992).

Analisando todo o meu percurso no estágio, desde início, procurei criar empatia com as crianças, promovendo o desenvolvimento de vínculos e laços afetivos com as mesmas. No desenvolver do meu projeto, procurei ir ao encontro do projeto curricular de sala e apresentar atividades criativas, criadas a partir da observação que realizei nas primeiras semanas, de um árduo trabalho de pesquisa e envolvimento nas mesmas.

Gradualmente, com a ajuda da educadora e a minha dedicação, desenvolvi posturas de liderança e gestão do grupo. Sei que devo continuar a trabalhar a segurança perante momentos inesperados, bem como adotar uma postura de improviso, adequada a cada situação. De um modo geral, procurei aplicar as aprendizagens realizadas e foi evoluindo positivamente, quer ao nível de reflexão, como também das posturas e envolvimento no contexto escolar.

Pessoalmente, esta experiência também foi bastante positiva pois estabeleci, desde cedo, uma ótima relação com as crianças e uma relação de cordialidade e respeito pela educadora cooperante. Nos dias de estágio, acordava com mais alegria e disposição por saber que ia ter com “os meus meninos” e, no final do dia, mesmo que alguma coisa tivesse corrido menos bem ou estivesse cansada sentia-me preenchida e feliz por estar a fazer o que gosto.

Ao longo do meu percurso académico foi crucial a leitura de livros de vários autores da educação da infância que me ajudaram a pensar e a aprender cada vez mais, bem como a estruturar propostas educativas cada vez mais consistentes e fundamentadas. Desta forma, acredito que a literatura é, e será, essencial para a minha prática futura, auxiliando-me a refletir sobre a minha participação, fundamentando-a, e de forma a poder dar às crianças a melhor experiência educacional possível, facilitando as suas aprendizagens neste contexto tão rico que é a educação de infância. Quer o estágio como o relatório ajudaram-me a construir um “eu” pessoal, social e de futura profissional mais reflexivo e completo.

Todo este percurso, apesar de ter sido bastante trabalhoso, foi ainda mais gratificante, tendo-me permitido conhecer um grupo de crianças que nunca esquecerei e uma equipa educativa, em especial, uma educadora com uma grande profissionalidade, que sempre permanecerão no meu coração pois, ajudaram-me a iniciar esta nova etapa do meu percurso com mais certeza de que fiz a escolha certa para o meu futuro, que se avizinha com grandes desafios e aventuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do conto: reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Almeida, M. (2012). *Leitura de histórias e a sua articulação com diferentes experiências de expressão e comunicação*. Braga: Instituto da Educação/Universidade do Minho.
- Andrea, I. (2005). *Pedagogia das Expressões Artísticas*. Lisboa: ISPA.
- Azevedo, F. & Martins, J. (2011). *Formar leitores no Ensino Básico: a mais-valia da implementação de um Clube de Leitura*. Braga: Universidade do Minho.
- Belmiro, C. (2012). Narrativa literária: suporte para a infância, texto para a juventude. In *Perspetiva*, 30, 843-868.
- Berto, R., Neto, A. & Schneider, O. (2008). Infância, Educação e Educação Física: Escolarização e educação dos sentidos. In, A. Filho, & O. Schneider (Eds.). *Educação Física para a Educação Infantil*. (pp. 11-44). Aracaju: Editora UFS.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cademartori, L. (2009). *O professor e a literatura: para pequenos médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Câmara, M. (2014). *A Expressão Dramática em contexto escolar – Um Estudo de Caso com alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico na Região Autónoma da Madeira*. Braga: Tese de Doutoramento em Estudos da Criança Especialidade em Educação Dramática, Universidade do Minho.
- Carvalho, C. (2010). *Importância da articulação curricular nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico: um estudo exploratório*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação.
- Cavalcanti, J. (2006). *Malas que contam histórias: propostas de actividades para a dinamização de contextos lúdicos de aprendizagem*. Lisboa: Paulus.

- Chateau, J. (1956). *Os grandes Pedagogos*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Costa, M. (2012). No laboratório, preparando magia para a hora do conto. In, C, Silva., M, Martins & J Cavalcanti (coord), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (pp. 55-60). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, vol. XIII, 2*, 455-479.
- Farias, S. (2009). *O movimento corporal no contexto da educação infantil*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia/Departamento de Educação.
- Fontes, V., Botelho, M. & Sacramento, M. (1977). *A criança e o livro*. Lisboa: Livros Horizonte
- Gabriel, Y. (2000). *Storytelling in organizations: facts, fictions, and fantasies*. Oxford: Oxford University Press.
- Garanhani, M. (2008). A Educação Física na Educação Infantil: Uma proposta em construção. In, A. Filho, & O. Schneider (Eds.). *Educação Física para a Educação Infantil*. (pp. 123-142). Aracaju: Editora UFS.
- Gomes, J. A. (2007). Literatura para a infância e juventude e promoção da leitura. Acedido em março 28, 2017 em www.casdaleitura.org.
- Greenman, J. (1988). *Caring Spaces, Learning Places: Children's Environments That Work*. Washington: Exchange Press.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6.^a edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Japiassu, R. (2000). O faz-de-conta e a criança pré-escolar. *Revista da Faeeba, 14*, p. 135-153.
- Kishimoto, T. (2000). O jogo e a educação infantil. In, T. Kishimoto (Eds.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. (pp. 13-43). São Paulo: Cortez Editora.

Leite, C. (janeiro - abril de 2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*. 16. 87-92. Acesso em 20 de abril de 2017, disponível em faculdade de psicologia e de ciências da educação da Universidade do Porto: file:///C:/Users/ASUS/Downloads/926-7759-1-PB.pdf

Marchão, A. (2012). *No Jardim de Infância e na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Martins, A. (18 de dezembro de 2008). Articulação e integração curricular. Acesso em 20 de abril de 2017, disponível em <https://ciberduvidas.iscteul.pt/consultorio/perguntas/articulacao-e-integracaocurricular/25336>

Mata, L. (2008). Hábitos e práticas de leitura de histórias: como caracterizar? In A. Noronha; S. Martins & V. Ramalho (Org), *Actas da XIII conferência internacional de avaliação psicológica: formas e contextos* (pp. 1-7). Braga: Universidade do Minho/Psiquilibrios Edições.

Mathias, M. (1999). *O Mundo de Um Educador: Um Educador Do Mundo*. São Paulo: Editora Arte & Ciência.

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2016) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Neira, M. (2008). Educação Física na Educação Infantil: Algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. In, A. Filho, & O. Schneider (Eds.). *Educação Física para a Educação Infantil*. (pp. 45-96). Aracaju: Editora UFS.

Neto, C. (1995). *Motricidade e jogo na infância*. Rio de Janeiro: Sprint.

Neto, C. (2000). *O Jogo e Tempo Livre nas Rotinas da Vida Quotidiana de Crianças e Jovens*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento Profissional de Professores. In J. Oliveira-Formosinho, *Formação de Professores* (pp. 221-284). Porto: Porto-Editora.

Rabinovich, S. (2007). *O Espaço do Movimento na Educação Infantil*. São Paulo: Phorte editora.

Rigolet, S. A. (2009). *Ler Livros e Contar Histórias com as Crianças. Como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, G. (2015). *Idealizar, planificar e concretizar: aprender a ser educadora*. Coimbra: Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Rosa, A. R. (2013). *A importância de brincar no exterior: níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar*. Coimbra: Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à escola inclusiva. Lisboa: *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Santos, M. (2013). *Sentir e Significar. Para uma leitura do papel das narrativas no desenvolvimento emocional da criança*. Braga: Universidade do Minho.

Santos, R. (2012). *Ponte Entre Nós. A Articulação Docente no 1º CEB – um contributo para a aprendizagem*. Porto: Dissertação de Mestrado no Curso de Ciências da Educação, Especialidade de Supervisão Pedagógica.

Setzer, V. (2000). *A Prática Pedagógica*. São Paulo: Antroposófica.

Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro*. Porto: Porto Editora.

Solé, M. G. (2004). O contributo do uso das lendas para a compreensão histórica: da teoria à prática. In M. do Céu Melo & José Manuel Lopes (Org.), *Narrativas Históricas e Ficcionalis – Recepção e Produção para Professores e Alunos. Actas do 1º Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis* (pp. 99-129). Braga: Lusografe.

Sousa, M. E. (2007). O livro na família e no jardim de infância. In *Malasartes (Cadernos de Literatura Infantil para a Infância e Juventude)*, 15, 66-69.

Souza, L. & Bernardino, A. (2011). A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. In *Revista Educere et Educare*, 6, 235-249.

Tolstoi, A. & Sharkey, N. (2005). *O Nabo Gigante*. Livros Horizonte.

Vayer, P. (1984). *O diálogo corporal*. São Paulo: Manole Ltda.

Veloso, R. & Ricardo, L. (2002). Literatura Infantil, brinquedo e segredo. In *Malasartes (Cadernos de Literatura para a infância e juventude)*, 10, 26-29.

Viana, F. & Ribeiro, I. (2014). *Falar, Ler e Escrever. Propostas integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.

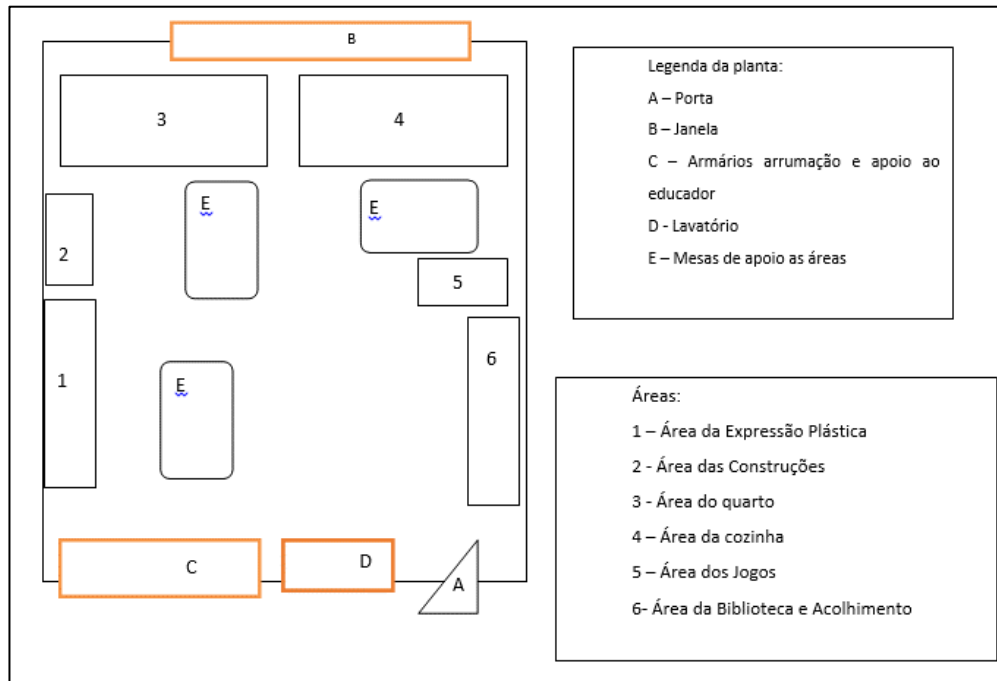
Viana, F. (2012). Ler com compreensão para ler com fruição. In, C, Silva., M, Martins & J Cavalcanti (coord), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (pp. 11-17). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Wallon, H. (1975). *Psicologia e Educação da Infância*. Trad: Rabaça, Ana. Lisboa: Estampa.

Zabalza, M. A. (1992). Os conteúdos (actividades, experiências). In M. A. Zabalza, *Didáctica da Educação Infantil* (1ª Ed.) (pp. 159-301). Edições Rio Tinto: Asa.

ANEXOS

ANEXO 1 – Planta da sala dos três anos



ANEXO 2 – Rotina diária

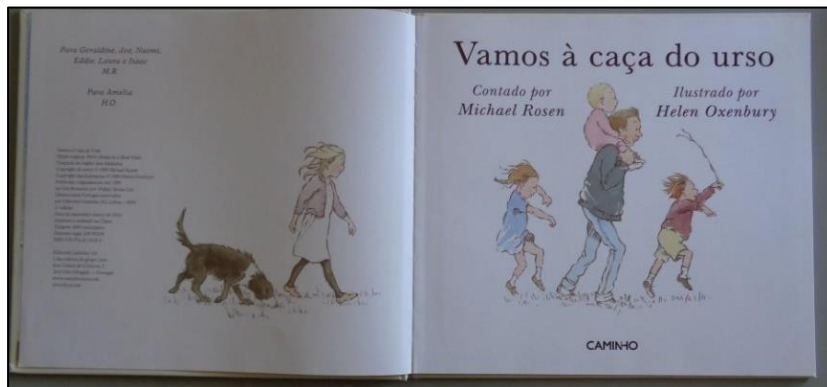
09h:00m - 9h:30m	Reforço da Manhã
09h:30m – 10h:00m	Tempo de Acolhimento
10h:00m – 10h:20m	Tempo de Pequeno Grupo
10h:20m – 10h:45m	Tempo de Planear/Fazer/Rever
10h:45m – 11h:15m	Tempo de Exterior
11h:15m – 11h:30m	Higiene
11h:30m – 12:30m	Almoço
12h:30m – 12h:45m	Higiene
12h:45m – 14:30m	Descanso
14h:30m – 15h:00m	Vestir/Higiene
15h:00m – 15h:30m	Tempo de Grande Grupo
15h:30m – 16h30m	Lanche/Higiene
16h:30m – 17h:00m	Tempo de Exterior
17h:00m –	Tempo de Atividades Livres (podem acorrer na sala, no exterior ou polivalente)

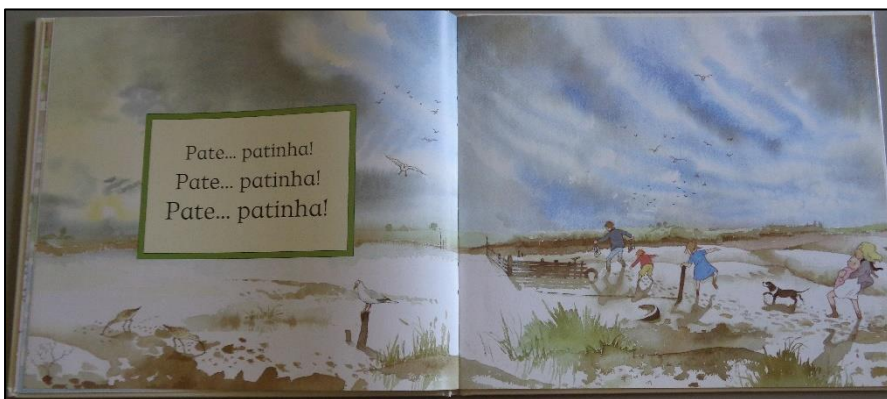
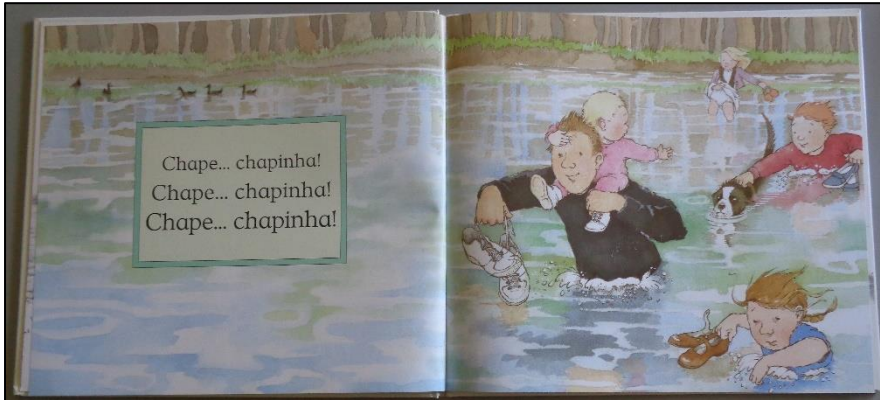
Jardim de infância 1
sala 3 anos Anos
Ano Letivo
2016/2017

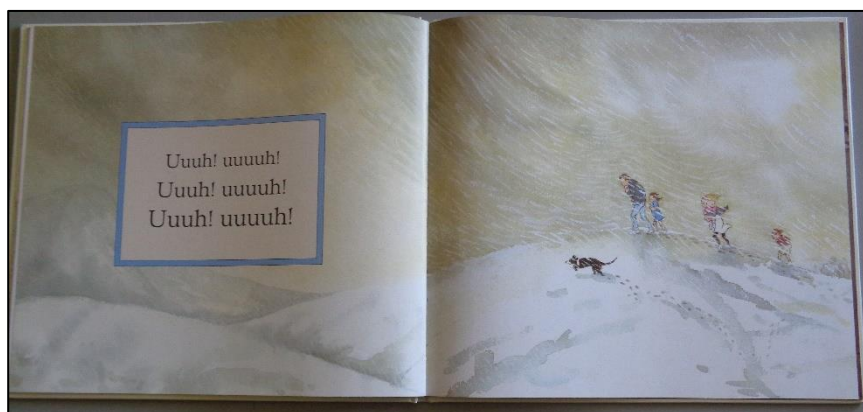
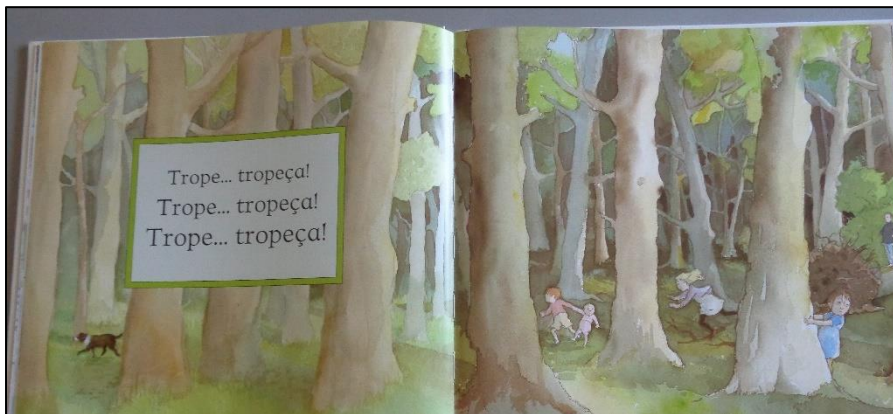
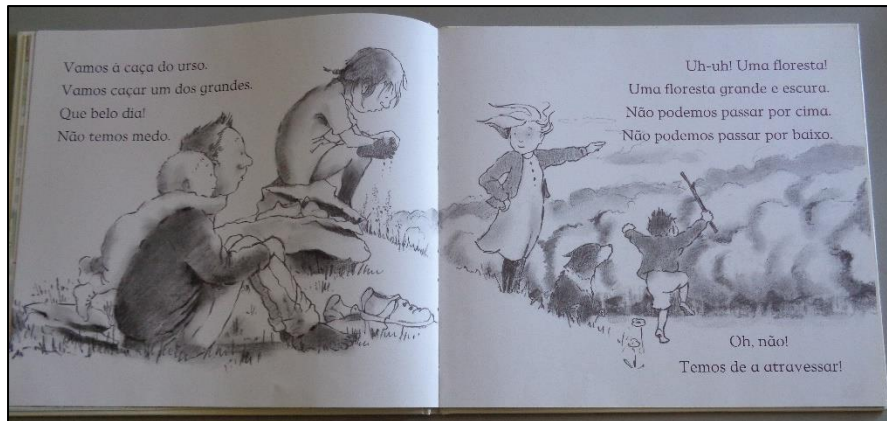
ANEXO 3 – Horário das atividades curriculares e extracurriculares

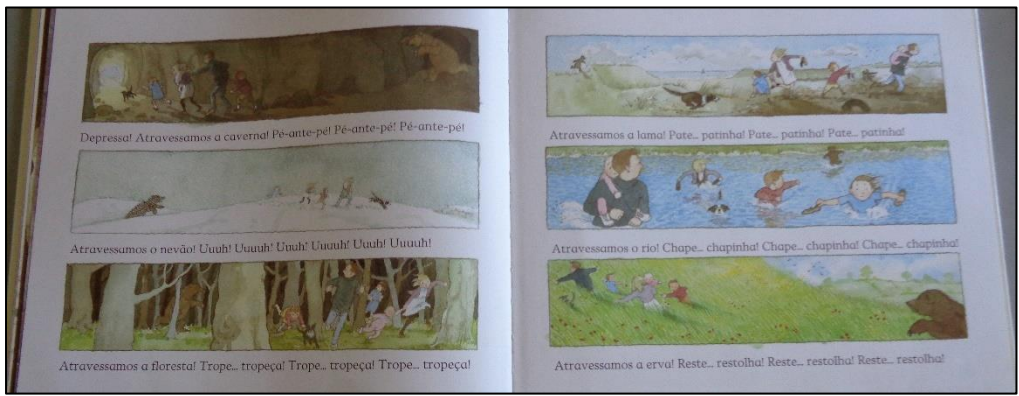
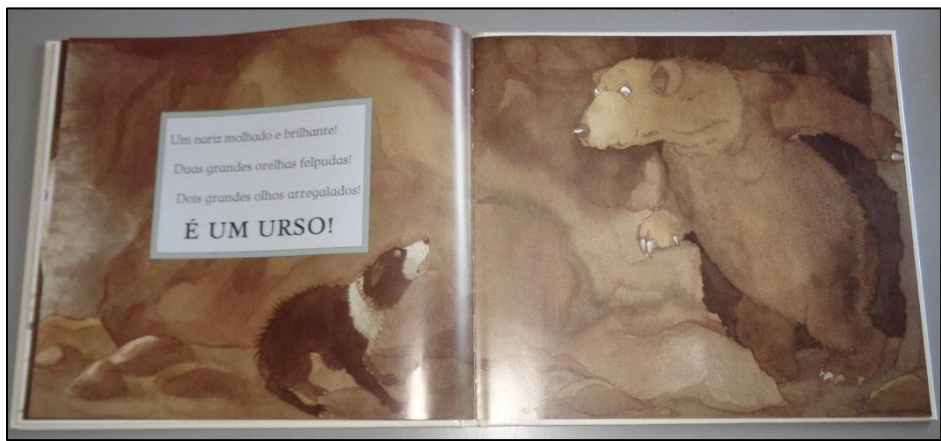
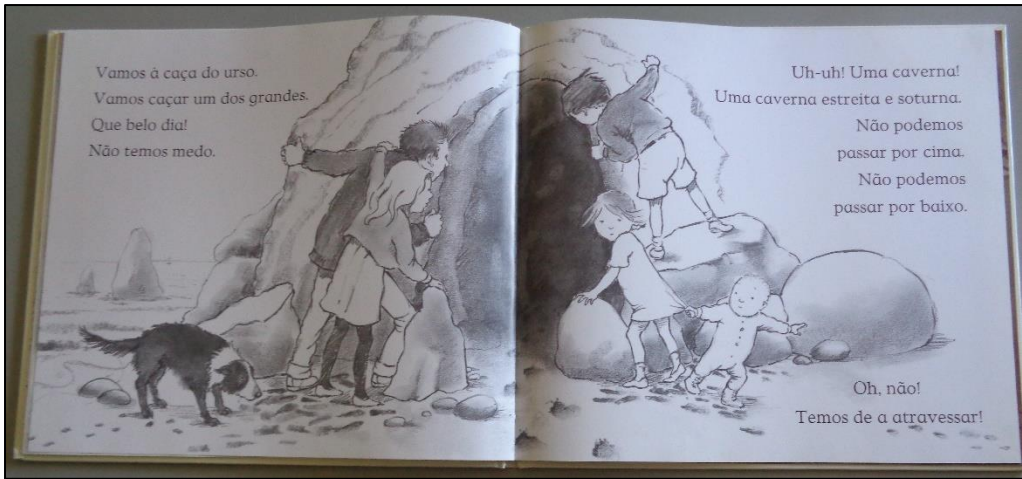
Dias da semana/ Período do Dia	<u>2ª feira</u>	<u>3ª feira</u>	<u>4ª feira</u>	<u>5ª feira</u>	<u>6ª feira</u>
Manhã			Natação* (piscinas de ribeirão) 12h00/12h45 - Chegada prevista às 13h30	Inglês 10h00/10h45 (1º grupo) 10h45/11h30 (2º grupo)	Ginástica 10h00 às 10h45
Tarde		Patinagem* 16h00 às 16h45	Música* 16h45 às 17h30 loga* 15h15 às 16h00	Patinagem Grupo extra * 16h00 às 16h45 Ballet* 16h00/16h45	

ANEXO 4 – *Vamos à caça do Urso* (Livro digitalizado)



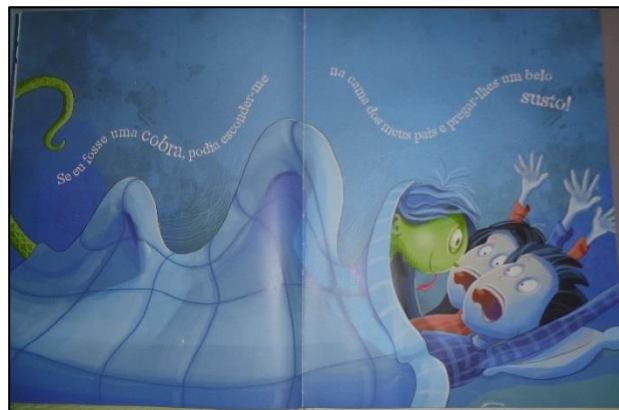
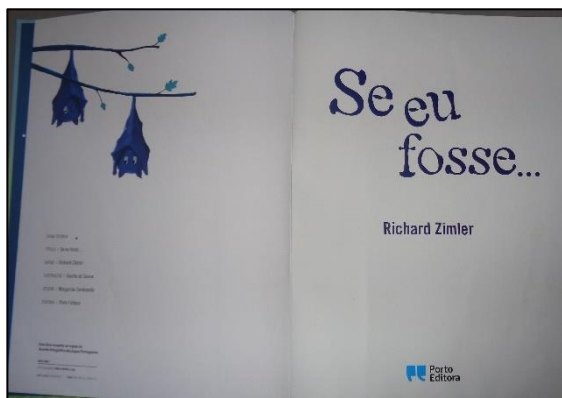
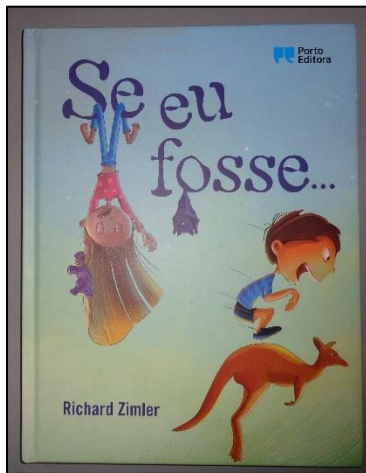


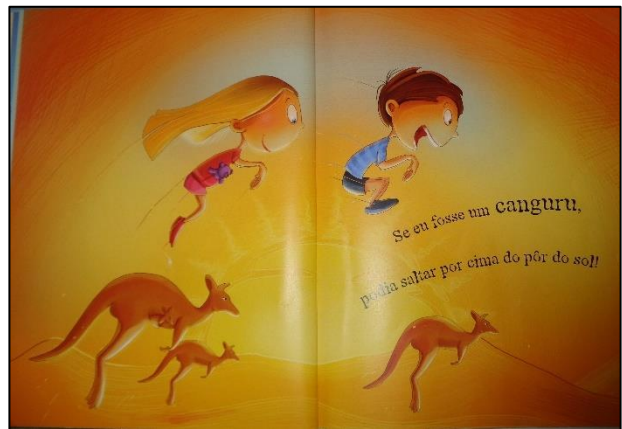


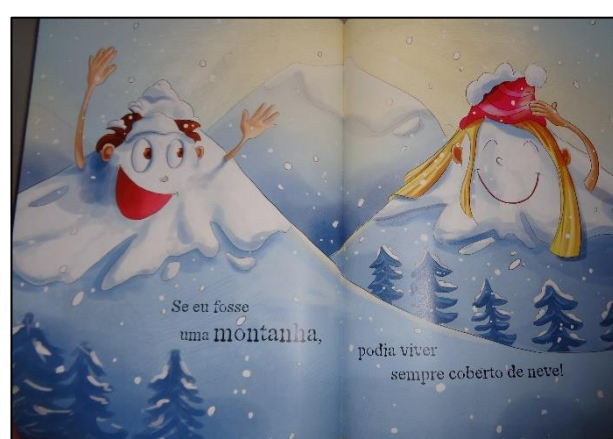
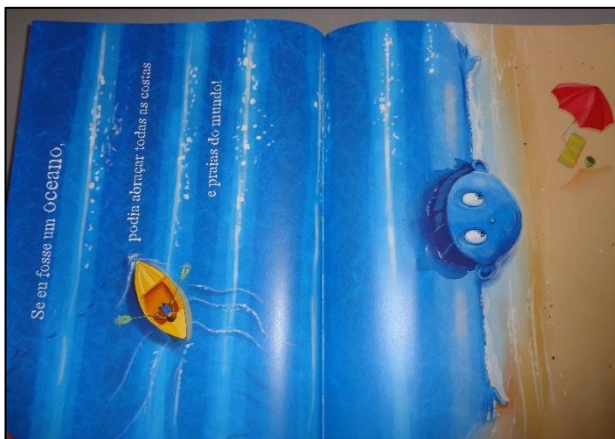
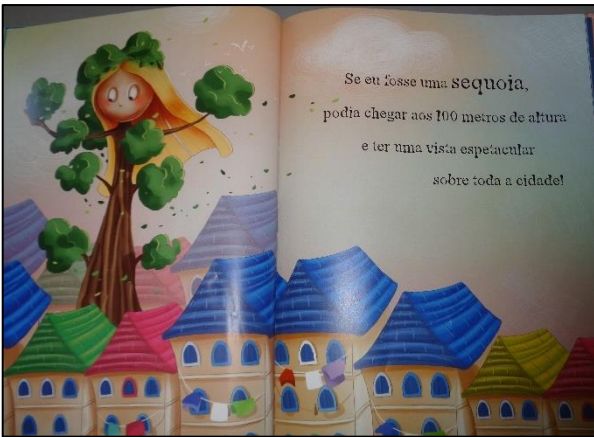
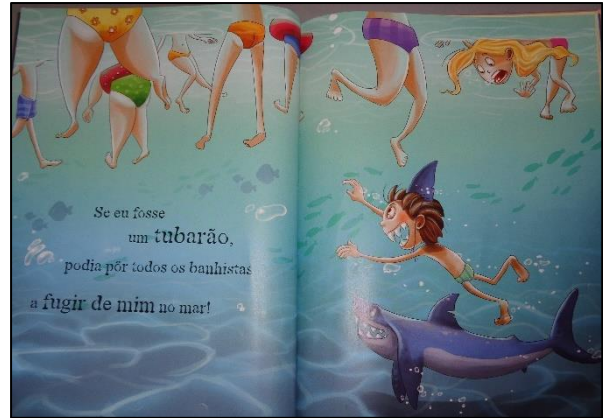


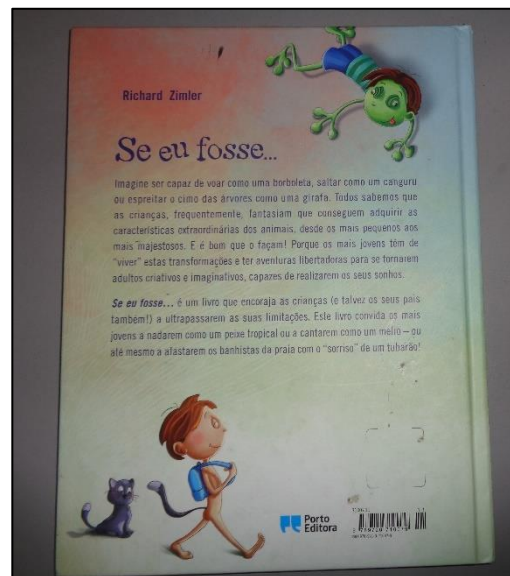


ANEXO 5 – Se eu fosse... (Livro digitalizado)

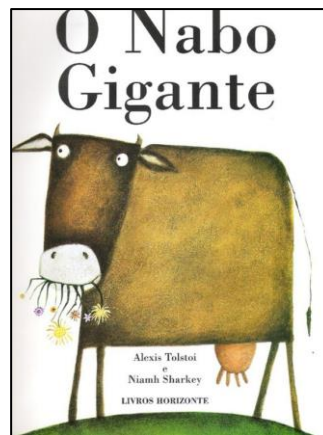
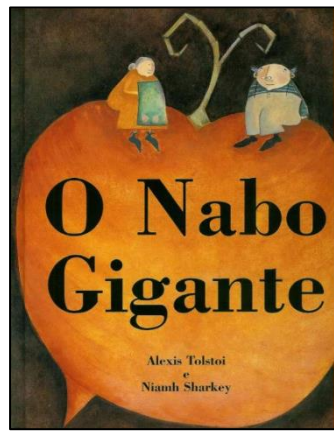




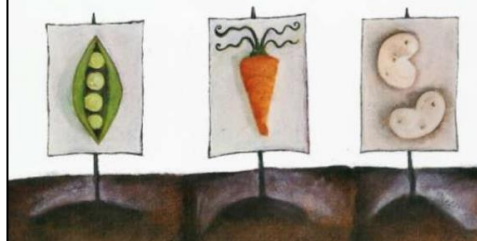




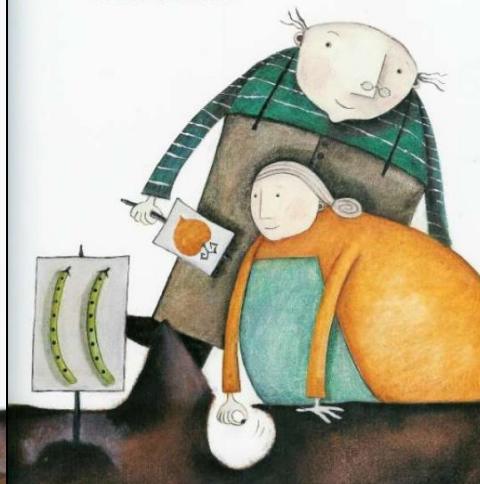
ANEXO 6 – *O Nabo Gigante* (Livro digitalizado)



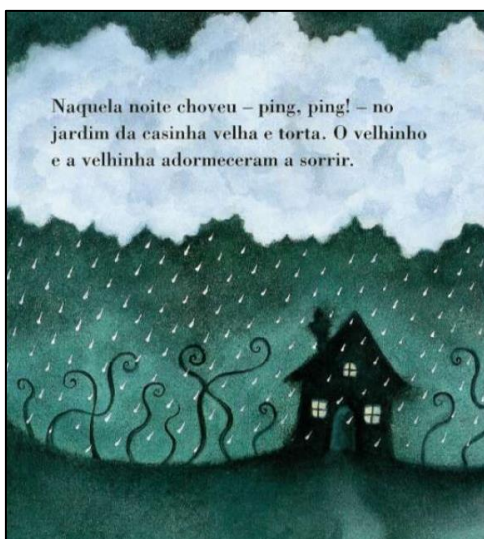
Numa bela manhã de Março,
a velhinha sentou-se na cama,
cheirou o ar perfumado da
Primavera e disse: "Está na altura
de semarmos os legumes!" Então,
o velhinho e a velhinha foram para
o jardim.



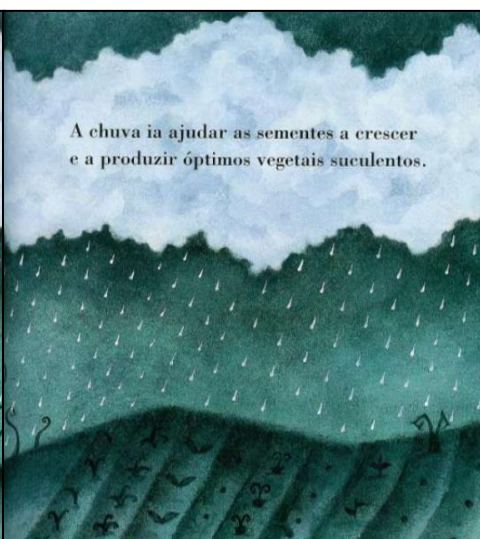
Semearam ervilhas e cenouras
e batatas e feijões. Por último,
semearam nabos.



Naquela noite choveu – ping, ping! – no
jardim da casinha velha e torta. O velhinho
e a velhinha adormeceram a sorrir.



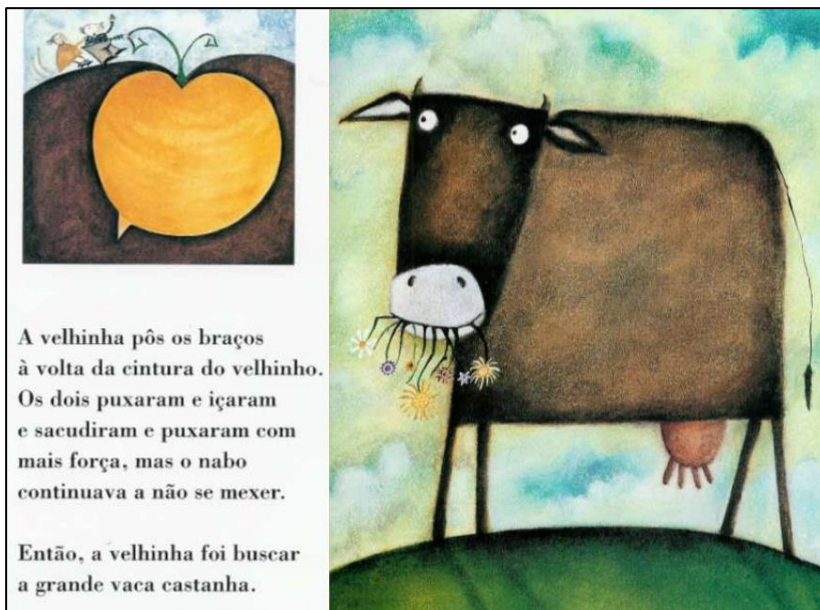
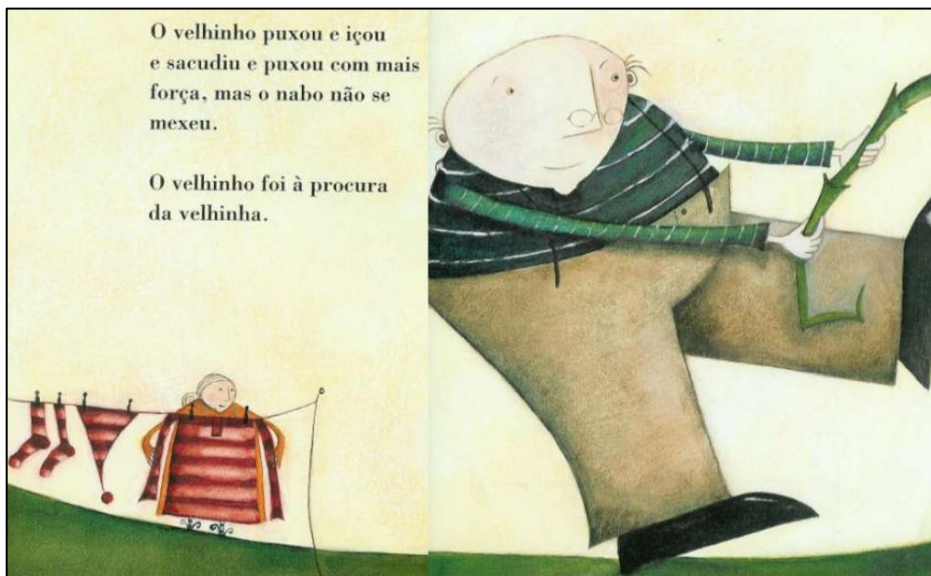
A chuva ia ajudar as sementes a crescer
e a produzir óptimos vegetais suculentos.

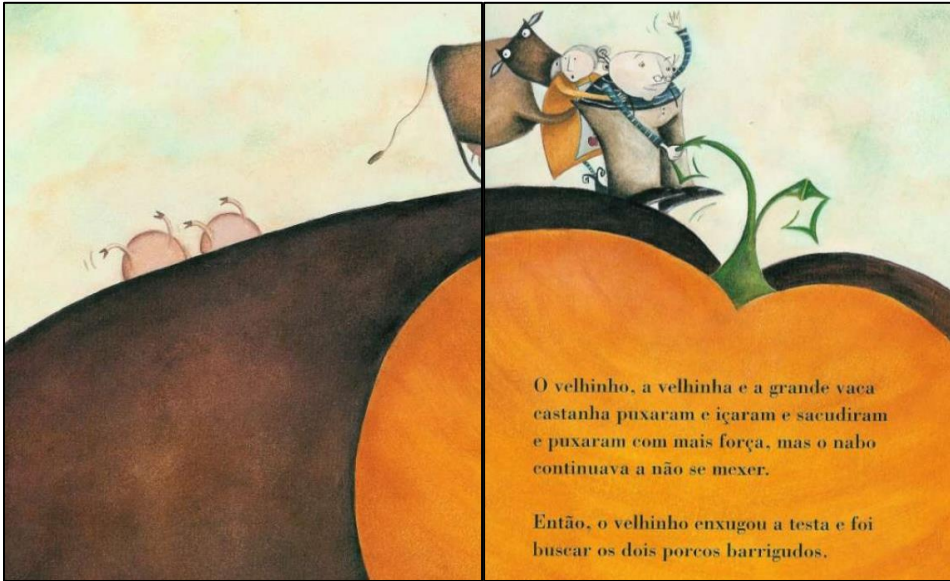


A Primavera
passou e o sol
de Verão fez
os legumes
ficarem maduros.
O velhinho
e a velhinha
colheram as
cenouras e as
batatas e as
ervilhas e os
feijões e os nabos.
No fim da leira,
só sobrava um
nabo. Parecia ser
muito grande.
De facto, parecia

gigante.







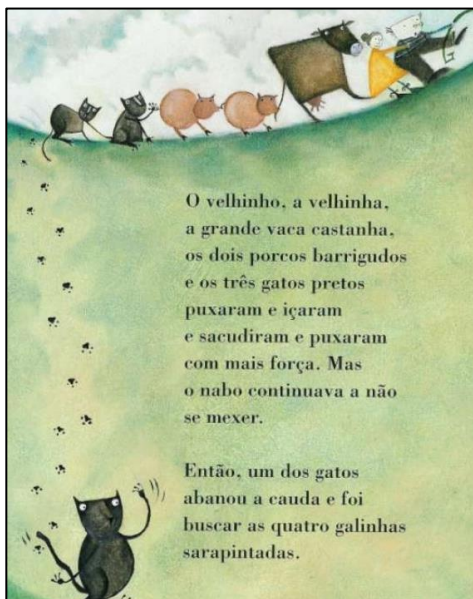
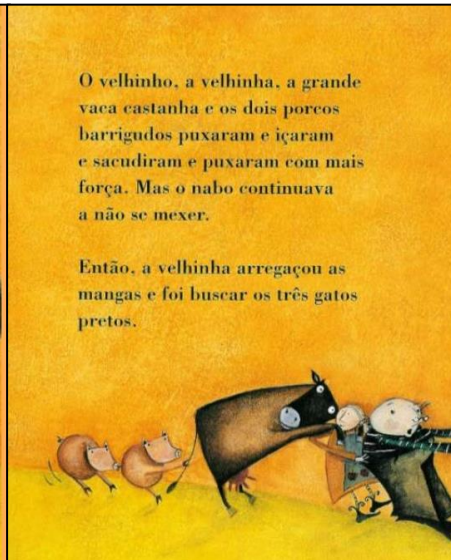
O velhinho, a velhinha e a grande vaca castanha puxaram e içaram e sacudiram e puxaram com mais força, mas o nabo continuava a não se mexer.

Então, o velhinho enxugou a testa e foi buscar os dois porcos barrigudos.



O velhinho, a velhinha, a grande vaca castanha e os dois porcos barrigudos puxaram e içaram e sacudiram e puxaram com mais força. Mas o nabo continuava a não se mexer.

Então, a velhinha arregaçou as mangas e foi buscar os três gatos pretos.



O velhinho, a velhinha, a grande vaca castanha, os dois porcos barrigudos e os três gatos pretos puxaram e içaram e sacudiram e puxaram com mais força. Mas o nabo continuava a não se mexer.

Então, um dos gatos abanou a cauda e foi buscar as quatro galinhas sarapintadas.



O velhinho, a velhinha,
a grande vaca castanha,
os dois porcos barrigudos,
os três gatos pretos
e as quatro galinhas
sarapintadas puxaram
e içaram e sacudiram
e puxaram com mais força.
Mas o nabo continuava
a não se mexer.



Então, uma das galinhas
sacudiu as penas e foi
buscar os cinco gansos
brancos.



O velhinho, a velhinha, a grande
vaca castanha, os dois porcos
barrigudos, os três gatos pretos,
as quatro galinhas sarapintadas
e os cinco gansos brancos puxaram
e içaram e sacudiram e puxaram
com mais força. Mas o nabo
continuava a não se mexer.



Então, um dos gansos
esticou o pescoço
e foi buscar os seis
canários amarelos.



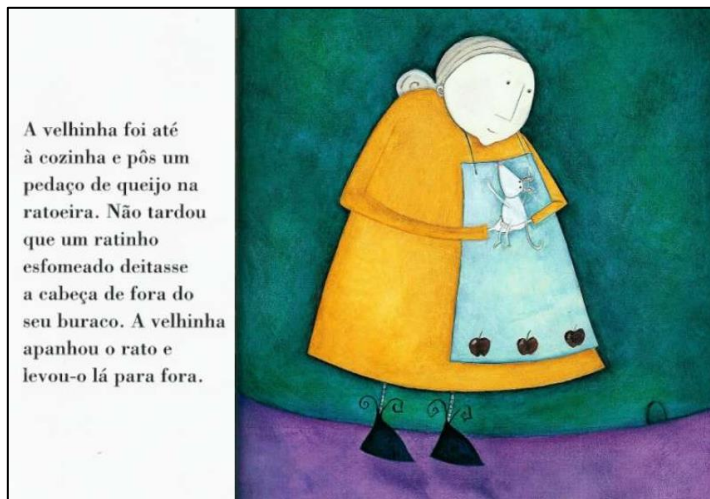
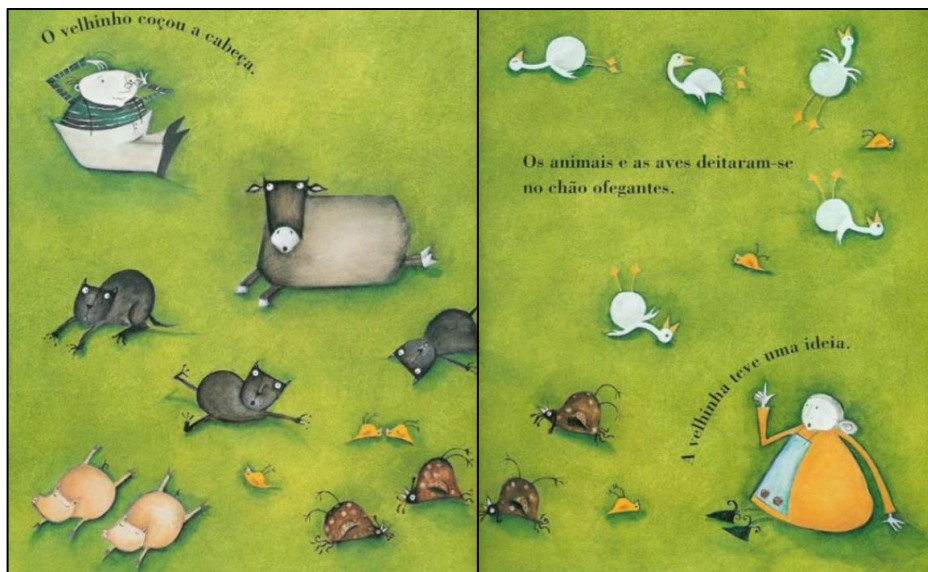
O velhinho, a velhinha,
a grande vaca castanha,
os dois porcos barrigudos,
os três gatos pretos, as quatro
galinhas sarapintadas,



os cinco gansos brancos
e os seis canários amarelos
puxaram e içaram e
sacudiram e puxaram com
mais força.



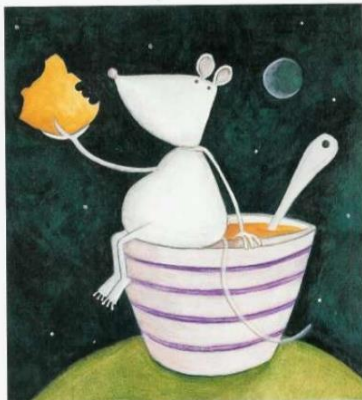
Mas o nabo continuava a não se mexer.



Pop!

O nabo gigante saiu a voar de dentro da terra e todos caíram para trás. Os canários caíram por cima do rato, os gansos caíram por cima dos canários, as galinhas caíram por cima dos gansos, os gatos caíram por cima das galinhas, os porcos caíram por cima dos gatos, a vaca caiu por cima dos porcos, a velhinha caiu por cima da vaca e o velhinho caiu por cima da velhinha.

Todos caíram no chão e riram.



Naquela noite, o velhinho e a velhinha fizeram uma enorme panela de sopa de nabo. Todos comeram até se fartarem. E sabes uma coisa? O ratinho esfomeado foi o que comeu mais.

