



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sara Patrícia Andrade Gomes

**Linguagem e Comunicação na Creche e no
Jardim de Infância**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sara Patrícia Andrade Gomes

Linguagem e Comunicação na Creche e no Jardim de Infância

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Fátima Cerqueira Martins
Vieira**

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

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

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

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

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-Compartilhaigual

CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Ao longo da vida, somos constantemente postos à prova em diversas situações e esta, sem dúvida, foi para já o meu grande desafio. Um desafio que despertou em mim a minha força, a minha entrega, o meu poder de superação e o meu amor por aquilo que faço e que mais gosto de fazer. Abracei este desafio com vontade de ser, a cada dia que passasse, uma melhor profissional, aprendendo com todos os ensinamentos que me foram dados pelas grandes profissionais com quem tive o privilégio de trabalhar, que me acompanharam em todo o meu percurso académico e a quem estarei eternamente agradecida.

À Professora Doutora Maria de Fátima Vieira, o meu muito obrigado por todos os conselhos, por toda a disponibilidade e por toda a partilha de conhecimentos e experiências que farão de mim uma melhor pessoa, tanto a nível profissional como pessoal.

À Instituição, muito obrigada pelo carinho e amabilidade com que me receberam desde o primeiro dia. Um agradecimento especial às pessoas com quem tive o privilégio de trabalhar diretamente. Elas desafiaram-me, obrigando-me sempre a dar o melhor de mim todos os dias. Às Educadoras, o meu muito obrigado por todos os conselhos e partilha de experiências que me permitiram crescer. Às auxiliares de ação educativa, obrigada por toda a disponibilidade em todo este percurso.

E, porque o melhor disto tudo são sem dúvida as crianças, a elas o meu sincero obrigado. São elas que, com um simples e sincero sorriso, com um gigantesco abraço, nos enchem os corações.

A todos os meus amigos, com quem partilho os melhores e piores momentos da minha vida, àqueles que estão sempre lá quando mais preciso, o meu mais sincero agradecimento. Ao meu namorado, obrigada por todo o amor, toda a paciência e por sempre me acolher com um sorriso ou um abraço quando mais precisava. A toda a minha família, desde a minha avó, primos e tios, agradeço por tudo o que fizeram e continuam a fazer por mim.

E, por fim, e sim o mais importante, aos meus pais e à minha irmã, por todo o amor e apoio diário, por todas as dificuldades passadas para me proporcionarem sempre as melhores condições para poder obter um futuro melhor, o meu muito obrigado. Estarei eternamente grata.

“A vontade de retribuir vem naturalmente e um pequeno gesto acaba se multiplicando. Quando se planta cuidado, colhe-se gratidão.” (Charles Chaplin)

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

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

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

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO NA CRECHE E NO JARDIM DE INFÂNCIA

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio, integrado no plano de Estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Ensino Básico da Universidade do Minho.

Em contexto de creche, o projeto de intervenção pedagógica centrou-se na Reorganização e dinamização da área dos livros, como resultado da observação da organização do espaço de aprendizagem e dos interesses do grupo de crianças. Essa observação pôs em evidência a necessidade de enriquecer a área dos livros, a fim de proporcionar experiências significativas e desafiantes de comunicação e linguagem.

Em contexto de jardim de infância, a intervenção pedagógica focalizou-se na temática da Comunicação e Linguagem, procurando responder aos interesses das crianças pelas características da linguagem oral e escrita. Deste modo, o projeto visou promover aprendizagens no domínio da linguagem oral, ampliar o léxico das crianças, promover a consciência linguística e estimular a imaginação e a criatividade das mesmas.

No âmbito dos projetos desenvolvidos em creche e em jardim de infância, foram desenvolvidas estratégias de intervenção pedagógica diversificadas, tais como: reorganização da área dos livros; introdução de novos materiais nessa área; leitura e exploração de livros; atividades de exploração lúdica da linguagem; envolvimento das famílias na exploração da linguagem oral, a partir de vários tipos de texto; utilização de mediadores cinético-dramáticos.

Nos dois contextos, procurei responder aos interesses das crianças e proporcionar-lhes experiências de aprendizagem ativa participativa. Para isso, fui observando e documentando essas experiências, a fim de sustentar a planificação e a avaliação das estratégias de intervenção pedagógica.

A intervenção pedagógica desenvolvida deu importantes contributos para ampliar as oportunidades de comunicação e linguagem entre as crianças e estimulou um crescente interesse por atividades em torno deste domínio de aprendizagem.

Palavras-Chave: Aprendizagem Ativa; Comunicação; Linguagem;

LANGUAGE AND COMMUNICATION IN THE NURSERY AND KINDERGARTEN

ABSTRACT

This report was prepared within the ambit of the Internship Curricular Unit, integrated in the Study Plan for the Master's Degree in Pre-School and Basic Education at the University of Minho.

In the context of a daycare center, the pedagogical intervention project focused on the "Reorganization and dynamization of the book area", as a result of the observation of the organization of the learning space and the interests of the group of children. This observation highlighted the need to enrich the book area, in order to provide meaningful and challenging communication and language experiences.

In the context of a kindergarten, the pedagogical intervention focused on the theme of Communication and Language, seeking to respond to children's interests in the characteristics of oral and written language. In this way, the project aimed to promote learning in the domain of oral language, to expand the lexicon of children, to promote linguistic awareness and to stimulate their imagination and creativity.

Within the scope of the projects I developed in daycare centers and kindergartens, diversified pedagogical intervention strategies were developed, such as: Reorganization of the book area; Introduction of new materials to the book area; Reading and exploration of books; Playful exploration of language; Involvement of families in the exploration of oral language through the use of various types of text; Use of kinetic-dramatic mediators.

In both previously described contexts, I attempted to respond to the interests of the children and to provide them with experiences of active participatory learning. To that end, I observed and documented these experiences in order to support the planning and evaluation of pedagogical intervention strategies.

The pedagogical intervention developed made important contributions to expand communication and language opportunities among children and stimulated a growing interest in activities around this learning domain.

Key words: Active Learning; Communication; Language;

ÍNDICE

<u>INTRODUÇÃO</u>	1
<u>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</u>	3
<u>A importância do contacto com os livros nos primeiros anos</u>	3
<u>Promover a linguagem oral em contextos de Educação de Infância</u>	4
<u>O desenvolvimento de competências de literacia emergente</u>	8
<u>CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS</u>	11
<u>Caracterização Geral da Instituição</u>	11
1. <u>Caracterização do contexto de Creche</u>	11
2. <u>Caracterização do contexto de Pré-Escolar</u>	15
<u>CAPÍTULO III - METODOLOGIA</u>	19
<u>Objetivos do projeto</u>	19
1. <u>Dimensão Investigativa</u>	20
<u>CAPÍTULO IV – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</u>	22
<u>Estratégias de Intervenção Pedagógica em contexto de Creche</u>	22
1. <u>Leitura da obra “O Ganso Tanso e o Pato Pateta” com recurso a fantoches</u>	22
2. <u>Leitura da obra “A Lagartinha muito comilona!”</u>	24
3. <u>Exploração de fantoches realizados com base na obra “A Lagartinha muito Comilona”</u>	25
4. <u>Introdução de um Álbum de fotos na área da biblioteca</u>	28
5. <u>Introdução de uma Manta na área da biblioteca</u>	29
6. <u>Estratégias de Intervenção Pedagógica em contexto de Pré-Escolar</u>	31
7. <u>Leitura da obra “O Novelo de Emoções”, de Elizabete Neves</u>	33
8. <u>Representação das emoções</u>	34
9. <u>Narração de uma história com recurso a fantoches</u>	36

10.	Introdução de um Fantocheiro na Área da Biblioteca	39
11.	Leitura da obra <i>pop up</i> “A Bela Adormecida”	42
12.	O Avental de Contos	44
13.	Leitura da obra “A ovelhinha dá-me lã”	46
14.	Jogo das Cadeiras com Palavras que Rimam	48
15.	Contar Histórias com recurso a Cubos com imagens	49
16.	Conversa com as crianças sobre a área da biblioteca	51
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS		53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		56
ANEXOS		59
	Anexo 01 - Tabela 01: Rotina Diária da sala de Creche	60
	Anexo 02 - Tabela 02: Rotina Diária da sala de Pré-Escola	61
	Anexo 03 – Sinopse e imagens da obra “O Ganso Tanso e o Pato Pateta brincam às escondidas” de Sally Grindley	62
	Anexo 04 – Sinopse e imagens da obra “A Lagartinha muito Comilona” de Eric Carle	63
	Anexo 05 – Sinopse e imagens da obra “O novelo de Emoções” de Elizabete Neves	64
	Anexo 06 – Sinopse e imagens da obra “A Bela Adormecida” de Louise Rowe	65
	Anexo 07– Sinopse e imagens da obra “A Ovelhinha Dá-me Lã” de Isabel Minhós Martins	66
	Anexo 08 – Materiais introduzidos na área da biblioteca	67

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Crianças a manipularem o fantoche	23
Figura 2 As crianças exploram o fantoche da borboleta e da lagarta	27
Figura 3 As crianças exploram os fantoches da borboleta e da lagarta no tempo de escolha livre.	27
Figura 4 As crianças exploram os fantoches da borboleta e da lagarta no tempo de escolha livre.	27
Figura 5 Álbum com fotografias das crianças a manusear fantoches	28
Figura 6 Introdução da Manta de desenhos na área da biblioteca	30
Figura 7 Introdução da Manta de desenhos na área da biblioteca	30
Figura 8 Saco “vai e vem” com representações das crianças.	32
Figura 9 Saco “vai e vem” com representações das crianças.	32
Figura 10 Imagem das crianças na área da biblioteca num momento de partilha de histórias.	32
Figura 11 Imagem das crianças na área da biblioteca num momento de partilha de histórias.	32
Figura 12 Exemplos de representações das crianças.	35
Figura 13 Introdução dos fantoches.	37
Figura 14 Na área da biblioteca as crianças brincam com os fantoches.	38
Figura 15 Na área da biblioteca as crianças brincam com os fantoches.	38
Figura 16 Crianças a inventar histórias atrás de um sofá.	39
Figura 17 Representações das crianças dos fantoches sobre personagens.	40
Figura 18 Crianças usando o fantocheiro e fantoches para contar histórias.	41
Figura 19 Crianças a ouvirem a história contada com o suporte do livro pop up.	43
Figura 20 S. manipula e experimenta um livro pop up sobre o Natal.	44
Figura 21 Crianças contam a história “ A Bela a Adormecida” com o uso do avental de contos.	44
Figura 22 Crianças recontam a história da Bela Adormecida com o avental na área da biblioteca.	46
Figura 23 Palavras que rimam escritas no quadro.	48
Figura 24 Crianças brincam ao jogo das cadeiras.	48
Figura 25 Na área da biblioteca crianças inventam histórias com o suporte de cubos.	51
Figura 26 Crianças organizam a área da biblioteca.	52

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1 Planta de disposição das áreas no contexto de creche.	13
Esquema 2 Planta de disposição das áreas no contexto de pré-escolar.	17

INTRODUÇÃO

O presente relatório está inserido no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade do Minho e visa descrever, refletir e avaliar os projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos em contexto de Creche e de Educação Pré-Escolar.

Em ambos os contextos, os projetos emergiram de uma observação inicial dos grupos de crianças, com o intuito de perceber os seus interesses e as suas necessidades.

No contexto de creche, pude observar que as crianças raramente escolhiam a área dos livros, no tempo de escolha livre. Assim, entendi ser necessário reorganizar e dinamizar esta área. A minha intervenção visou reapetrechar a área com materiais diversificados, fomentar o interesse das crianças pelos livros, ampliar as oportunidades de comunicação e linguagem e estimular a imaginação e o faz de conta das crianças.

Segundo Mata (2008), apesar de as crianças ainda não saberem ler, vão desenvolvendo competências e comportamentos que são vitais para se tornarem “leitores envolvidos” (p.70). Podemos, desde uma tenra idade, formar novos leitores se a aproximação aos livros configurar experiências prazerosas e estimulantes. (Silva & Ramos, 2014). Os livros são um recurso inesgotável que permitem à criança passar o seu tempo da melhor forma possível, pois suscitam sensações, ideias, sentimentos, reflexões e imaginação (Sobrino, 2000).

Em jardim de infância, observei, no grupo de crianças, um clima de comunicação muito estimulante, em especial nos tempos de acolhimento, de grande grupo, nas atividades de leitura e narração de histórias. Assim, o projeto de intervenção pedagógica, neste contexto, visou ampliar a comunicação e a linguagem das crianças, partindo da leitura e exploração de textos narrativos e procurando ampliar o seu léxico, promover a consciência linguística e estimular a imaginação e a criatividade das mesmas.

Como refere Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), “um melhor domínio da linguagem oral é um objectivo essencial na educação pré-escolar. Escutar as crianças, conversar com elas, criar espaços para o diálogo, estimular a expressão oral e o desejo de comunicar favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa, em geral, e o desenvolvimento da linguagem oral, em particular. Quando as crianças convivem em ambientes verbalmente estimulantes, aprendem novos conceitos, alargam o vocabulário, adquirem um maior domínio da expressão

oral e aprendem a ter prazer em brincar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações entre essas mesmas palavras.” (p.35).

O presente relatório encontra-se organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo incide na fundamentação teórica dos projetos e aborda tópicos, tais como a importância do contacto com os livros e da estimulação da linguagem oral nos primeiros anos. Abordam-se, ainda, as relações entre a linguagem oral e a literacia emergente, bem como a importância de promover a consciência linguística em idade pré-escolar.

O segundo capítulo expõe a caracterização da instituição, da organização da rotina diária e do espaço pedagógico nas salas de creche e de jardim de infância e dos grupos de crianças com que tive a oportunidade de desenvolver a intervenção pedagógica.

No terceiro capítulo, exponho sucintamente os objetivos de cada projeto de intervenção pedagógica, bem como a metodologia que sustentou a sua conceção, o seu desenvolvimento e a sua avaliação.

No quarto capítulo, descrevo e analiso a intervenção pedagógica na creche e no jardim de infância.

Em modo de conclusão, faço um balanço dos efeitos dos projetos nos grupos de crianças e procuro refletir tanto dificuldades e limitações como aprendizagens realizadas, tanto a nível pessoal como profissional.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A importância do contacto com os livros nos primeiros anos

A família, a creche e/ou o jardim de infância são contextos fundamentais no processo de formação de leitores e é grande a variedade de experiências de leitura que podemos desenvolver.

Podemos, desde uma tenra idade, formar novos leitores. Para tal importa que as experiências de aproximação sejam estimulantes e prazerosas (Silva & Ramos, 2014).

Faz toda a diferença ler histórias aos bebés. Apesar de não entenderem o seu conteúdo, começam a construí-la no seu imaginário. Estas experiências ajudam a criança a familiarizar-se com quem conta, com as palavras e a tornar-se um bom ouvinte (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

“A criança que se habitua a ver no livro um companheiro que faz parte do seu mundo diário, como os jogos, os brinquedos que vai manipulando e descobrindo progressivamente, aprenderá a tratá-lo como um amigo, a quem dedica afecto, com quem se vivem cumplicidades,(...)” (Sousa, 1999, pp. 25-26).

Em contextos de educação de infância, o contacto com os livros pode e deve ser proporcionado às crianças através da criação de uma área na sala destinada à leitura. Nesta, as crianças poderão, por exemplo, trazer livros de casa para partilhar com os pares e adultos, ou então servirem-se dos que estão disponíveis. Segundo Sobrino (2000), é importante que o educador disponibilize uma diversidade de livros na sala, para que a criança tenha um leque variado de escolhas e se relacione intimamente com o livro, pois existem diferentes gostos individuais. Mesmo antes de a criança aprender a ler, o contacto com os livros favorece a atenção que esta dará no futuro aos mesmos, promovendo a leitura voluntária.

Segundo Mata (2008), apesar de as crianças ainda não saberem ler, vão desenvolvendo competências e comportamentos que são vitais para se tornarem “leitores envolvidos” (p.70). No entanto, para que a criança se envolva na leitura, temos que ter em conta: Com que frequência e quando se lê?; Como o fazemos ?; Com quem partilhamos a leitura ?; Por que razão o estamos a fazer?

O facto de as crianças viverem rodeadas de livros não as motiva necessariamente para ler, pois o que faz com que sejam leitores voluntários são as experiências agradáveis que estas têm com e através dos livros. Por isso, o mediador de leitura tem um papel muito importante. Este mediador, que pode ser a mãe, pai, irmão ou outro, tem que saborear o livro em conjunto com a criança sem desejar nada em troca, apenas por prazer (Viana, 2006).

A leitura de um livro pode criar motivação para a descoberta de outros, pois o contacto com estes pode promover o gosto por ler e escrever, aprender novos conceitos, adquirir novo vocabulário e estimular a criatividade. Por exemplo, a leitura compartilhada e dialogada favorece o desenvolvimento dos vocabulários expressivo e recetivo (Hoyne & Egan, 2019).

Os livros são um recurso inesgotável que permitem à criança passar o seu tempo da melhor forma possível. Eles suscitam sensações, ideias, sentimentos, reflexões e imaginação. São, ainda, um recurso para o adulto explorar com as crianças valores sociais, pois “(...), a leitura facilita o conhecimento, a compreensão, a tolerância, o respeito e a disponibilidade em relação a outras comunidades, outros povos, outras culturas, fomentando atitudes de respeito e de solidariedade.” (Sobrinho, 2000, p.36).

Promover a linguagem oral em contextos de Educação de Infância

A linguagem oral é a capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). Enquanto a fala é exclusiva do ser humano e apenas oral, a linguagem é um sistema de códigos partilhado que tem por base o fonema (Blakemore & Frith, 2009).

Segundo as OCEPE, a linguagem oral apresenta duas grandes áreas: a) a comunicação oral; b) a consciência linguística.

A) Comunicação oral

Para a criança, entender e compreender a linguagem oral é um processo muito complexo, mas muito cativante, pois este processo abarca vários domínios linguísticos. Neste sistema, a criança vai captar as regras da língua da sua comunidade, de forma a construir o seu próprio conhecimento. Estas são regras fonológicas, sintáticas, morfológicas, semânticas e de pragmática. (Sim-Sim et al., 2008).

A forma como as crianças comunicam inicialmente apresenta alguns lapsos. O erro mais comum passa pela sobregeneralização. Por exemplo, quando uma criança pronuncia “fazeu”, ao invés de “fez”, consideramos que esta lacuna advém do facto de esta ter ouvido imensas vezes os verbos regulares como “bebeu, comeu, leu, ...”, resultando na má adequação na conjugação de um verbo irregular como o “Fazer”, pois esta vai sentir necessidade de usar uma regra que já conhecia.

Por isso, a interação entre o adulto e a criança (interação dual) é importante para corrigir desvios e estimular os comportamentos linguísticos das crianças (Sim-Sim et al., 2008). Convocando Vygotsky, podemos dizer que a “zona de desenvolvimento proximal” se cria nas interações que se dão entre a criança e o adulto e que permitem que a criança se desenvolva linguisticamente. Quando consolidadas, as novas aprendizagens poderão passar a fazer parte da “zona de desenvolvimento real” da criança. Assim, o educador, na conversa com a criança, deve assumir-se com um “andaime”, ou seja, um apoio que surge quando a interpela, a clarifica e a ajuda a expandir os seus enunciados (Sim-Sim et al., 2008).

Segundo as OCEPE, cabe ao/a educador/a alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores (Silva et al., 2016, p.62).

O desenvolvimento da linguagem e da comunicação em contextos de educação de infância requer interações de qualidade entre o adulto e a criança, uma vez que as trocas conversacionais são determinantes e fundamentais nesse processo. A criança precisa de oportunidades para conversar, o que requer tempo, disponibilidade e paciência por parte do adulto.

Os tempos de planeamento e de revisão, as conversas em roda, as descobertas em grupo, os tempos de grande e pequeno grupo e, ainda, os momentos em que se contam as novidades constituem-se ótimas oportunidades para que as crianças possam desenvolver a sua linguagem e comunicação. (Viana, & Parente, 2019)

Assim sendo, uma educadora não pode esperar silêncio quando “Os ambientes valorizadores de linguagem e da literacia são ativos e barulhentos”. (Hohmann & Weikart,, 2011, p.526)

No processo de promoção do desenvolvimento da linguagem, é sobretudo importante que os adultos promovam situações em que seja desenvolvida a voz das crianças, que se parta do que elas já sabem para aquilo que queremos que elas desenvolvam, partindo de situações reais do seu quotidiano. Segundo Laurence Lentin (1976), citado em Viana e Parente (2019), “temos que falar, deixar falar e fazer falar” e não nos podemos esquecer de ler com elas e para elas.

De facto, na educação de infância, o papel do educador passa ainda por criar ambientes que sejam linguisticamente ricos e estimulantes. A interação verbal deve ser individualizada e adequada a cada criança, contribuindo para o combate das disparidades que possam afetar o desenvolvimento da linguagem, numa perspetiva holística (Sim-Sim et al., 2008).

O educador pode também “Criar momentos para que as crianças narrem histórias, recorrendo a diversos materiais e estratégias, por exemplo: livros com imagens, fantoches, fotografias, objectos reais.” (Sim-Sim et al., 2008, p.41).

B) Consciência Linguística

A consciência linguística é a capacidade de começar a pensar na língua. Em contextos de educação de infância, observam-se com frequência situações que implicam uma exploração lúdica da linguagem, o prazer de brincar com as palavras. Todas estas formas de exploração das palavras (por exemplo, rima, poesia, adivinhas, lengalengas, ...) levam as crianças a perceber que a língua não é só um meio de comunicação e começam a ter noção da consciência linguística, isto é, um conhecimento linguístico em que existe um primeiro nível de reflexão sobre a própria linguagem oral. Quanto mais elevado for o nível de consciência linguística das crianças, maior é o êxito na aprendizagem inicial da leitura e escrita (Silva et al., 2016).

A consciência linguística envolve três dimensões: a consciência fonológica, a consciência da palavra e a consciência sintática (Silva et al., 2016).

A primeira mencionada relaciona-se com a capacidade de prestar atenção consciente e deliberada às unidades sonoras das palavras e de refletir sobre essas unidades. Para que as crianças aprendam a ler, necessitam de saber que as palavras são constituídas por “pedacinhos” mais pequenos, as sílabas, e estas por fonemas, que é a unidade mínima da língua (Viana, Ribeiro & Cadime, 2014).

Existem três níveis de consciência fonológica: a silábica, a intersilábica/intrassilábica e a fonémica. Manifestam-se nas capacidades de rimar, identificar, reconstruir, segmentar e

manipular elementos sonoros que fazem parte da palavra. Esta consciência é muito importante, principalmente porque, quando as crianças são capazes de reconhecer os sons na linguagem oral, mais facilmente irão associá-los às letras que serão utilizadas na linguagem escrita para representar esses sons (Silva et al., 2016).

O nível silábico relaciona-se com a capacidade de dividir intuitivamente a palavra em sílabas, sem saber realmente como se faz. A consciência intersilábica/intrassilábica é a habilidade de manipular os sons no meio da sílaba e demora mais a ser desenvolvida. O último nível traduz-se na competência de “manipular os sons da fala”, que constitui um andaime para que a aprendizagem da leitura seja mais eficiente (Freitas, Alves, Costa, 2007, p.12).

A consciência fonológica é uma das condições necessárias para a compreensão da natureza do código alfabético. De forma a ser possível compreender melhor esta consciência, veja-se o seguinte exemplo: nas palavras «bala» e «bata», verificamos que estas possuem o mesmo som inicial. Se apresentasse mais duas palavras como «bola» e «cesto», a criança reconheceria que a palavra «bola» possui o mesmo som que as palavras indicadas anteriormente (Freitas, Alves, Costa, 2007).

Os jogos de linguagem desempenham um papel importante no desenvolvimento da linguagem e são realmente importantes para potenciar a consciência fonológica. Estamos a falar em jogos como contos rimados, lengalengas, poesia e rimas. Por exemplo, nas rimas podemos perguntar às crianças qual é o pedacinho que é igual e, de uma forma lúdica, estamos a conseguir que pensem nos segmentos da linguagem oral e sejam capazes de analisar os sons de uma língua (Viana,2006).

Segundo Teberosky & Nuria (2010) citadas por Viana, Cruz e Cadime (2014),

“(...) os jogos de linguagem, tão do agrado das crianças pela sua vertente lúdica, fomentam o desenvolvimento da linguagem oral, bem como a imaginação, a criatividade e a participação social. Nestes jogos, as canções, as adivinhas, as rimas, os provérbios, os trava línguas e as lengalengas desempenham um papel relevante, já que favorecem a análise e a manipulação sintática, morfológica, fonológica e lexical.” (p.19).

Duran (2002) afirma que a rima e a repetição nunca deveriam faltar na literatura infantil, pois já foi demonstrado que são instrumentos indispensáveis não só para recriar a linguagem, mas também na relação comunicativa adulto-criança.

A leitura é também uma estratégia de relevo para fomentar o desenvolvimento da consciência linguística. Após uma criança ouvir uma história pela milésima vez, ela já sabe de cor os acontecimentos e as personagens, ou seja, pode dedicar-se exclusivamente à análise da palavra. Contudo, a linguagem oral nunca deve vir “divorciada” do contacto com o impresso, isto é, se nos estamos a focar nos “bocadinhos das palavras” as crianças devem visualizar as palavras (Viana, 2006). A consciência da palavra é a capacidade deliberada de prestar atenção às palavras (orais) e de refletir sobre elas (Silva et al., 2016).

Por último, a consciência sintática “prende-se com a compreensão das regras da organização gramatical das frases, conduzindo à utilização e controlo dessas regras.” (pp.65). Observamos esta competência quando as crianças identificam as frases incoerentes e quando já conseguem explicitar as regras que não estão a ser consideradas nesse tipo de frases (Silva et al., 2016).

O desenvolvimento de competências de literacia emergente

De acordo com as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), a abordagem à escrita e literacia emergente inserem-se no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, constituindo uma componente fundamental deste domínio. A maioria das crianças, antes da entrada na educação pré-escolar, teve oportunidades diversas de contacto com o código escrito e com situações de utilização da leitura e da escrita, o que significa que já tem ideias prévias. Há que aproveitar essas ideias e, a partir delas, permitir às crianças entender as funcionalidades das mesmas.

Marie Clay, a autora da designação de «Literacia Emergente», focou-se nos comportamentos das crianças antes de saberem ler e escrever e chamou a atenção para o processo de construção de conhecimento sobre a leitura e a escrita, mas com a criança a desempenhar um papel ativo durante esse processo (Viana & Ribeiro, 2017).

Em idade pré-escolar, é importante que a criança desenvolva um conjunto de competências de literacia emergente relacionadas com o desenvolvimento linguístico, consciência fonológica, conhecimento do impresso, convenções de leitura/escrita e, ainda, a motivação para o impresso (Viana, Ribeiro & Cadime, 2014).

Para tal, é importante que se dê a oportunidade às crianças para contactar com situações, momentos e atividades que promovam a leitura e a escrita, ainda que de modo informal, em

situações do cotidiano. O que se pretende não é ensinar a ler e a escrever, mas possibilitar um entendimento da sua importância e funcionalidade em situações reais.

Segundo as OCEPE, na leitura de uma história, o/a educador/a pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura. Por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as atividades das personagens, apontar enquanto lê, mostrar palavras e realçar a semelhança entre elas (Silva et al., 2016).

Susan Neuman e Sue Bredekamp (2000), citados em Pereira (2003), referem que a leitura deve ter três momentos distintos, “a pré-leitura, leitura e pós-leitura” (p.3).

No primeiro momento, a pré-leitura, sugerem, por exemplo, que se fale com as crianças sobre a capa dos livros, que se discuta as palavras difíceis que existem antes de iniciar a leitura para que o vocabulário seja estendido. Ao longo da leitura, também aconselham que se pare em momentos chave da história para que as crianças possam prever o que vem a seguir.

Este momento pretende motivar as crianças, aumentar a curiosidade, captar a atenção, trabalhar estratégias facilitadoras da compreensão oral e ainda expandir conhecimentos.

Após a leitura, “consideram pertinente regressar ao vocabulário e ilustrações e discutir a história de modo a permitir que as leituras pessoais possam aflorar na compreensão da mensagem” (p.4). As mesmas autoras sugerem que, após a história, as crianças a recontem à sua maneira, por exemplo, ordenando imagens. Esta ordenação permite pensar na sequência dos vários momentos da narrativa. Complementam, afirmando que “o próprio reconto se torna numa actividade metacognitiva para as crianças, permitindo-lhes avaliar a sua compreensão” (p.4).

O educador, em cada leitura, pode abordar as crianças com perguntas desafiantes, que testem a memória, a compreensão, a transferência da informação para outras situações, a análise, a avaliação e imaginação (Aguar, 2019).

Os pais também podem contribuir para a criação de um ambiente estimulante de leitura que é, acima de tudo, um comportamento comunicativo. Em família, a leitura deve ser uma experiência de prazer e de bem-estar que contribua para o desenvolvimento afetivo, linguístico e cognitivo. Após a leitura, os pais podem desenvolver um diálogo com as crianças de perguntas e respostas, através do qual, pouco a pouco, as vão ajudando a modelar o seu discurso (Viana & Ribeiro, 2017).

O envolvimento das crianças em situações de leitura e escrita em contexto de educação pré-escolar promove o desenvolvimento de aprendizagens que podem ser organizadas em três componentes, sendo elas: a funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto, a identificação de convenções da escrita e o prazer e motivação para ler e escrever (Silva et al., 2016).

O entendimento da funcionalidade da linguagem escrita tem muitas vantagens para as crianças. Tal como é referido nas OCEPE, a investigação tem demonstrado que o facto de as crianças terem algum conhecimento e compreensão sobre as funções da leitura e da escrita, antes de iniciarem a escolaridade obrigatória, parece facilitar a aprendizagem e reflete-se no seu desempenho (Silva et al., 2016).

A apropriação da funcionalidade da leitura e da escrita vai-se fazendo de forma gradual através do seu uso no seu dia a dia e, sobretudo, através de interações de qualidade. A compreensão das funções e especificidades do texto escrito não é imediata. O educador tem de promover atividades e situações diversas constantemente e em contexto para que esta compreensão seja construída. Para além dos livros, é importante que as crianças tenham contacto com outro tipo de textos (jornais, revistas, cartazes, receitas, textos na internet, etc.), que são indispensáveis para o entendimento da funcionalidade da escrita e da variedade existente (Viana, Ribeiro & Cadime, 2014).

As primeiras imitações que as crianças fazem do código escrito vão-se tornando cada vez mais próximas do modelo, sendo que estas imitam letras e até diferem as sílabas. A criança começa a ter interesse por escrever o nome dela e das pessoas à sua volta, tendo isso um sentido afetivo, o que pode facilitar o entendimento dos aspetos das convenções de escrita (comparando o seu nome com o dos outros, mostra que as letras são diferentes, em diferente número, etc.).

Estas tentativas de escrita por parte da criança devem ser valorizadas pelo educador para que continuem com motivação e, assim, progridam para outras fases de apropriação do código escrito (Viana, Ribeiro & Cadime, 2014). Há diversas formas de promover esta apropriação de convenções de escrita. Por exemplo, quando o educador escreve em frente às crianças e vai dizendo o que está a escrever para que se apercebam que a escrita não são só desenhos e sim um código com significado.

CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS

Caracterização Geral da Instituição

O meu estágio foi realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) localizada num centro rural muito próximo de Vila Nova de Famalicão. Esta IPSS integra várias valências de atendimento para crianças e adultos, de modo a dar resposta às necessidades da comunidade envolvente.

1. Caracterização do contexto de Creche

A. O grupo em idade de Creche

O grupo era composto por quinze crianças, sendo seis do género masculino e nove do género feminino, com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses. Das quinze crianças, doze frequentavam a instituição desde o berçário. Nenhuma estava sinalizada com necessidades educativas especiais.

Todas as crianças viviam no concelho de Vila Nova de Famalicão, com exceção de uma. As habilitações literárias dos pais variavam entre o 12º ano de escolaridade e o doutoramento, sem nenhum familiar desempregado de momento.

No grupo, observava-se uma grande diversidade ao nível das características cognitivas, psicomotoras e sociais das crianças.

B. Organização da rotina diária

De acordo com Post e Hohmann (2011), uma rotina diária estável, mas flexível, favorece o desenvolvimento de sentimentos de segurança, bem-estar e permite que as crianças possam participar ou abandonar as várias atividades, de acordo com as suas necessidades pessoais e possam prever o que vai acontecer a seguir. As crianças destas idades necessitam de cuidados securizantes, de encorajamento e apoio dos adultos.

Nesta sala, o dia estava dividido em segmentos temporais organizados numa sequência consistente, mas flexível. A rotina diária incluía o tempo de acolhimento, o tempo de escolha livre, o tempo de exterior, o tempo de grupo e as rotinas de higiene, alimentação e descanso.¹

O dia iniciava-se com o acolhimento, um tempo destinado a dar as boas-vindas às crianças. Em grupo, cantava-se a canção dos «bons dias». Depois, as presenças eram colocadas num quadro com o auxílio de um autocolante em frente da fotografia de cada criança.

O tempo em grupo acontecia todos os dias de manhã e à tarde. No âmbito destes momentos, crianças e adultos conversavam, cantavam canções e outras atividades.

O tempo de exterior acontecia sempre que estava bom tempo. No exterior, as crianças brincavam umas com as outras, corriam, andavam de triciclos e faziam construções com legos. Era um tempo importante para contactar com a natureza e realizar experiências diferentes das vividas no espaço interior.

No tempo de escolha livre, as crianças usufruíam das oportunidades de brincadeira que as áreas de interesse da sala lhes proporcionavam. A escolha das áreas era realizada de uma forma simples e era registada pelas crianças num quadro com fotografias das áreas. Durante este tempo, as crianças escolhem espaços, materiais e companheiros, podendo deslocar-se por todo o lado, ao seu ritmo e de acordo com os seus interesses (Post & Hohmann, 2011).

Ao longo da rotina diária, as hábitos de cuidados centram-se na higiene, alimentação e sono. São tempos importantes de interação educativa que favorecem o desenvolvimento de relações seguras, confiantes e autonomizantes (Post e Hohmann ,2011).

C. Organização do espaço pedagógico e dos materiais

Uma sala de creche deve ser atraente, confortável e segura, e constituir um ambiente físico e afetivo que estimule uma aprendizagem ativa por parte de cada criança. A sua organização deve ser pensada para dar resposta às necessidades e interesses do grupo e, por isso, pode ser alterada ao longo do ano (Post & Hohmann , 2011).

¹ Anexo 01- Tabela 01: Rotina diária da sala de creche



Esquema 1 Planta de disposição das áreas no contexto de creche.

O espaço da sala de creche onde decorreu o meu estágio estava dividido em áreas de atividade bem delimitadas: a área das construções, a área da expressão plástica, a área da casa, a área dos jogos e a área dos livros. As áreas estavam apetrechadas com materiais que permitiam às crianças envolverem-se em diversas *experiências-chave* de aprendizagem (Post & Hohmann, 2011). Disponham-se junto às paredes, deixando um espaço central que permitia às crianças andarem livremente e envolverem-se em momentos de exploração livre. Nas diferentes áreas, as crianças brincavam com materiais sozinhas, em pares ou em pequenos grupos.

Em cada área havia ainda poucos materiais. A intenção da educadora era promover a partilha de objetos entre pares. Havia uma preocupação em oferecer às crianças materiais abertos e com diferentes atributos para dar resposta às características da faixa etária e ao tema do projeto pedagógico de grupo².

A **área dos livros** localizava-se num canto perto da área das artes e dos jogos. Possuía um tapete e uma pequena estante com cinco livros acessíveis, mas em mau estado. Na parede, estavam

² O Projeto Curricular do grupo, *“Conquistar o mundo pela música”*, visa desenvolver oportunidades e experiências significativas, que apoiem as necessidades de cada criança para explorar/descobrir, brincar e aprender, servindo-se da música como meio para essa descoberta. Deste modo, são conciliados e valorizados os interesses e necessidades de cada criança. Ao conceber este projeto, a equipa de sala procurou observar, identificar e selecionar as áreas de conteúdos a desenvolver, focando-se na individualidade de cada criança e nas particulares que caracterizam o grupo da sala dos 2 anos.

expostos o quadro de presenças, o quadro de aniversários e ainda o quadro do tempo. Aqui também se realizava diariamente o Acolhimento. Era a área menos frequentada pelas crianças, talvez porque não a percebiam como espaço realmente destinado à interação com livros. Na verdade, os materiais existentes eram escassos e estavam, na sua maioria, danificados.

De acordo com Post e Hohmann (2011), a área dos livros deve ser um local acolhedor, distanciada de áreas mais movimentadas, na qual as crianças podem aceder, apreciar e manusear livros. “Juntamente com os livros, é de todo o interesse incluir pequenos álbuns de fotografias tiradas às crianças no infantário.” (Post & Hohmann, 2011, p.150). Para as autoras. “é importante proporcionar uma boa variedade de livros infantis que as crianças possam manipular e observar (Post & Hohmann, 2011, p.149). Este tipo de materiais pode estimular a comunicação e a linguagem das crianças.

A **área das artes** estava localizada perto de um lava-loiças para permitir acesso rápido à água por adultos e crianças, e incluía oito cadeiras, três mesas e diversos materiais, como tintas, plasticina, barro, lápis de cera, lápis de carvão, papel, marcadores, batas laváveis. Neste local, as crianças faziam explorações e representações com tintas, marcadores e lápis, plasticina e pasta de modelar.

Na **área dos blocos**, existiam diversos materiais, tais como blocos, cones de encaixe, veículos de transporte e algumas “pistas”. Habitualmente, as crianças deslocavam os carrinhos pelo tapete de pistas, faziam construções com blocos e cones. Segundo Post & Homann (2011), esta área proporciona às crianças “oportunidades para explorarem e trabalharem com blocos fáceis de manipular, mexerem com formas básicas e começarem a construir um entendimento das relações espaciais.” (p.156).

A **área da casa** era a mais procurada pelas crianças, talvez porque era a área com mais equipamento e materiais para brincar (lava-loiça, mesa, estante, cadeiras, berço, pratos e colheres, produtos para o cabelo, diversos alimentos, cobertores, bonecas com diferentes tons de pele e peluches de animais).

Na **área de jogos**, existia uma mesa e quatro cadeiras onde as crianças podiam explorar, manipular e brincar com jogos de encaixe acessíveis numa pequena estante.

No espaço central, no âmbito de atividades de grupo, as crianças podiam brincar e realizar movimentos amplos, como deitar, correr, saltar...

Os materiais em cada área de atividade eram adequados à faixa etária e a sua arrumação consistente, lógica e acessível. De um modo geral, estavam em boas condições de conservação e eram de fácil higienização.

2. Caracterização do contexto de Pré-Escolar

A. O grupo em idade Pré-Escolar

Em contexto de jardim-de-infância o grupo era constituído por vinte crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, nomeadamente seis do sexo feminino e catorze do sexo masculino. Todas as crianças frequentavam a instituição desde os três anos de idade.

Tendo como base a observação das crianças e conversas com a Sra. Educadora posso afirmar que eram crianças comunicativas, curiosas e criativas. Mostravam interesse por atividades envolvendo movimento, explorações e descobertas. Gostavam particularmente de brincar no espaço exterior, de conversar sobre experiências pessoais significativas, de colocar questões e de partilhar ideias sobre tópicos da vida quotidiana. Na verdade, vivia-se no grupo um clima de comunicação muito estimulante. Algumas crianças manifestavam interesse por características da linguagem falada e escrita fazendo rimas, inventando palavras e desenvolvendo diversas tentativas de escrita.

a) Organização da rotina diária

Em contexto de jardim de infância a rotina diária era constituída por vários tempos³ A sequência destes tempos era consistente o que permitia ao grupo saber o que fazer em cada um e compreender os acontecimentos do dia. Segundo Hohmann e Weikart (1997)“ Uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas, tomar decisões, e resolver problemas no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (p. 224).

O dia iniciava com o acolhimento. Crianças e adultos saudavam-se mutuamente, contavam novidades e preenchiam-se os quadros de presenças, do tempo e do dia. Segundo Viana e Parente (2019), o tempo de acolhimento, momento em que se conversa e se contam novidades é importante para promover a comunicação oral, pois as crianças são estimuladas a falar.

³ Anexo 02- Tabela 02: Rotina Diária da sala de pré-escolar.

Nos tempos de pequeno grupo, eram proporcionados às crianças materiais para que os experimentassem, falassem sobre as suas explorações e resolvessem os obstáculos com que se deparavam (Hohmann & Weikart, 1997). Por exemplo, realizavam-se atividades de pintura, pasta de modelar e exploração de novos materiais.

Seguia-se o tempo o exterior normalmente no parque ou no bosque. No exterior, as crianças prolongavam as suas brincadeiras do interior, mas num contexto mais descontraído: pegavam em bolotas, escondiam-se dentro dos pneus, faziam corridas, saltavam, exploravam a terra, etc.

Após uma breve pausa para um lanche de fruta tinha lugar o Ciclo Planear-Fazer-Rever.

No âmbito deste ciclo as crianças planeavam o que queriam fazer nas áreas de interesse, com quem e com que materiais. Cabia à criança responsável do dia, com o apoio do adulto, colocar questões aos colegas e apoiar o planeamento.

Depois, as crianças dirigiam-se para as áreas por um período de trinta minutos findo o qual regressavam ao grande grupo para fazer a revisão. O responsável do dia questionava os pares sobre o que tinham feito e os convidava a mostrar e falar acerca das suas produções. Este tempo envolve as crianças em inúmeros procedimentos relevantes como “apoiar-se nas memórias, refletir sobre as experiências, associar planos a resultados e falar com os outros sobre as suas descobertas e ações.” (Hohmann & Weikart, 1997, p.340).

Seguia-se uma rotina de higiene antes do almoço.

Após o almoço o grupo fazia mais atividades no exterior, se o tempo permitisse, com as auxiliares educativas. Quando estava mau tempo o grupo podia regressar à sala e brincar nas áreas.

O tempo de atividades e projetos destinava-se ao desenvolvimento de projetos de pesquisa baseados nos interesses e questões das crianças. As atividades eram normalmente desenvolvidas em pequeno ou em grande grupo numa aproximação à metodologia de trabalho de projeto.

No tempo de grande grupo eram frequentes atividades de leitura e/ou narração de história e de música e movimento.

b) Organização do espaço pedagógico e dos materiais

A Sala dos 5 anos, era um espaço atraente, confortável e seguro. Estava dividido em áreas de atividade que incluíam materiais diversificados permitindo às crianças envolverem-se em diversas experiências-chave de aprendizagem.



Esquema 2 Planta de disposição das áreas no contexto de pré-escolar.

A sala do grupo de 5 anos estava dividida em oito áreas de interesse; área dos livros, área das artes plásticas, área das construções, área das ciências, área da escrita, área da casa, área dos jogos e área do computador

A **área dos livros** encontrava-se num canto perto da área dos jogos. Neste espaço existia uma estante com livros acessíveis, dois sofás com peluches, uma pequena caixa cénica sem nada no seu interior e uma caixa cheia de livros. Muitos dos livros existentes não estavam em bom estado. Foi nesta área que, ao longo do estágio introduzi vários materiais (por exemplo, cubos story telling, avental de histórias e fantocheiro) com a intenção de a tornar mais apelativa e estimulante para as crianças.

A **área da expressão plástica** localizada perto de um lava-loiça, possuía dez cadeiras, três mesas, dois cavaletes e diversos materiais como tintas, plasticina, barro, lápis de cera, lápis de carvão, papel, marcadores e batas laváveis.

Na **área das construções** estava apetrechada com blocos de vários tamanhos, legos, pequenos animais de plástico, veículos de transporte e algumas “pistas”.

A **área da casa** era a área preferida das crianças. Aqui tinham acesso a uma diversidade de equipamento e materiais. Nesta área as crianças brincavam aos faz de conta desenvolvendo ações muito semelhantes às que acontecem no seu quotidiano, tais como, pôr a mesa, fazer cozinhados, lavar a loiça, vestir e despir as bonecas. Neste local, “As crianças têm múltiplas

oportunidades para trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicar sobre papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos umas das outras.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.188).

Na **área de jogos** havia uma estante com diversos jogos que as crianças realizavam sozinhas ou em grupo (tangram, puzzles, dominós, jogo do galo, mikado e jogos da memória).

A **área do computador** disponibilizava às crianças um computador e duas cadeiras. Aqui sozinhas ou em pares as crianças brincavam com alguns jogos didáticos direcionados para a contagem, a resolução de problemas e a pintura.

Na **área das ciências**, apetrechada com uma mesa seringas, pedras minerais de vários tipos, um globo, lupas, pipetas, ímanes, livros de experiências e um microscópio, as crianças podiam fazer observações, experiências e procurar respostas para as suas curiosidades e perguntas.

No mês de dezembro, foi criada a **área da escrita** com revistas, formas para desenhar letras, tesouras, cola, imagens com palavras e ainda jogos de escrita com letras amovíveis.

No exterior, as crianças dispunham de um parque com escorregas e baloiços, um bosque com muito espaço livre para se movimentarem.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Objetivos do projeto

A temática do projeto em creche surge após algumas semanas de observação no contexto, no qual procurei recolher informação de forma sistemática sobre as escolhas das crianças relativamente às áreas de interesse da sala. Durante o tempo de escolha livre, em que é proporcionada às crianças a possibilidade de escolher o que querem fazer nessas áreas, pude observar que todas eram ativamente frequentadas à exceção de uma, a área dos livros. Constatei ainda que, quando eu ou uma das crianças se dirigiam para esta área, outras tantas nos seguiam e brincavam aí ao faz de conta.

Na área dos livros ou “biblioteca” da sala, o espaço era acolhedor, possuía um pequeno tapete, uma estante com prateleiras à altura das crianças e alguns livros, na sua maior parte danificados. A parede estava revestida com materiais de diferentes texturas.

Deste modo, duas questões orientaram o desenho do projeto que se apresenta: Como reorganizar a área dos livros de forma a ampliar as oportunidades de aprendizagem das crianças?; Que experiências de aprendizagem poderão ser favorecidas com o enriquecimento e dinamização desta área?

Assim sendo, para dar respostas às questões formuladas, definiram-se os seguintes objetivos: diversificar os materiais da área da biblioteca; fomentar o interesse das crianças pela área; ampliar as oportunidades de comunicação e linguagem; estimular a imaginação e o jogo de faz de conta.

Desta forma, o projeto de intervenção pedagógica centrou-se na reorganização e dinamização da área dos livros.

Em contexto de educação pré-escolar, o projeto de intervenção pedagógica a desenvolver orientou-se para a temática da comunicação e da linguagem. As crianças gostavam especialmente de conversar sobre experiências pessoais significativas, de colocar questões e de partilhar ideias sobre tópicos da vida quotidiana. Na verdade, vivia-se no grupo um clima de comunicação muito estimulante, onde ganhavam relevo os tempos de acolhimento e de grande grupo, para ouvir ler e contar histórias. Algumas crianças manifestavam interesse por

características da linguagem falada e escrita, fazendo rimas, inventando palavras e desenvolvendo diversas tentativas de escrita.

O interesse das crianças pelos livros também foi observado, apesar de a área da biblioteca na sala ser pouco apelativa. Estava apetrechada com uma estante, uma caixa com diversos livros (alguns danificados), dois sofás, peluches e uma caixa para dramatização. No tempo de atividades e projetos, a área era pouco escolhida pelas crianças.

Deste modo, três questões orientaram o desenho do projeto de intervenção pedagógica no jardim-de-infância:

- Como partir dos interesses das crianças por comunicar ideias e experiências para o desenvolvimento da linguagem?
- Quais os contributos da leitura e exploração de textos narrativos na comunicação e linguagem das crianças?
- Como ampliar o interesse das crianças pelas características da linguagem falada e escrita?

A partir destas questões, surgiram objetivos inerentes ao projeto de intervenção pedagógica em jardim de infância: partir da leitura de textos narrativos para o desenvolvimento da linguagem oral; ampliar o léxico das crianças; promover a consciência linguística; potenciar as capacidades imaginativas e criativas das crianças.

1. Dimensão Investigativa

O desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica em creche e em jardim de infância foi sustentado em ciclos de observação-planificação-ação-reflexão/avaliação da ação, numa aproximação à metodologia de investigação-ação.

Segundo Máximo-Esteves (2008), Investigação-Ação é “concebida, atualmente, como um processo de investigação conduzido pelas pessoas que estão diretamente envolvidas numa situação e que desempenham, simultaneamente, o duplo papel de investigadores participantes.” (p.42).

De acordo com a autora, a observação permite ao educador compreender, num determinado contexto, os acontecimentos tal como estes aconteceram. Esta observação ajuda “a

compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações.” (Máximo-Esteves,2008, p.87).

Assim, a observação e documentação das aprendizagens mais significativas das crianças constituíram a base da planificação das estratégias de intervenção pedagógica e da sua avaliação. (Silva et al., 2016).

Ao longo da intervenção, a recolha de dados foi realizada essencialmente através da observação participante, com recurso a registos áudio, à fotografia, a notas de campo e à recolha de produções realizadas pelas crianças.

No âmbito da planificação das propostas de intervenção pedagógica, da sua análise reflexiva e avaliação, tive em conta os *Indicadores Chave de Desenvolvimento* (ICD) propostos pelo modelo High Scope para a educação pré-escolar (Hohmann, Weikart & Epstein 2008), nomeadamente na área da Comunicação, Linguagem e Literacia. Os ICD baseiam-se nas categorias usadas nas experiências-chave enquanto quadro de referência relativamente aos conteúdos de aprendizagem e desenvolvimento em idades precoces (Hohmann, Weikart & Epstein, 2008).

As reflexões semanais que sustentaram a construção do portefólio de estágio foram também uma importante fonte de informação para a planificação e avaliação das estratégias de intervenção pedagógica. Esta avaliação permitiu-me refletir sobre a minha prática e ajudou-me a compreender o caminho que deveria seguir para a melhorar.

CAPÍTULO IV – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

As estratégias de intervenção pedagógica aqui apresentadas tiveram como base a observação das crianças e os objetivos inicialmente formulados. Foi a partir destes objetivos que delineei diversificadas estratégias como: reorganização da área dos livros; introdução de novos materiais na área dos livros; leitura e exploração de livros; atividades de exploração lúdica da linguagem; envolvimento das famílias na exploração da linguagem oral a partir de vários tipos de texto; introdução e exploração de mediadores cinético-dramáticos.

Estratégias de Intervenção Pedagógica em contexto de Creche

1. Leitura da obra “O Ganso Tanso e o Pato Pateta” com recurso a fantoches

Esta atividade surgiu no seguimento da exploração do tema dos animais, que as crianças tanto apreciam. Nessa semana, a educadora tinha falado do pato. Selecionei a obra “O Ganso Tanso e o Pato Pateta”, da autoria de Sally Grindley.

Ao nível da comunicação e linguagem, foi minha intenção, com esta atividade, criar uma oportunidade no grupo para ouvir e responder, utilizando a comunicação verbal. Quando se oportunizam momentos de comunicação, também se promovem as relações entre pares e com os adultos. Selecionei esta obra, porque dava continuidade a atividades anteriormente realizadas sobre animais do interesse das crianças. Considerei que era uma obra apelativa pelo uso de inúmeras onomatopeias, pouco texto e imagens atrativas.

Como refere Riley (2004), a escolha de um livro deve ser feita com base nas suas características textuais, as ilustrações e os estilos de escrita.

Iniciei a atividade apresentando um fantoche que tinha construído previamente e questionei ao grupo se sabia que animal era. Muito atentas, as crianças responderam que era um pato e eu disse que estava certo e que o pato ia contar a história comigo.

Comecei então a contar a história e, à medida que a contava, comecei a estimular a interação das crianças quando na história surgiam as onomatopeias. Pedia que me imitassem e me repetissem. No final da história, há um convite, “Vamos todos jogar ao esconde esconde?”.

Neste momento, todas as crianças disseram “Sim!”. Todo o grupo começou de olhos tapados a contar comigo até 10, tal como faziam os animais no livro jogando ao “esconde esconde”.

As crianças pediram para eu contar outra vez e eu voltei a repeti-la. Dei oportunidade a cada criança de manipular o fantoche. (Figura 1).



Figura 1 Crianças a manipularem o fantoche

Para muitas crianças, esta foi a primeira vez que se depararam com este material. No início, ficaram um pouco reticentes, mas rapidamente começaram a manusear e a explorar este mediador. Brincar com o fantoche promoveu as interações entre pares.

Durante a atividade, as crianças evidenciaram concentração e interação. Captei a atenção das que se iam distraíndo induzindo-as para a história com elementos da mesma.

Após a realização da atividade, percebi que podia ter realizado esta atividade de uma forma diferente, como, por exemplo, contar a história primeiro com o livro e, mais tarde, recorrer ao uso do fantoche. Seriam dois momentos diferentes, dos quais as crianças poderiam retirar mais significado.

No final, o grupo decidiu colocar o fantoche na estante da área da biblioteca. Como afirma Post e Hohmann (2011), é importante que o equipamento novo seja colocado à disposição das crianças e num lugar acessível.

2. Leitura da obra “A Lagartinha muito comilona!”

Durante o dia 3 de abril, dia da água, observei o elevado envolvimento das crianças enquanto ouviam a leitura da obra “A Lagartinha muito comilona”, contada por uma avó⁴.

No dia seguinte, propus ao grupo ouvir a história novamente e todos mostraram interesse. Enquanto realizava a leitura da obra, as crianças iam comentando e mostraram já ter memorizado a história.

Comecei então a contar a história “À luz da lua um pequeno ovo des..(engasguei-me)”

M.: Descansava

(...)

Estagiária: “Num domingo de manhã o sol, quente chegou e”

I.: (não me deixou terminar) Ploc!!.: Dentro do ovo saiu uma lagartinha pequeninha!!

Estagiária: “Era muito magrinha e esfomeada. Começamos logo à procura de comida, na segunda feira”

I.: “Comeu uma maçã” (...)

I.: Duas pêras mas ainda ficou com fome.

Estagiária: Agora ajudem-me todos “Na quarta feira comeu uma, duas, três ameixas! Mas ainda ficou com ...”

Todos: Muita fome!!

(...)

Estagiária: Não. “A lagartinha estava com dores de barriga. No dia seguinte, no domingo ela comeu uma saborosa e grande folha verde.”

F.: “[Gandeeee]”

Estagiária: “E assim ela conseguiu ficar melhor. A lagarta já não era mais pequenina, era uma lagarta muito grande e gorduchinha. Ela construiu a sua volta um.”

M.: Casulo!!

Estagiária: Muito bem “E ficou lá dentro mais duas semanas, depois abriu um burquinho no casulo e fez muita força para sair”

I.: Ficou uma linda borboleta!!

Estagiária: Sim “Agora era uma linda borboleta”

(Nota de campo, abril de 2019)

⁴ Sinopse e imagens da obra no Anexo 03.

No decurso da atividade, fui constantemente surpreendida pela participação das crianças e pela atenção que estas demonstravam. Através desta motivação para comunicar, a linguagem das crianças, pouco a pouco, torna-se mais complexa, isto é, de uma palavra começam a dizer frases mais complexas. (Hohmann & Weikart, 2011).

A atividade correu de forma positiva, como se pode constatar pela participação das crianças. Ao longo da mesma, percebi que elas queriam participar no reconto da obra, explorando um livro com imagens, usando a linguagem para exprimir e comunicar o que sabiam.

As crianças necessitam de ser estimuladas para desenvolver a sua criatividade. Estes estímulos podem ser obtidos através de leitura de imagens.

Senti, pelas constantes intervenções, que as crianças estavam a gostar de ouvir a história e queriam participar na mesma. Foi isso que eu fiz. “Os pontos fortes e os interesses das crianças, e não as suas incapacidades, proporcionam aos adultos linhas orientadoras positivas a seguir nas interações adulto-criança. Através das suas ações, as crianças dão pistas aos educadores para que estes saibam (...)” (Post & Homann, 2011, p.83). Através da minha intervenção, pretendi apoiar as intenções das crianças, focalizando-me nos pontos fortes e interesses das mesmas.

3. Exploração de fantoches realizados com base na obra “A Lagartinha muito Comilona”

No seguimento da proposta anterior, convidei as crianças à exploração de materiais cinético-dramáticos (dois fantoches) que ainda não existiam na área da biblioteca.

Após a leitura da obra, introduzi dois fantoches – a lagarta e a borboleta -, a fim de que as crianças os pudessem manusear para contar histórias e comunicar oralmente. Em grande grupo, apresentei os fantoches novos e conversei com as crianças:

Estagiária: (enquanto abria a boca aos fantoches, fingindo que eram eles a falar) “Bom dia!”

Todos: (gritaram) “BOM DIA!”

A.P.: “Sou a borboleta”

Estagiária: “Querem conhecer os nossos novos amigos?”

A.P. e S.: “Borboleta!”

S.: “É o senhor! (risos) Senhor Borboleta.”

E.: “E este amigo?” (apontando para o fantoche da lagarta)

M.G.: “(a rir-se muito) é uma lagarta.”

Estagiária: “Muito bem, então temos aqui dois amigos a lagarta e a borboleta. Lembram-se de onde conhecem estes dois amigos?”

I.: “História da lagartinha comilona!”

Estagiária: “Muito bem. Qual destes animais aparece primeiro na história? Alguém se lembra?”

I.: “A Borboleta!”

Estagiária: (abanando o fantoche da borboleta para que este mexa a boca) “Ai, sou?”

Todos: (risos)

M.G.: “Nãooo, a lagartinha!”

Estagiária: “Isso mesmo M.G., estiveste muito atenta ontem na história. Ela no início da história como era?”

I.: “Pequenina, mas depois comeu e ficou com dores de barriga porque comeu asneiras!”

F.: “Gorrrdaaaa!”

(...)

C.: “Foi dormir!”

M.G.: “Fez um ninho”

Estagiária: “Não era um ninho. Como se chamava aquilo que a lagartinha fez a volta dela?”

M.G.: “Casulo! E quando acordou era borboleta e saiu para fora.”

Estagiária: “Boa, estou a ver que se lembram da história. Quem quer contar uma novidade com a lagarta ou com a borboleta”

M.Q.: “Eu, borboleta” (...) “Eu fui a [paia] com a minha mãe”

Estagiária: “E o que fizeste com a mãe”

M.Q.: “Brinquei com a fifi”

Estagiária: “Muito bem, com a tua cadelinha. Querem pegar e brincar com os novos amigos?”

Todos: “SIM!”

(Nota de campo, abril de 2019)

Ao longo da atividade, as crianças demonstraram interesse, evidente na forma como me olhavam enquanto falava, a atenção demonstrada, o prazer e entusiasmo através do olhar e das intervenções que faziam ao longo da atividade (Figura 2).



Figura 2 As crianças exploram o fantoche da borboleta e da lagarta

Esta atividade pretendeu estimular a comunicação verbal e o desenvolvimento das relações entre as crianças. Ao introduzir os fantoches na área dos livros, foi também minha intenção ampliar as oportunidades de representação (Post & Homann, 2011).

Após a realização da atividade, seguiu-se o tempo de escolha livre. Pela primeira vez, foram cinco meninos para a área da biblioteca. Observei um enorme interesse das crianças pelos fantoches e, ao longo do projeto, fui introduzindo outros na área.



Figura 3 As crianças exploram os fantoches da borboleta e da lagarta no tempo de escolha livre.



Figura 4 As crianças exploram os fantoches da borboleta e da lagarta no tempo de escolha livre.

A B. (Figura 3) dizia “Sou a B., sim?” (enquanto abria e fechava a boca da lagarta) e M. olhava fixamente para a lagarta. O X. (Figura 4), fazendo diferentes expressões faciais.

No dia seguinte, a área da biblioteca foi novamente escolhida por várias crianças e eu continuei a observar atentamente o que faziam. Chamou-me à atenção a M.G. a brincar sozinha ao jogo faz de conta, imaginando que a lagarta saía de um buraco. Para proporcionar um clima de

conversação, questionei a criança sobre o que estava a fazer. M.G. respondeu “Fiz um casulo! E quando acordou era a borboleta e saiu para fora”. A minha questão estimulou a criança a expressar-se, usando um novo vocábulo.

4. Introdução de um Álbum de fotos na área da biblioteca

Segundo Post e Hohmann (2011), é importante que, na área da biblioteca, para além de livros, existam também pequenos álbuns de fotografias. “Juntamente com os livros é de todo o interesse incluir pequenos álbuns de fotografias tiradas às crianças (...)” (Post & Hohmann, 2011, p.150). Introduzi na área da biblioteca um álbum (Figura 5) que continha fotografias das crianças a realizar atividades de que tinham gostado muito, como, por exemplo, as do conto do «Ganso tanso e do pato pateta».

A devolução destas imagens pretendia criar uma oportunidade para rever experiências, ajudando as crianças a falarem e a refletirem sobre as mesmas. Consultando o álbum, as crianças poderiam envolver-se em mais oportunidades para usar a linguagem e comunicar.



Figura 5 Álbum com fotografias das crianças a manusear fantoches

Passei o álbum com as fotografias por todas as crianças. A maior parte delas apontou para elas próprias e para os pares. Algumas crianças fizeram comentários: “A minha mãe também tem fotos assim em casa.”, “Tem a imagem do dia da borboleta e da macaca!”, “Tem fotos grandes e outras muito pequenas.”.

O álbum ficou com espaço livre para ocupar com imagens de futuras atividades relacionadas com o projeto de intervenção. Através dos comentários das crianças, percebi que gostaram do

material introduzido e, sobretudo, que a sua observação estimulou a comunicação e a linguagem no seio do grupo.

5. Introdução de uma Manta na área da biblioteca

A biblioteca deve ser um espaço calmo e acolhedor, não nos podemos esquecer que a leitura de histórias deve ser um momento de bem-estar e prazer para as crianças (Post & Hohmann, 2011).

Para que este espaço se tornasse mais acolhedor e confortável, apresentei ao grupo a manta das histórias (Figura 6). Eu e as crianças construímos, em conjunto, a manta através de retalhos e cada uma teve a oportunidade de fazer um desenho livre no tecido. Percebi que este desafio favorecia a capacidade de expressão das crianças. Enquanto desenhavam, olhavam atentamente para o seu desenho, revelando estar cada vez mais envolvidas na atividade.

Introduzi a manta num tempo de grupo, anunciando uma surpresa:

Estagiária: Sabem da surpresa que vos falei? Já estão todos prontos para ver o que é?

Meninos: SIIIIIM!

Estagiária: Que pistas é que eu dei aos meninos?

I.: Que tinha muitos desenhos!

M.G.: Desenhos dos meninos!!!

Estagiária: Boa!!

F.: Têm muitas cores, não têm?

Estagiária: Têm sim, vamos ver. (retirando a manta de um saco de pano)

M.G.: woowww

Estagiária: O que é?

I.: Uma mantinha.

F.: Mantinhaaaaaa.

A.: Uma manta!!!

Estagiária: (colocando a manta esticada no chão) Gostam?

Meninos: Sim (começando todos a deitar-se na manta, uns em cima dos outros e a rebolar na mesma)

C.: Olha é o meu desenho!

I.: Este é o meu, pois é?

C.: I., este não é o teu?

B.: Sai!!!! Francisco o meu é este!! Sai de cima!!

I.: É O MEUUU! F.! Estás em cima!!!

Estagiária: Meninos tenho uma ideia! Vamos todos sair de cima da manta e vamos sentar-nos à volta, como eu vou fazer! Olhem! Somos meninos crescidos, se estivermos à volta da manta vemos melhor, não é?

I.: Somos crescidos, pois é F.?

F.: É, crescido!

Meninos: (sentam-se todos à volta) olhando para os desenhos.

(Nota de campo, abril de 2019)

Houve uma grande agitação e todos queriam observar e comentar as suas produções.

Ao introduzir este equipamento, tornei a área da biblioteca mais acolhedora. Poder rever na manta as suas produções constituiu também um estímulo à utilização da área. No final da atividade, deitaram-se todos na manta, fazendo festinhas nos seus desenhos (Figura 7).

Ao longo da semana, apercebi-me que se sentavam à volta da manta e nunca no centro dela para poderem observar os desenhos. Observei, também, que as crianças não calcavam a manta para não a estragarem e que tinham breves diálogos acerca dela. A C. disse: “Olha como esta bonito o meu peixe oh B.”. O F., por sua vez, repetia durante a semana que queria ir para a área da biblioteca “ler um livro com o desenho dele”.



Figura 6 Introdução da Manta de desenhos na área da biblioteca



Figura 7 Introdução da Manta de desenhos na área da biblioteca

6. Estratégias de Intervenção Pedagógica em contexto de Pré-Escolar

O saco “Vai e Vem”

A leitura é, acima de tudo, um comportamento comunicativo e, por isso, quer o educador quer os pais podem contribuir para a criação de um ambiente estimulante de leitura.

Por isso, entendi ser importante envolver os pais no desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Assim, elaborei um *flyer* com sugestões sobre como promover a linguagem em família. Apresentei exemplos de jogos de linguagem (lengalengas, poemas, provérbios, trava-línguas, etc.), que poderiam realizar.

Segundo Teberosky & Nuria (2010), citado por Viana, Cruz e Cadime (2014),

“(...) os jogos de linguagem, tão do agrado das crianças pela sua vertente lúdica, fomentam o desenvolvimento da linguagem oral, bem como a imaginação, a criatividade e a participação social. Nestes jogos, as canções, as adivinhas, as rimas, os provérbios, os trava línguas e as lengalengas desempenham um papel relevante, já que favorecem a análise e a manipulação sintática, morfológica, fonológica e lexical.” (p.19).

Dinamizei, ainda, uma estratégia de comunicação com as famílias, que consistia numa bolsa “Vai e vem”, que as crianças, à vez, levavam para casa com um livro. Tendo em consideração o número de crianças do grupo, disponibilizei dois sacos. Ao longo da semana, as histórias partilhadas pelas crianças eram lidas para todo o grupo. Esta proposta pretendeu ir ao encontro de um dos objetivos deste projeto, ou seja, envolver as famílias na exploração da linguagem oral, a partir de vários tipos de texto.

Após apresentar a estratégia às crianças, sugeri-lhes que pensássemos sobre o que pintar nos nossos sacos. Ficou combinado desenhar o que quisessem com ligação à área da biblioteca (Figuras 8, 9).

Os comentários que as crianças faziam enquanto desenhavam eram muito diversificados: “Estou a desenhar o cuquedo”, “Não estou a desenhar um castelo!”, “Estou a desenhar um coração na menina porque é a rainha de copas”, “O meu cuquedo é todo preto”.



Figura 8 Saco “vai e vem” com representações das crianças.



Figura 9 Saco “vai e vem” com representações das crianças.

Todas as segundas-feiras, duas crianças traziam nos sacos de “vai e vem” um livro para partilhar com o grupo (Figura 10 e 11).

Achei que fazia sentido ler os livros que as crianças traziam, na área da biblioteca, tendo em conta que era esta área que eu pretendia dinamizar. Em diálogo com as crianças, propus esta dinâmica e elas concordaram.

Para registar quem levava os sacos, colamos na parede uma cartolina e cada criança podia lá escrever lá o seu nome e/ou colar a imagem do livro que tinha trazido.



Figura 10 Imagem das crianças na área da biblioteca num momento de partilha de histórias.



Figura 11 Imagem das crianças na área da biblioteca num momento de partilha de histórias.

Esta estratégia continuou com dois meninos por semana a trazerem uma nova história para partilhar com os amigos. As famílias apoiaram as crianças nas suas escolhas e, ao longo das semanas, as crianças mostravam interesse em manter a partilha de livros. Conversamos e

decidimos que os livros ficariam na biblioteca para que pudessem ser explorados no tempo de brincar nas áreas.

7. Leitura da obra “O Novelo de Emoções”, de Elizabete Neves

Esta atividade surgiu em contexto de grande grupo, enquanto a educadora cooperante explicava o que eram emoções. Em idade pré-escolar, as interações sociais são alargadas e as crianças são já capazes de dizer o que sentem e de descrever experiências vividas (Hohmann e Weikart, 2011).

Ao longo dessa semana, como observei as crianças interessadas na expressão de emoções, pensei em sugerir ao grupo ler e explorar a obra “O novelo de emoções”, de Elizabete Neves (2019), publicado pela Porto Editora.⁵

Esta atividade pretendeu promover o uso da linguagem oral, a comunicação adequada à situação, a compreensão de mensagens orais e fazer da leitura um momento prazeroso.

As crianças não nascem com predisposição para ler, é preciso incentivá-las e proporcionar oportunidades para que o contacto com o livro aconteça de forma natural. “O hábito de leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência” (Sobrinho, 2000, p.31).

No momento de pré-leitura, pretendi motivar as crianças, captar a sua atenção, trabalhar estratégias facilitadoras da compreensão oral e, ainda, expandir conhecimentos (Silva & Ramos, 2014). Efetivamente, antes de ler a história, coloquei ao grupo questões sobre a capa a fim de suscitar inferências sobre o conteúdo da obra:

Estagiária: O que é um novelo?

P.: É roupas giras.

V.: São fios.

D.C.: São novelos de lã.

L.: Novelo é uma ovelha.

I.: É um cabelo de uma pessoa.

S.: São piolhos na cabeça.

⁵ A sinopse e as imagens da obra encontram-se no Anexo 05.

Estagiária: Como está a cara da menina?

M.: Está suja, as bochechas estão sujas.

T.: Está assustada!

R.: Não tem braços.

D.C.: Está admirada!

(Nota de campo, outubro de 2019)

Como afirma Veloso (2003, p.7), a capa é “o elemento primeiro de sedução”. Também a ilustração “(...) revela a capacidade de leitura do ilustrador, capaz de ler para além do que é textualmente afirmado, conduzindo o leitor numa aventura fantástica de descoberta e de (re)construção da própria narrativa” (Ramos, 2010, p14).

Após a leitura integral da obra, dialoguei com as crianças sobre as cores das emoções passando por elas vários novelos de lã. Cada novelo tinha uma cor que correspondia a uma emoção. Foi uma estratégia que tentei manter ao longo da atividade, de maneira que se pudessem expressar. Esta estratégia foi fácil de concretizar, pelo facto de as crianças se mostrarem participativas, envolvidas e interessadas.

Por exemplo, perguntei ao grupo o que entendiam por “aversão”.

Estagiária: O que é a aversão?

T.M.: Na versão nós temos nojo.

P.: É dizer blac.

T.: Vermos uma mosca na sopa.

F.: O corpo diz afasta-te já!M.: Não faz bem comer! Temos de nos afastar.

(Nota de campo, outubro de 2019)

8. Representação das emoções

No seguimento da proposta anterior, sugeri às crianças que representassem situações em que sentiram uma das emoções abordadas na obra lida. Com este desafio, pretendia que as crianças desenvolvessem capacidades expressivas e criativas através do desenho. Elas foram capazes de identificar emoções associadas a situações quotidianas e conseguiram expressar graficamente as suas ideias, como se pode verificar na imagem abaixo. (Figura 12).



Figura 12 Exemplos de representações das crianças.

Enquanto desenhavam, constatei que havia crianças muito empenhadas, atentas e cuidadosas com as cores que utilizavam para associar às emoções.

Passo a descrever algumas narrativas das crianças associadas a cada emoção.

Raiva: “Na primeira vez que fui tomar banho fiquei zangado e não queria.”, “Não aconteceu nenhum dia.”, “Quando magoam os meus amigos eu fico zangado.”, “Quando estava em casa com a minha mãe chateei-me com ela porque eu não conseguia dormir.”, “Foi na casa da avó (...) eu e a minha prima fomos discutir quem era a primeira a comer a sopa”.

Medo: “Tive medo quando estávamos no bosque e vi uma aranha no frasco e fiquei assustada.”, “Eu não tenho medo de nada.”, “Tenho medo quando está trovoada e estou sozinho.”, “Fico feliz com o mano a brincar comigo. Nunca tenho medo.”, “Quando tinha medo da piscina do meu avô que é dos adultos.”.

Alegria: “Aqui quando eu tomava banho. Tomo banho a ver vídeos na casa de banho.”, “Quando a minha mãe deixa-me brincar”, “Fico feliz quando vou à piscina. Já fui à do meu avô.”, “Fiquei feliz quando estava a correr aqui na escola.” “Foi na casa da minha madrinha e o pai foi buscar Mc Donald’s e eu fui com o pai. Fiquei muito feliz.”.

Tristeza: “Fiquei triste quando eu e a minha prima estávamos na casa da minha avó e discutíamos sobre quem era grande e quem era pequena.”, “Quando eu estava com a mãe e com a madrinha e eu caí no chão. Fiquei triste.”, “Eu fico triste quando a minha mãe não está.”, “Sinto triste quando os meninos da escola empurram.”, “Quando o pai tinha dói dói e eu não queria.”.

Aversão: “Aqui foi quando fui a primeira vez à água e estava com frio.”, “Quando caiu uma mosca na minha sopa.”, “Quando a sopa está sempre quente.”, “Quando o meu corpo diz afasta-te e quando vai uma mosca para a minha sopa.”.

Esta intervenção permitiu que as crianças narrassem vivências do seu quotidiano. Segundo Hohmann e Weikart (2011), o educador deve estimular as crianças a expressarem os seus sentimentos em palavras. É nestas histórias que as crianças “tendem a refletir emoções que elas próprias experienciam.” (p.592). No âmbito desta proposta, as crianças puderam refletir acerca das suas vivências e compreenderam o que tinham sentido naqueles momentos. Esta atividade potenciou, ainda, aprendizagens ao nível da expressão de emoções, do conhecimento de si e dos outros.

9. Narração de uma história com recurso a fantoches

Durante o tempo de escolha livre, reparei que as crianças revelavam um enorme interesse por atividades de representação criativa. Por exemplo, utilizavam livros, lápis e até pediam para realizar fantoches de papel para poderem “subir ao palco” e representar para o grupo. A área da biblioteca não tinha nenhum fantoche. Assim, decidi introduzir dois fantoches nesta área. O educador deve “Criar momentos para que as crianças narrem histórias, recorrendo a diversos materiais e estratégias, por exemplo: livros com imagens, fantoches, fotografias, objectos reais.” (Sim-Sim et al., 2008, p.41).

Prestei atenção aos temas que as crianças utilizavam quando inventavam histórias e quase sempre eram relacionados com animais.

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), podemos disponibilizar fantoches que remetam para histórias já contadas, para que a criança as possa recontar com o recurso a este material. Como eram fantoches de animais que não estavam associados ao conteúdo das obras que as crianças conheciam, propus que inventassem uma história com um cão e um coelho (Figura 13).

F.: Era uma vez um coelhinho e um cão que foram passear a uma loja.

M.: E encontraram uma fada e pediram um desejo.

D.: Ela deu um osso ao cão e uma cenoura ao coelho.

D.S.: Depois saíram da loja e encontraram o pai natal.

D. Ainda não é natal.

S.: Podia não encontrar o pai natal, não é verdadeiro!

Mat.: O cão foi para a sua casita e o coelho para a sua toca comer o osso e a cenoura.

D.: Casota!!

Mat.: Pode ficar casota.

I.: O cão estava a dormir muito tempo e depois ele acordou com susto e o coelho acordam e eles vão passear para a floresta e regar plantas.

F.: Podiam acabar a comer Mc Donald's.

D.: Não se não ficam doente.

R.: Saíram da floresta e foram comprar uma caixa cheia de ossos e cenouras.

M.: E ficaram felizes.

I.: Vitória vitória acabou-se a nossa história.

Mat.: Puzinhos de perlimpimpim, a nossa história chegou ao fim.

(Nota da campo, novembro de 2019)



Figura 13 Figura 13 Introdução dos fantoches.

Hohmann e Weikart (2011) afirmam que muitas crianças adoram brincar com a linguagem e retiram um enorme prazer ao inventar histórias e falar. A leitura de histórias para as crianças ajuda a que estas estabeleçam relações com a escrita e a leitura, mas, quando criam uma história, estão a ser autónomas neste processo e conectam as palavras de outra forma. Este processo estende o uso da linguagem para a comunicação e para a compreensão.

Em grande grupo, apresentei a caixa onde iriam ficar os fantoches na biblioteca. A caixa foi revestida com imagens das crianças em atividades de leitura e foi passada por todas antes de ser colocada na área. Algumas das crianças iam comentando: “Tenho a aversão na minha mão.”, “Foi dos cães esta!” (referindo-se à foto dele, quando trouxe a história d’ «Os 101 Dálmatas»), “Sara, depois podes colocar mais imagens giras aqui?”.

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p.41) afirmam que devemos usar “(...) registros fotográficos ou pequenos filmes que representem situações vivenciadas pelas crianças para conversar sobre essas experiências, quer individualmente, quer em pequenos grupos ou em grupos mais alargados”. Os registros fotográficos foram apresentados em grande grupo e colocamos a caixa na área da biblioteca. Estes registros foram efetuados com o objetivo de devolver as experiências de leitura já realizadas. Convidei as crianças a escolherem um local para os fantoches na área da biblioteca.

A introdução deste recurso criou oportunidades ao nível da linguagem e da comunicação das crianças e potenciou as suas capacidades imaginativas e criativas.

Nos dias seguintes, observei algumas crianças (Figura 14 e 15), em interações a pares, brincando com os fantoches e inventando histórias:

P.: Vamos brincar com os dois? O coelho e cão são amigos.

M.: Pode ser.

M.: Ai que sede.

P.: Água do rio.

M.: Café do rio.

P.: Os coelhos só bebem água do rio.

M.: Não, não.

P.: Ok. Choca aqui!

M.: Vou dar uma bolacha e pôr o Sr.orelhas a dormir.

(Nota de campo, novembro de 2019)



Figura 14 Na área da biblioteca as crianças brincam com os fantoches.



Figura 15 Na área da biblioteca as crianças brincam com os fantoches.

10. Introdução de um Fantocheiro na Área da Biblioteca

Na área da biblioteca, observei que algumas crianças se escondiam atrás do sofá, fingindo que este era um fantocheiro (Figura 16). As crianças também criavam “fantoques” de animais em papel e iam colocá-los na área da biblioteca, passando a ter um espaço para o teatro e mais motivação para a frequentar.



Figura 16 Crianças a inventar histórias atrás de um sofá.

Conversei com o grupo sobre a hipótese de haver um fantocheiro na sala, as crianças concordaram e até deram sugestões sobre como seria: “Tem de ser grande!”.

O fantocheiro foi introduzido com o objetivo de responder aos interesses das crianças, estimular a sua linguagem e a comunicação, bem como potenciar as suas capacidades imaginativas e criativas.

Com o fantocheiro disponível, as crianças quiseram fazer mais fantoches com papel e espátulas. Durante a confeção dos fantoches, observei muita concentração na representação de pormenores: “Os sapatos do Mickey são amarelos, não é?”, “Olha para a minha Rapunzel. O cabelo está mesmo comprido, não está?”.



Figura 17 Representações das crianças dos fantoches sobre personagens.

Registei numa fotografia as representações finais (Figura 17) e coleei esse registo no fantocheiro. As crianças pensaram em diferentes personagens. Desenharam Minnies, Mickeys, Faisca Mcqueen, Woodie, Coelho da «Alice no país das maravilhas», Rei leão, Mufasa, ...Todos os fantoches foram plastificados.

No dia seguinte, coloquei o fantocheiro na área da biblioteca e esperei que as crianças o utilizassem. Não demorou muito para que todas as crianças se encontrassem de pé, junto ao fantocheiro, esperando inquietamente para o experimentar. Segundo as OCEPE, é importante proporcionar às crianças momentos para experimentar as linguagens teatrais e o envolvimento no jogo dramático (Silva et al., 2016).

As histórias que inventaram foram realmente interessantes, revelando imaginação e criatividade. A linguagem oral foi utilizada eficazmente nas situações de jogo dramático criadas com fantoches e com um fantocheiro. Foi curioso perceber que as crianças conhecem algumas regras relacionadas com o teatro, tais como: esperar pela sua vez, alterar o tom de voz, ajudar o colega quando tem de ser ele a falar. Em toda as “peças”, pediram que houvesse alguém a assistir. Nestas idades, o conceito “teatro” não é visto como uma imitação perfeita, mas como “uma representação intencional, em que as crianças têm interesse e prazer, e em que participam e cooperam na (re)invenção de soluções para a criação de novas possibilidades de representação.” (Silva et al., 2016, pp.52).

D.: Nós somos habitantes de natal.

T.: O pai natal.
D.: Sou um presente robótico.
T.: O pai natal vai trazer presentes menina.
M.: Yeiii.
T.: Querem ver a nossa máquina de presentes? É fixe.
D.: Oh, oh,oh.
T.: Onde está o pai natal?
D.: Vamos ver, tantas prendas...
T.: É natal, é natal.
D.: La,la,la,la,la.

(Nota de campo, novembro de 2019)

Nesta situação, as crianças utilizaram, para além dos fantoches, o suporte do livro dentro do fantocheiro, porque queriam contar uma história de Natal. Para isso, recorreram a um livro «pop up» sobre o tema. Contaram um pouco da história que conheciam e inventaram também uma parte (Figura 18).



Figura 18 Crianças usando o fantocheiro e fantoches para contar histórias.

Foi a primeira vez que tiveram acesso a este recurso e, como tal, algumas crianças utilizavam os fantoches virados para elas. Intervim, explicando que “As peças de teatro servem para contarmos as nossas histórias para quem está a ver. Temos os amigos a ver. Por isso vamos virar os fantoches e apresentar a peça para eles”.

A introdução destes recursos aumentou as escolhas pela área da biblioteca e deu um contributo relevante para desenvolver a capacidade de representação e de comunicação das crianças.

I.: Sara, anda ver um [triatro] na floresta.

F.: Au,au.

I.: Welele.

F.: Eu sou o senhor coelho (alterando a voz).

R.: Enquanto passeiam eu estou a ver os disparates. Ai! Fiquei preso!

I.: Auuuu.

F.: Eu sou o último coelhinho. Vai I. és tu a apresentar (F. diz baixinho para a I. falar)

I.: Eu sou um lobo.

F.: Eu quero comer um cãozinho. Diz I. (F. diz baixinho outra vez para que a I. repita)

I.: Eu quero comer um cãozinho.

R.: Eu estou a dormir.

F.: Vamos chamar o pássaro (F. alterando a sua voz).

I.: Piu, piu, piu.

(Nota de campo, novembro de 2019)

11. Leitura da obra pop up “A Bela Adormecida”

Na hora do conto em grande grupo, as crianças ouviram a história da bela adormecida e fizeram questões sobre a roca. “O que é isso?”, “Dormiu muito tempo, foi?”, “Se nos picarmos, pode acontecer o mesmo?”. Como estas crianças estão mais habituadas a livros convencionais, narrei-lhes o conto através de um livro «pop up», de Louise Rowe (2011), da Editorial Presença (Figura 19). Segundo Duran (2002), o livro brinquedo é uma primeira ferramenta que segura a manifestação de uma cultura única e com múltiplos sentidos. A estes juntam-se, da mesma forma, o som, a voz, o discurso, o argumento, a imagem e o movimento.

“A narração do conto deve fazer-se num momento determinado, no qual se possa criar um clima especial entre o narrador e os ouvintes, procurando alimentar o prazer estético das crianças.” (Sobrino, 2000, p. 47).

Silva e Ramos (2004) defendem que é pretendido captar a atenção das crianças e promover o seu interesse e curiosidade pelo livro, para que sejam preparadas para a compreensão do texto.

D.C.: Porque tem um sapo e nas histórias de encantar não tinha.

F.: O teu livro tem as páginas diferentes do outro.

Estagiária: Diferentes como?

• Sinopse e imagens da obra no Anexo 06.

F.A.: Este tem as páginas levantadas e aquele não tem. E também tem letras diferentes.

F.: Na história de encantar não tinha espinhos mas no teu tem.

Estagiária: A história em si é diferente é isso? Na minha aparece um sapo e também diz que o castelo tem espinhos. É isso?

I.: As imagens são iguais!

Estagiária: Pega nos dois livros e vê se realmente são iguais.

I.: Não, estas levantam.

M.: Essas páginas tem mais cor que as tuas. As tuas têm cores mais escuras e a outra mais coloridas.

Estagiária: E as personagens são as mesmas?

D.C.: Neste há doze fadas.”

L.: Temos a rainha, rei e bela adormecidas nos dois.

V.: Aqui temos velhinha no outro não.

D.C.: Temos 3 fadas boas e uma má no de encantar.

(Nota de campo, novembro de 2019)

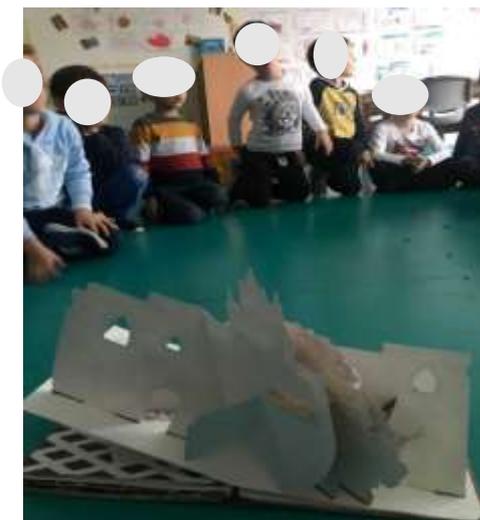


Figura 19 Crianças a ouvirem a história contada com o suporte do livro pop up.

Esta proposta teve como intencionalidade promover a compreensão de mensagens orais em diversas situações de comunicação, tirar prazer da linguagem: ouvir e inventar histórias, desenvolver hábitos de leitura e potenciar as suas capacidades imaginativas e criativas.

Vasconcelos, Rodríguez e Silva (2017) afirmam que, quando abrimos este tipo de livros e os manuseamos, estamos numa experiência espacial e temporal de proposta de narrativa. Este tipo de livros confronta texto com imagens, linguagens visuais e relaciona com álbuns ilustrados.

Sousa (1999) afirma que “A criança que se habitua a ver no livro um companheiro que faz parte do seu mundo diário, como os jogos, os brinquedos que vai manipulando e descobrindo progressivamente, aprenderá a trata-lo como um amigo, a quem se dedica afecto, com quem se vivem cumplicidades,(...)” (pp.25-26).

Foi realizada a leitura integral do texto. Ao longo desta, as crianças mostraram-se interessadas e atentas.

Nos dias seguintes, o livro da bela adormecida foi utilizado por várias crianças, mas também outros livros «pop up» que a educadora cooperante acrescentou sobre o Natal (Figura 20). O interesse por este tipo de livros foi despertado e motivou ainda mais as crianças para a leitura...



Figura 20 S. manipula e experimenta um livro pop up sobre o Natal.

12. O Avental de Contos

Após a leitura do conto da Bela Adormecida, propus ao grupo fazer o reconto da mesma, recorrendo a um avental e a imagens da obra (Figura 21). “Use materiais próprios para a narração de cada história (adereços, objetos que fazem parte da história e que ajudam a dar-lhe vida)” (Sim-Sim et al., 2008, p.41).



Figura 21 Crianças contam a história “A Bela a Adormecida” com o uso do avental de contos.

“Que avental acham que é este?” As crianças responderam: “Livros, um avental de livros.”, “Avental especial”, “É um avental de livros que eu já sei”, “É um avental de comida”, “Sim, era uma vez um avental de cozinhar.”. “Muito bem Francisca, então tu acabaste de fazer o quê? Estás a contar uma...”. E foi neste momento que todas as crianças responderam: “História”.

As crianças perceberem rapidamente a intencionalidade do avental. Logo de seguida, começaram a recontar a história.

F.: Era uma vez um belo príncipe.

P.: Não, não, não.

Estagiária: Muito bem. Era uma vez um belo príncipe. Não nos podemos esquecer que esta história é a da bela adormecida, a nossa história começava assim?

P.: Não, começou com a rainha a buscar a filha que coitadinha era bebé.

F.: Era uma vez uma bebé.

I.: Era uma vez um rei e uma rainha.

Estagiária: Muito bem I. , mas tens que continuar a história da F...Era uma vez uma bebé.

I.: Chamada linda princesa.

Estagiária: Chamada linda princesa que...

I.: Era filha de um rei e de uma rainha.

S.: Apareceu uma fada.

M.: E uma fada má.

P.: Num banquete.

M.: Aparecerem 3 fadas no banquete.

Estagiária: E foram celebrar o quê nesse banquete?

F.: O nascimento da princesa.

T.M.: Chegou a má.

Estagiária: E que fez essa fada?

D.C.: Quando tiveres 15 anos vais ficar a dormir 100 anos quando tocares numa roca.

F.: E te picares na agulha.

S.: Depois, apareceu um príncipe que aos 15 anos a beijou.

Estagiária: Então ajudem-me que já não me lembro desde o início.

D.: Era uma vez uma linda princesa que era filha de um rei e de uma rainha que convidaram para uma festa as fadas e não a má.

R.: Essa má apareceu.

D.C.: Quando tiveres 15 anos vais ficar a dormir 100 anos quando tocares numa roca.

M.: Apareceu um príncipe e beijou e viveram felizes para sempre.

(Nota de campo, dezembro de 2019)

Senti a necessidade de, ao longo da história, fazer ligação para os elementos anteriores que as crianças referiam, a fim de não se perder o fio condutor. Algumas crianças tinham mais facilidade em usar conectores para fazer essa ligação.

As crianças participaram ativamente no reconto. No entanto, houve algumas que ficaram um pouco aborrecidas por não haver personagens para todas colarem. O problema ficou resolvido, pois combinamos colocar o avental na área da biblioteca para todos poderem contar histórias sempre que quisessem (Figura 22).



Figura 22 Crianças recontam a história da Bela Adormecida com o avental na área da biblioteca.

Com a introdução deste recurso pedagógico, pretendi estimular as crianças a criarem narrativas de uma forma diferente.

13. Leitura da obra “A ovelhinha dá-me lâ”

Nos momentos de transição, as crianças costumavam brincar com lengalengas e canções, como esta: “Um, dois, três batalhões, quatro batatas e cinco feijões.” Incluí-me nas suas brincadeiras e introduzi variações à sua lengalenga: “Um, dois, três batalhões, quatro batatas e cinco feijões/batalhões/limões/balões.” Hohmann e Weikart (2011) afirmam que o educador deve apoiar as crianças nos seus “cantares e rimas”, escutando-as e deve corroborar estas brincadeiras, mostrando que também “gosta de brincar com as palavras” (p.549).

A forma mais eficaz e motivadora de desenvolver a linguagem oral das crianças é o recurso ao lúdico. Os jogos de linguagem são um ótimo incentivo.

“A consciência fonológica refere-se à capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados que integram as palavras (...). Esta consciência vai-se desenvolvendo, permitindo à criança uma capacidade crescente para a manipulação (identificação, síntese, análise, supressão) de elementos fonológicos cada vez mais pequenos.” (Silva et al.,2016, p. 64).

É importante relacionar estes jogos com a leitura. Como tal, propus às crianças a leitura da obra “Ovelhinha dá-me lâ”, de Isabel Martins (2008), publicada pela Editora Kalandraka⁷.

Iniciei a atividade, questionando as crianças sobre o título da história, o que é que este título lhes sugeria: “Ovelhinha que faz casacos”, “Ovelhinha gorda”, “Ovelhinha velhota”, “Ovelhinha pequena”.

Após as crianças exprimirem as ideias acerca da capa do livro, iniciei a leitura. A leitura foi realizada na íntegra, utilizando a expressividade e as pausas para reter a atenção das crianças.

Enquanto realizava a leitura, havia sempre uma frase que era igual ao longo de toda a história, “ovelhinha dá-me lâ? Para que queres a minha lâ?”. Nestes momentos, comecei apenas a dizer a primeira palavra, a fim de sugerir às crianças que continuassem a frase. Deste modo, estava a envolvê-las mais na atividade.

De seguida, perguntei-lhes o que a história tinha de diferente das outras e, após algum diálogo, uma das crianças referiu “Rima”. Após esta resposta, houve uma criança que não concordou e, como tal, escrevi no quadro duas palavras da primeira página da história, “Aconchegado” e “Constipado”, sublinhando de outra cor a forma como as palavras terminavam. Segundo Viana (2006, p.10), a linguagem oral nunca deve vir “divorciada” do contacto com o impresso, isto é, se nos estamos a focar nos bocadinhos das palavras, as crianças devem visualizar as palavras (Figura 23).

⁷ Sinopse e imagens da obra no Anexo 07.

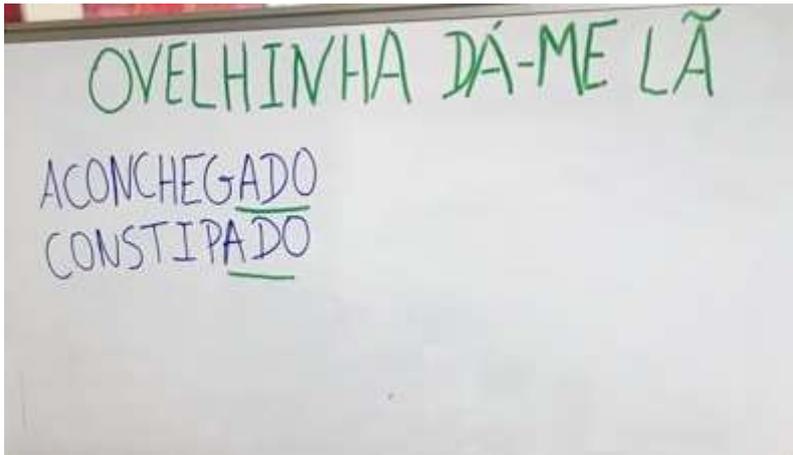


Figura 23 Palavras que rimam escritas no quadro.

Iniciamos o diálogo sobre o que estava escrito no quadro e as crianças comentaram: “Têm as mesmas letras ao começar”, “Tem a ver como acaba, tem de acabar igual”, “Acaba igual”, “Eu não acho, não acaba igual nem ouço o mesmo.”. Refletiram e debaterem em grupo sobre o que estavam a visualizar e a ouvir.

14. Jogo das Cadeiras com Palavras que Rimam

No seguimento da proposta anterior, como havia crianças que ainda duvidavam do que era uma rima, convidei-os a realizar um jogo no espaço exterior.

A intenção desta proposta era estimular a tomada de consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras. Após a leitura da obra “Ovelhinha dá-me lâ”, realizamos o jogo tradicional das cadeiras (Figura 24), mas com palavras que (não) rimassem. As crianças deviam correr enquanto eu dizia palavras que rimavam e sentar quando eu pronunciasse uma que não rimava com as anteriores.



Figura 24 Crianças brincam ao jogo das cadeiras.

As crianças participaram sugerindo palavras que rimavam: “Inês rima com chinês”, “Portuguesa rima com chinesa”.

No dia seguinte, enquanto entregavam o pão no momento do reforço, duas crianças chamaram-me para me contarem as rimas que tinham feito: “Sara, a minha mão vai pegar no pão! Rima!”, “E pão rima com João.”.

Duran (2002) afirma que a rima e a repetição nunca deveriam faltar na literatura infantil, pois já foi demonstrado que são instrumentos indispensáveis, não só para recriar a linguagem, mas também na relação comunicativa adulto-criança.

15. Contar Histórias com recurso a Cubos com imagens

As crianças são capazes de usar imagens para criar narrativas. Neste sentido, apresentei às crianças seis cubos de histórias, com diferentes imagens.

Iniciei a atividade apresentando todas as imagens nos cubos e dando exemplos de como podiam ser usados.

Estagiária - “Eu vou lançar o dado e ver que imagem me vai sair. Saiu-me um coração, então vou ter de inventar uma história em que a palavra coração esteja presente. Por exemplo, «Era uma vez um rei e uma rainha que tinham um coração muito bondoso. Ajudavam todo o reino.» De seguida, lancei outra vez o dado saiu uma imagem com prato e talheres. Podemos continuar: «Os reis prepararam um jantar no palácio para todos os habitantes e colocaram pratos e talheres para todos se poderem servir.».

As crianças começaram a lançar os dados, uma a uma, criando diferentes histórias:

M.: Eu estava a andar no autocarro.

F.: E estava um dia lindo de sol.

R.: O Rodrigo decidiu ir trabalhar.

D.: Depois o Rodrigo olhou e viu um cowboy do outro lado da estrada.

M.: Ele estava cheio de fome que comeu uma bananinha.

T.M.: O autocarro entrou por um túnel dentro do oceano e conseguiu ver uma enorme baleia.

(Nota de campo, janeiro de 2020)

L.: Era uma vez, um menino que estava a brincar com o menino e ele queria o brinquedo dele. Ele não gostou e chorou.

D.C.: Depois de chorar, entrou no café e foi para casa para ficar mais contente.

MT.: Antes de chegar a casa foi comer um cachorro à caravana.

J.: Chegou e decidiu ir ver o panda de carro.

V.: Depois de ver o espetáculo, foi para a escola fazer um desenho.

S.: Quando chegou a escola já estava a chover e o céu cheio de relâmpagos.

(Nota de campo, janeiro de 2020)

A atividade teve como intencionalidade promover a criatividade e a narração de histórias através das imagens. As crianças, no final, vieram falar comigo, comunicando-me que tinham gostado muito da atividade: “Gostamos muito de atirar os cubos e de ver as imagens”. Estes cubos foram inseridos na área da biblioteca, o que me permitiu observar mais narrativas inventadas pelas crianças no tempo de trabalho.

Podemos observar, na Figura 25, as crianças a envolverem-se em brincadeiras de cooperação com recurso aos cubos, demonstrando gosto pela utilização do material para a construção de narrativas.

R.: Um dia de feriado, estava chuva e todos estavam tristes.

M.: A baleia fartou-se de brincar no dia de chuva.

F.: A baleia depois fartou-se de brincar e foi para um prédio de três andares e ela atirou-se de paraquedas.

R.: Quando ela caiu, explodiu BAAAANGG.

M.: Ela foi na camioneta até ao mar.

F.: Depois foi para o autocarro.

R.: E viu um passarinho lindo na banheira.

(Nota de campo, janeiro de 2020)



Figura 25 Na área da biblioteca crianças inventam histórias com o suporte de cubos.

16. Conversa com as crianças sobre a área da biblioteca

Como forma de concluir o projeto de intervenção pedagógica, iniciei um diálogo com o grupo sobre as atividades e os materiais que introduzi na área da biblioteca. Questionei-as acerca daquilo que mais tinham gostado, como forma de obter informação para avaliar a intervenção desenvolvida.

O grupo respondeu unanimemente que tinha gostado mais do fantocheiro. Disseram ainda que gostariam de ter “Fantoques com zebras e leões”, “golfinhos”, “Fantoques com fios”, “Marionetas”. Uma criança sugeriu organizar a biblioteca, pois achava que ela não estava muito arrumada.

F- Acho que devíamos organizar a biblioteca que está muito desorganizada.

Estagiária- E como podemos fazer isso?

F- Podia ser aquela caixa preta, os livros estão todos confusos.

Estagiária- Muito boa ideia. Como queres organizar?

F- Podia ser os grandes atrás, menos grandes no meio e pequenos à frente.

M- Não. Podia ser uma caixa para os grandes, outra para os médios e outra para os pequenos.

Estagiária- Com tantas caixas, depois iam ter espaço para brincar? Poderemos experimentar.”

(Nota de campo 17 de janeiro de 2020)



Figura 26 Crianças organizam a área da biblioteca.

Apesar de ser o último dia, não podia deixar passar a sugestão do F.. Se tivesse mais tempo, teria conversado um pouco mais com o grupo sobre de que forma poderíamos fazer essa organização. As crianças escolheram organizar os livros por tamanhos numa caixa, colocar na estante os livros que mais usavam e introduzir uma nova caixa para os livros de pesquisa. Achei importante ouvir o que as crianças tinham a dizer e perceber que interesses ainda manifestavam (Figura 26).

A organização foi feita por um pequeno grupo de crianças, depois de se combinar em grande grupo como se arrumariam os livros. As crianças tiveram sempre um papel ativo durante o processo.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste relatório, delineei, para ambos os contextos, objetivos. No contexto de creche, era importante diversificar os materiais da área da biblioteca. Assim, introduzi novos livros, fantoches e uma manta. Pretendi, ainda, fomentar o interesse das crianças pela área, ampliar as oportunidades de comunicação e linguagem, e estimular a imaginação e o jogo de faz de conta. Para tal, recorri à leitura e exploração de obras literárias e a obras e jogos.

No contexto de jardim de infância, a minha intervenção visou ampliar as oportunidades de desenvolvimento da linguagem oral e ampliar o léxico das crianças. Li e explorei, com as crianças, várias obras e introduzi vários recursos cinético-dramáticos, para estimular a criação de narrativas e potenciar as suas capacidades imaginativas.

Durante a intervenção, procurei ter sempre em conta os princípios éticos, o conhecimento das crianças, a investigação e os referenciais pedagógicos de cariz sócioconstrutivista, a fim de que a minha ação educativa fosse verdadeiramente intencional em termos pedagógicos.

Tentei ultrapassar todos os desafios sem receio e com apoios, pois só assim iria ser capaz de evoluir de acordo com os objetivos por mim definidos.

Ao longo do estágio, foquei a atenção nas crianças, na intencionalidade da minha ação e na reflexão sobre a mesma com vista à sua melhoria. Descobri que estes processos são essenciais para aprender a (re)construir a profissão ao longo da vida.

Foi um período de muitas aprendizagens, em que me aproximei mais da profissão que tinha escolhido e daquilo que será a minha prática futura.

Entrei neste curso com imensos sonhos e expectativas, nunca pensei que em cinco anos fosse possível experienciar e crescer tanto. Desde muito nova que o meu gosto por crianças surgiu e não me idealizava a fazer outra coisa senão “ser educadora”. Esta experiência ultrapassou qualquer expectativa e foi um sonho tornado realidade, os sorrisos e o carinho que todos os dias eram transmitidos pelas crianças enchiam o meu coração. Posso até mesmo referir que a criança que vive dentro de mim nunca deixou, nem nunca vai deixar de existir.

O estágio em creche e em jardim de infância colocou-me imensos desafios que eu procurei superar da melhor forma possível. Recordo-me do primeiro dia em contexto de creche e lembro-

me do receio que tinha em relação à prática. Sentia-me nervosa e com medo de não conseguir concretizar alguns objetivos, nomeadamente: criar um ambiente educativo estimulante, desenvolver atividades e experiências que articulassem para as crianças as várias áreas e domínios de aprendizagem, e estabelecer interações e relações apoiantes e desafiadoras da aprendizagem.

Uma das competências profissionais que desenvolvi foi a documentação da minha intervenção e das realizações das crianças. Considero que esta estratégia foi um apoio fundamental no desenvolvimento das atividades. Ela é o suporte para perceber como e o que aprendem as crianças e para compreender como devo atuar para melhor promover essa aprendizagem.

Estabeleci boas relações com as equipas educativas que me apoiaram durante todo este processo. Estas relações deram-me confiança e motivação para superar os desafios que iam surgindo. As educadoras cooperantes e as auxiliares foram incansáveis e estiveram ao meu lado durante toda a prática. Os problemas eram facilmente ultrapassados com o trabalho em equipa.

No decurso do percurso, os grupos de crianças que me acompanharam desafiaram-me e fizeram-me aprender com elas todos os dias. As crianças motivaram-me a, todos os dias, desenvolver estratégias novas que estimulassem o seu envolvimento na aprendizagem. Quando nos sentimos úteis e importantes no desenvolvimento de alguém, percebemos que este é o nosso lugar e motivamo-nos de forma natural a fazer o melhor para cada criança.

Uma educadora deve dar atenção às suas crenças e valores, ouvindo sempre as crianças e criando uma boa relação com elas. Procurei sempre escutar e valorizar as suas ideias e opiniões. Penso que consegui proporcionar experiências de aprendizagem significativas, quer em creche, quer em jardim de infância, tentando responder e desafiar os interesses dos grupos.

A gestão dos tempos de grande grupo foi, inicialmente, uma dificuldade que fui ultrapassando, com o conhecimento dos grupos e o desenvolvimento de competências de observação e escuta, de conversação com as crianças, comentando as suas ideias e dando-lhes continuidade. Para o final do estágio, senti que tinha grande facilidade em gerir estes tempos.

Apreendi a planificar as atividades e a melhorar cada planificação de uma atividade para outra. Creio que evolui muito, porque os interesses das crianças passaram a ser realmente escutados e a serem pontos de partida das minhas propostas de intervenção.

Procurei escutar com grande abertura as críticas à minha atuação, a fim de poder melhorá-la. Um processo reflexivo e evolutivo passa por superar barreiras e dificuldades e considero que só assim é que podemos aprender e evoluir.

A nível das capacidades investigativas, procurei fundamentar teoricamente as minhas propostas. Inicialmente, senti dificuldade em clarificar a intencionalidade das estratégias de intervenção, mas penso ter melhorado. Sei, no entanto, que ainda tenho um caminho a percorrer. Sobretudo quero tornar-me mais capaz de perceber de que forma as minhas interações ativam os processos de aprendizagem nas crianças e como lhes dou continuidade.

Considero que o tempo de estágio foi curto, escasso para aprender a lidar com as imensas ações que vão além dos nossos projetos de intervenção, mas que devem ser vistas com a mesma importância.

Como aprendizagens profissionais mais significativas, aponto as competências de interação e as relações com as crianças para apoiar as suas aprendizagens. Aprendi a ser mais sensível, a escutar mais, a dar mais atenção às crianças “silenciosas”, a participar nos jogos e nas brincadeiras com intencionalidade pedagógica. O módulo de “Processos Cognitivos e Literacia Emergente”, que acompanha a Intervenção Pedagógica II, foi particularmente importante para o desenvolvimento do projeto em jardim de infância, ajudando-me a esclarecer conceitos e a perceber de que forma poderia colocá-los em prática.

Por último, penso que o estágio me ajudou a iniciar a construção de um perfil de desempenho profissional que pretendo continuar a desenvolver, nomeadamente ao nível da investigação e da reflexão.

Para concluir, só me resta “arregaçar” mangas e agarrar todas as oportunidades que apareçam para dar continuidade a este sonho, o meu sonho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✓ Aguiar, C. (2019). Então como fazer? Formular perguntas a diferentes níveis. Consultado em dezembro 21, 2019 em: <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2019/12/11/fazemos-perguntas-demasiado-simples-durante-a-leitura-compartilhada-de-livros/>
- ✓ Betawi I. A. (2015). What effect does story time have on toddlers' social and emotional skills, *Early Child Development and Care*, 185(4), 594-600. doi: 10.1080/03004430.2014.943756.
- ✓ Blakemore, S., & Frith, U. (2009). *O cérebro que aprende. Lições para a educação*. Lisboa: Gradiva.
- ✓ Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-421. doi:10.1038/301419a0
- ✓ Dewing, J. (2010). Moment of movement: Active learning and practice development. *Nurse Education in Practice* 10(1), 22–26. doi:10.1016/2009.02.010.
- ✓ Duran, T. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya. (pp.88-96)
- ✓ Duursma, E., Augustyn, M. & Zuckermann, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of Disease on Childhood*, 93(7), 554-557.
- ✓ Feldmann, M (2012). Contação e leitura de histórias para crianças e bebés na educação infantil. *Cadernos de Educação de Infância*, 26, .4-9.
- ✓ Freitas, M.J., Alves, D., Costa, T. (2007). O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica. Textos de Apoio para Educadores de Infância.
Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC. Disponível em https://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf.pdf.
- ✓ High/Scope Educational Research Foundation (2003). *Preschool program quality assessment-PQA*. Ypsilanti, Michigan: The High-Scope Press.
- ✓ Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ Hohmann, M., Weikart, D. P., & Epstein, A. S. (2008). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs* (3rd ed.). Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

- ✓ Horta, M. H. (2017). O desenvolvimento da comunicação oral e da consciência linguística à luz das novas OCEPE. *Cadernos de Educação de Infância*, 111, 8-12.
- ✓ Hoyne, C. & Egan, S.M. (2019). Shared Book Reading in Early Childhood: A Review of Influential Factors and Developmental Benefits. *An Leabhbh Og*, 12(1), 77-92.
- ✓ Mata, L. (2008). A descoberta da escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- ✓ Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Pellegrini, A., Melhuish, E., Jones, I., Trajanauska, L., & Guilden, R.(2002). Social contexts of learning literate language: The role of varied, familiar, close peer relationships. *Learning and Individual Differences*, 12, 375-389.
- ✓ Pereira, I. (2003). *Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão na leitura*. Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna, Braga, 1, pp.1-11 Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4451/1/Compreens%3%a3oLeituraPr%3%a9-Escolar.pdf>.
- ✓ Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ Viana, F. L. (2006). As rimas e a consciência fonológica. Atas do Encontro de Professores Intervenientes em bibliotecas de recurso – Promovendo a Competência Leitora. Lisboa: Competência Leitora. Lisboa: Centro de Formação Maria Borges de Medeiros. <http://hdl.handle.net/1822/11780>.(pp.5-10)
- ✓ Viana, F. L., Sucena, A., Ribeiro, I. & Cadime, I. (2014). Alicerces da aprendizagem da leitura e da escrita. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (Coords.), *Ler para ser*. Os caminhos antes, durante e... depois e aprender a ler (pp. 15-31). Coimbra: Almedina.
- ✓ Viana, F. L., & Parente, M. C. (2019). «Ler» antes de ler. Dos pré-requisitos às competências facilitadoras. In F. H. Veiga (Coord.), *Psicologia da Educação: Temas de Aprofundamento Científico para a Educação XXI* (pp. 409-441). Lisboa: Climepsi Editora.
- ✓ Viana, F. L. & Ribeiro, I. (Coords.) (2017) *Falar, Ler e Escrever. Propostas integradoras para Jardim de Infância*. Maia: Lusoinfo Multimédia.

- ✓ Samuels, B. & Bhavnagri, N. (1996). Children´s literature and activities promoting social cognition of peer relationships in preschooler. *Early Childhood Research Quarterly*,11,307-331.
- ✓ Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação.
- ✓ Silva, S. R., & Ramos, A. M. (2014). Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista, *Ler para Ser: os caminhos antes, durante e ... depois de aprender a ler* (pp. 149-174). Coimbra: Almedina
- ✓ Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- ✓ Sobrino, J.(org.) (2000). *A criança e o livro. A aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Solé, I. et al. (1998). *Estratégias de Leitura* (6ª ed.) Porto Alegre: Artmed
- ✓ Sousa,M.E. (1999). “O livro no jardim de infância” e “Para a família...em família...” . *Malasartes - Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*,1, .25-26.

ANEXOS

Anexo 01 - Tabela 01: Rotina Diária da sala de Creche

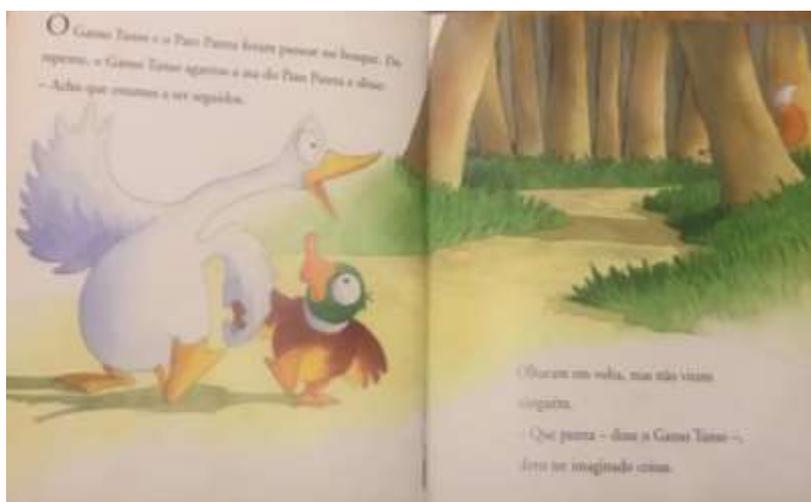
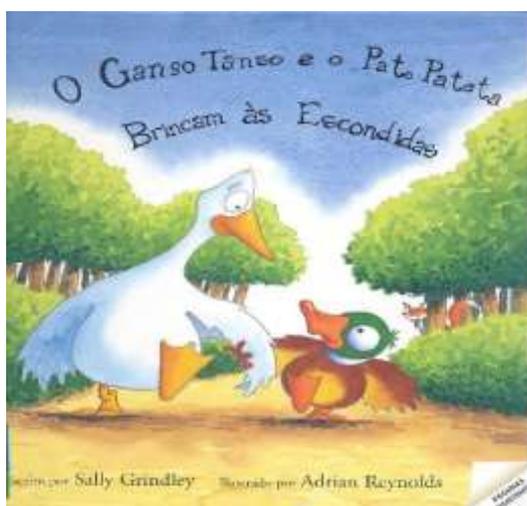
Tempos da Rotina	
Tempo de Acolhimento	9h30m
Tempo de Escolha Livre	9h50m
Tempo de Grupo	10h30m
Tempo de Exterior	11h00m
Higiene	11h20m
Almoço	11h30m
Higiene	12h15m
Descanso	12h30m
Higiene	14h30m
Tempo de Grupo	15h00m
Lanche	15h30m
Higiene	16h00m
Tempo de Exterior	16h30m
Prolongamento	17h00m

Anexo 02 - Tabela 02: Rotina Diária da sala de Pré-Escola

Rotina Diária	
Tempo de Acolhimento	9h00m
Tempo de pequeno Grupo	9h45m
Tempo de Exterior	10h30m
Ciclo Planear/Fazer/Rever	11h00m
Higiene/Almoço	12h00m
Tempo de Exterior	13h30m
Atividades e Projetos	14h00m
Tempo de grande Grupo	15h00m
Lanche/Higiene	16h00m
Atividades Livres/Tempos de Exterior	16h30m
Prolongamento	17h00m

Anexo 03 – Sinopse e imagens da obra “O Ganso Tanso e o Pato Pateta brincam às escondidas”, de Sally Grindley

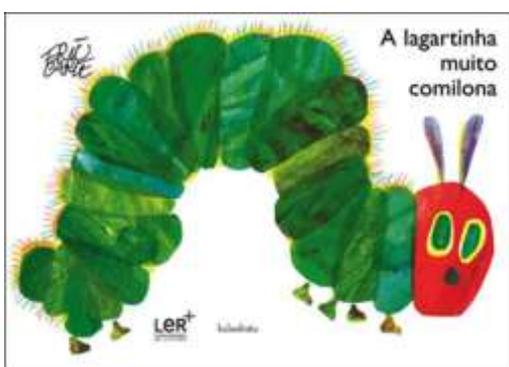
Sinopse: O ganso e o pato brincam às escondidas e, ao longo da sua aventura, vão descobrindo novos amigos. Encontram uma raposa, um urso e desvendam mistérios. Queres vir brincar com eles?



Anexo 04 – Sinopse e imagens da obra “A Lagartinha muito Comilona”, de Eric Carle

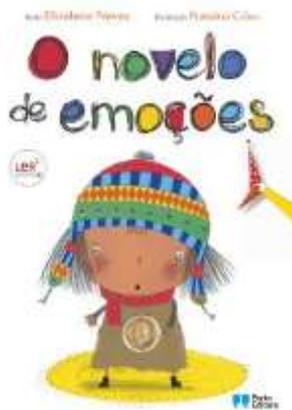
Sinopse: “Era uma vez uma Lagartinha que estava cheia de fome. Durante uma semana ela comeu, comeu e comeu... A Lagartinha ainda continuava com fome. No fim-de-semana comeu muito mais e de tanto comer ficou com dores de barriga... No domingo ela construiu um casulo para descansar. Passado uns dias, foi-se aquecendo no seu casulo e...”.

A temática desta história envolve áreas como: o ciclo vital, as cores, os números, os dias da semana e os alimentos.



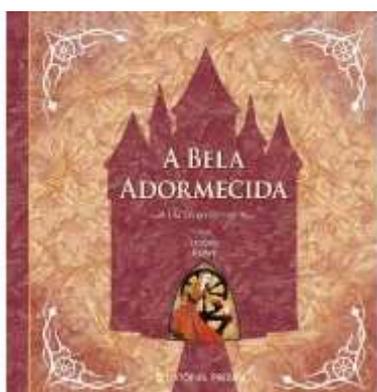
Anexo 05 – Sinopse e imagens da obra “O novelo de Emoções”, de Elizabete Neves

Sinopse: “O novelo de emoções desenrola-se em torno de uma menina que não sabe o que se passa com ela, pois sente algo que não consegue explicar. Eis que surge o seu amigo Sukha, e através de um novelo de lã imaginário, constituído por cinco fios de cores diferentes, todos misturados, correspondendo cada um a uma emoção primária, vai demonstrar que o que ela sente são emoções. Com exemplos do seu dia a dia, Sukha vai ensinar Marta a reconhecer as emoções, que não são boas nem más, mas que nos transmitem sempre uma mensagem. Cabe a cada um de nós descobrir qual é!”



Anexo 06 – Sinopse e imagens da obra “A Bela Adormecida”, de Louise Rowe

Sinopse: “Da mesma colecção de O Capuchinho Vermelho, de Louise Rowe, chega agora A Bela Adormecida, numa versão nova baseada no conto tradicional Dornröschen dos irmãos Grimm. Com ilustrações muito semelhantes às de O Capuchinho Vermelho, esta original edição também se destaca pelos tons de sépia que saltam das páginas numa edição pop-up.”



Anexo 07– Sinopse e imagens da obra “A Ovelhinha Dá-me Lã”, de Isabel Minhós Martins

Sinopse: “Um texto rimado para primeiros leitores, de estrutura encadeada, repetitiva e acumulativa; um recurso utilizado nos contos de tradição oral. Uma história de Inverno, para combater o frio.”



Anexo 08 – Materiais introduzidos na área da biblioteca

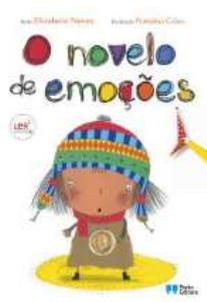
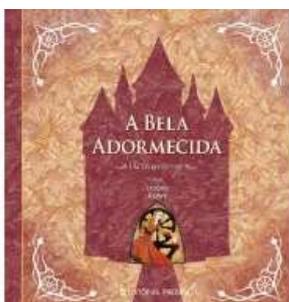
- Fantoches



- Cubos com imagens



- Livros



- Avental de histórias



- Fantocheiro

