

Da Creche ao Jardim-de-Infância: descobrindo e aprendendo com as crianças, os livros e os jornais

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Inês da Costa Pereira Horta

Trabalho realizado sob a orientação de
Professora Doutora Maria José Gamboa

Leiria, setembro, 2015

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Obrigada à minha família, aos meus pais acima de tudo, por tornarem este percurso formativo possível, por nunca deixarem que me faltasse nada. Obrigada por acreditarem!

Mara, Paulo, Bruno e Inês, vocês que sempre me compreenderam, me apoiaram e acreditaram em mim! Obrigada por tudo! Um especial obrigado à Patrícia, que sempre esteve lá para ouvir todos os meus desabafos, sempre com as palavras certas para me dizer!

Obrigada às minhas colegas Mafalda e Sofia, que tão bem me acolheram e contribuíram para que de certa forma, este ano fosse mais fácil!

Um especial agradecimento à Liliana, por me ter recebido tão bem, de uma forma tão inesperada. Obrigada por tudo o que partilhámos, por tudo o que me ensinaste e por te teres tornado numa amiga!

Agradeço à Professora Doutra Maria José Gamboa, pela disponibilidade que sempre teve para connosco, por tudo o que nos ensinou e partilhou, obrigada!

Por último, um agradecimento especial às Educadoras Cooperantes Verónica Fonseca e Ana Lopes, que tão bem nos acolheram! Obrigada pela vossa disponibilidade, pela dedicação, pelo exemplo que nos deram e por tudo o que nos ensinaram!

Obrigada a todos que contribuíram para a concretização deste percurso!

RESUMO

O presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresenta todo o meu percurso vivenciado ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar realizado no ano letivo de 2014/2015. Desta forma, o relatório está dividido em duas partes principais, sendo que a primeira diz respeito à Prática de Ensino Supervisionada em contexto de creche e a segunda parte em contexto de Jardim-de-Infância.

A Parte I está também dividida em dois capítulos: o primeiro refere-se a uma dimensão reflexiva, onde são referidas as experiências mais significativas vivenciadas no contexto de creche; o segundo capítulo é referente a um ensaio investigativo, o qual teve como principal objetivo perceber de que forma os livros contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral. Neste capítulo é apresentada a metodologia utilizada, bem como os resultados. Estes revelam que as crianças apresentam comportamentos leitores distintos, sendo que os livros são um importante instrumento pedagógico, o qual estimula as crianças a reproduzirem palavras e a construir unidades sintáticas (sujeito, predicado, complemento direto).

A Parte II está também dividida em dois capítulos. O primeiro capítulo engloba a reflexão sobre as experiências vividas em Jardim-de-Infância. O segundo capítulo apresenta a metodologia de trabalho por projeto desenvolvida neste contexto. O projeto desenvolvido tem como título “À Descoberta do Jornal”, e permitiu-nos saber mais sobre este meio de comunicação, através de várias propostas educativas realizadas, como a visita à tipografia, a representação do papel de jornalistas. Estas propostas resultaram na criação do próprio jornal das crianças do Jardim-de-Infância, construído com as suas ideias e com os seus trabalhos.

Palavras-chave:

Creche, Livros, Jardim-de-Infância, Metodologia de Trabalho por Projeto.

ABSTRACT

This report of practice of Supervised Education presents all my course experienced throughout the master's degree in Preschool Education taught in the academic year 2014/2015. In this way, the report is divided into two main parts, the first of which concerns the practice of Supervised Education in context of nursery school, and the second part in a kindergarten context.

Part I is also divided into two chapters: the first refers to a reflective dimension, where the most significant experiences experienced in the context of nursery school; the second chapter is referring to an investigative essay, which had as main objective to realize how the books contribute to the development of oral language. In this chapter the methodology used and the results. The result of this test reveals that children exhibit different behavior readers, and the books are an important pedagogical instrument, which encourages children to reproduce words and build syntactic units (subject, predicate, direct complement).

Part II is also divided into two chapters. The first chapter covers the reflection on the experiences in kindergarten. The second chapter presents the methodology for project developed in this context. The project developed has as its title "The Discovery of the Newspaper", and has allowed us to learn more about this medium of communication, through various educational proposals made, as the visit to the typography, the representation of the role of journalists. These proposals resulted in the creation of his own newspaper the children of the kindergarten, built with their ideas and their work.

Keywords:

Daycare, kindergarten, work methodology per project.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vii
Índice de Fotografias	xii
Índice de Quadros.....	xiv
Índice de Anexos.....	xvi
Introdução.....	1
PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE	2
Capítulo I – Dimensão Reflexiva	3
1. Apresentação do Contexto Educativo.....	3
1.1. Caracterização da Instituição	3
1.2. Caracterização da Sala de Atividades	4
1.3. Caracterização do Grupo de Crianças	6
2. Vivências em Creche	9
2.1. Organização do Tempo na Creche: Rotinas.....	9
2.2. Propostas Educativas Realizadas em Contexto de Creche.....	11
2.3. Desenvolvimento Pessoal e Aprendizagens Realizadas ao Longo da Prática de Ensino Supervisionada em Creche	17
Capítulo II – Ensaio Investigativo: O Contributo das Histórias para o Desenvolvimento da Linguagem Oral	20
1. Enquadramento Teórico	20
1.1. Desenvolvimento da linguagem oral.....	20
1.2. Literacia emergente e a construção de competências emergentes da leitura	22
1.3. Importância de ouvir histórias.....	23
1.4. Critérios de escolha dos livros	24
2. Metodologia.....	25
2.1. Problemática, pergunta de partida e objetivos da investigação.....	26
2.2. Contexto de investigação e população do estudo.....	26

2.3.	Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados.....	27
2.4.	Procedimentos	28
3.	Apresentação e discussão de resultados	29
3.1.	Criança R.....	30
3.2.	Criança P	32
3.3.	Criança A.....	34
3.4.	Criança M.....	36
	Conclusão do Ensaio Investigativo.....	39
PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM JARDIM-DE- INFÂNCIA		
	Capítulo I – Dimensão Reflexiva	43
1.	Apresentação do Contexto Educativo.....	43
1.1.	Caracterização do Jardim-de-Infância.....	43
1.2.	Caracterização da Sala de Atividades	44
1.3.	Caracterização do Grupo de Crianças	46
2.	Vivências em Jardim-de-Infância.....	50
2.1.	Planificação e Intervenção	50
2.2.	Propostas Educativas Realizadas em Jardim-de-Infância	52
2.3.	Desenvolvimento Pessoal e Aprendizagens Realizadas.....	56
	Capítulo II – Investigando com as Crianças	58
1.	Metodologia de trabalho por projeto	58
2.	Contextualização do projeto “À Descoberta do Jornal”	60
3.	“À Descoberta do Jornal”	61
3.1.	Fase I – Definição do Problema	62
3.2.	Fase II - Planificação e Desenvolvimento do Trabalho	63
3.3.	Fase III - Execução.....	66
3.4.	Fase IV - Avaliação / Divulgação	73
	Conclusão.....	78
	Conclusão Final	80
	Referências Bibliográficas.....	81
	Anexos.....	85

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Audição da história em grande grupo.....	29
Fotografia 2- Criança R explorando o livro "A Rena e a Bondade"	30
Fotografia 3- Criança P explorando o livro "Os Sons da Quinta"	33
Fotografia 4 - Criança A explorando o livro "A Rena e a Bondade"	34
Fotografia 5 - Criança M explorando o livro "Quem dá um abraço ao Martim"	38
Fotografia 6 - Registo das ideias das crianças	63
Fotografia 7 - Visita de Estudo à Tipografia Palma	67
Fotografia 8 - Construção das câmaras de filmar.....	70
Fotografia 9 - Grupo de Crianças na Área da Redação	70
Fotografia 10 - Entrevista aos Construtores.....	71
Fotografia 11 - Entrevista à Educadora Ana.....	72
Fotografia 12 - Construção da Teia de Aprendizagens	73
Fotografia 13 - Preparação da Festa de Lançamento do Jornal	74

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Planificação das Propostas Educativas.....	65
---	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Planificação da rotina diária em creche.....	2
Anexo 2 – Planificação do dia 27 de outubro de 2014.....	4
Anexo 3 – Planificação do dia 10 de novembro de 2014.....	6
Anexo 4 – Planificação do dia 11 de novembro de 2014.....	8
Anexo 5 – Quadro de observação da criança R.....	10
Anexo 6 – Quadro de observação da criança P.....	11
Anexo 7 – Quadro de observação da criança A.....	12
Anexo 8 – Quadro de observação da criança M.....	14
Anexo 9 – Planificação da atividade do dia 13 de maio de 2015.....	15
Anexo 10 – Planificação da atividade do dia 27 de maio de 2015.....	16
Anexo 11 – Jornal “Pequenos Jornalistas”.....	17

INTRODUÇÃO

Este Relatório de Prática de Ensino Supervisionada foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, que decorreu no ano letivo de 2014 / 2015. Pretende-se através deste relatório dar a conhecer as experiências vivenciadas tanto em contexto de Creche, como em Jardim-de-Infância, de uma forma crítica e reflexiva.

A educação pré-escolar foi definida como o lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e do conhecimento geral do mundo, contribuindo assim para o pleno desenvolvimento da criança (Dionísio & Pereira, 2006).

A criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, portanto cabe ao educador ter em conta as necessidades, interesses e características de cada criança e do grupo em geral. Desta forma, o educador deve considerar estes aspetos fundamentais para desenvolver métodos, técnicas e estratégias que permitam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. É importante salientar que o educador representa um modelo para o seu grupo de crianças, “a atitude do educador, a forma como se relaciona com as crianças, desempenha um papel fundamental neste processo” (Ministério da Educação, 1997, p.36).

O percurso formativo que a seguir apresentaremos dará conta de situações de prática profissional, especificamente das competências de pesquisa, observação, reflexão, interação e avaliação sobre as intervenções e experiências vivenciadas. Neste processo apresentaremos também propostas e reflexões que assentam na importância de ter em conta a relação entre instituições educativas e a comunidade de forma a mobilizar saberes, capacidades e atitudes que promovam o desenvolvimento do ensino e aprendizagem numa perspetiva de educação e formação ao longo da vida.

Formalmente, este relatório expõe duas partes. Na primeira apresentam-se as práticas desenvolvidas em contexto de creche e a segunda parte foca-se no contexto de jardim-de-infância. Relativamente a cada um destes contextos formativos, apresentar-se-á uma dimensão reflexiva e uma dimensão investigativa. Desta forma, darei a conhecer o trabalho realizado ao longo da prática de ensino supervisionada.

PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO

SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE

A primeira parte deste relatório diz respeito à Prática de Ensino Supervisionada em contexto de creche, realizada no primeiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Neste sentido, esta parte do relatório subdivide-se em dois capítulos: a dimensão reflexiva inerente ao contexto de creche e o ensaio investigativo realizado neste contexto.

Na dimensão reflexiva apresentarei o contexto no qual decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, bem como as vivências e aprendizagens mais significativas para mim. Apresento também as três propostas educativas que considerei para mim mais relevantes, realizadas na creche.

O segundo capítulo diz respeito ao ensaio investigativo, onde abordo a importância das histórias para o desenvolvimento da linguagem oral. Este ensaio investigativo surgiu aquando do período de observação, visto que observei o interesse que as crianças manifestavam pela área da biblioteca e pelos livros, pedindo várias vezes aos adultos que contassem histórias. Assim, decidi analisar o comportamento das crianças, quando um adulto pede à criança para que ela conte uma história. Assim sendo, o segundo capítulo inclui um breve enquadramento teórico, a metodologia utilizada e a análise dos dados recolhidos.

CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA

Realizar a prática de ensino supervisionada em contexto de creche, revelou-se para mim uma experiência rica em aprendizagens e vivências significativas. Ao longo da dimensão reflexiva irei apresentar essas experiências, salientando três propostas educativas realizadas e a importância da organização do tempo em creche, nomeadamente das rotinas.

No primeiro capítulo irei também apresentar a caracterização do contexto educativo, da sala de atividades e do grupo de crianças.

1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A minha prática de ensino supervisionada, no 1.º semestre, decorreu na Associação de Bem-Estar de Parceiros, uma Instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos, localizada nos Parceiros, em Leiria. Esta instituição desenvolve atividades destinadas às crianças e também à terceira idade. Na área da infância, a instituição tem como respostas sociais a creche e o Jardim-de-infância, para crianças com idades compreendidas entre os 4 meses, até à entrada no 1.º ciclo do ensino básico.

A valência de creche está dividida em várias salas, de forma a responder às necessidades das crianças: a sala do berçário, para crianças dos 4 meses até ao 1 ano, que consiste num espaço dividido por 3 salas: a sala de berço, a sala parque e a copa de leite; a sala 1/ 2 anos; e por último, na creche existe também a sala dos 2 / 3 anos.

O jardim-de-infância começou a funcionar 2 anos depois da creche, e tem crianças a partir dos 3 anos até à idade de ingresso no 1.º ciclo do Ensino Básico. O jardim-de-infância tem 2 salas com capacidade máxima de 25 crianças.

A Associação de Bem-Estar de Parceiros tem vários protocolos com diversas entidades da cidade de Leiria, nomeadamente com a “Plataforma- consultadoria e Formação, Lda” na área da formação profissional e com o Instituto Politécnico de Leiria. De forma a dar resposta às necessidades das crianças através de atividades extracurriculares, a

instituição tem ainda parcerias com a Escola de Artes – SAMP; com o Gymboree; com uma professora de inglês e com um professor de Educação Física.

Assim, verificamos que esta é uma instituição muito rica a todos os níveis, uma vez que abrange várias idades, desde os primeiros meses de vida até às idades mais avançadas, proporcionando assim várias respostas sociais e de apoio à comunidade.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

A sala de atividades, onde realizei a prática de ensino supervisionada em contexto de creche, recebe crianças de 2 e 3 anos de idade. A sala encontra-se equipada com materiais e móveis adequados às idades e necessidades das crianças que dela usufruem. Através da observação realizada, constatámos que todos os materiais estão à disposição das crianças, para que elas os possam utilizar quando assim o entenderem.

Esta sala encontra-se dividida em cinco áreas específicas: Área das Construções, Área da Biblioteca, Área do Faz de Conta, Área da Plástica e a Área do Tapete. “Os adultos organizam e dividem o espaço de brincadeira em áreas de interesse específicas de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças [...]” (Hohmann & Weikart, 2011, p.7).

A **área do faz de conta** está equipada com armários e móveis adequados ao tamanho das crianças. Tem também pratos e talheres de plástico, uma pequena mesa com bancos, uma cama de bebé, bonecos, vários acessórios para brincar (carteiras e malas), um telefone de brincar e vários panos. É importante a existência desta área, pois:

Na organização de um contexto que respeite as necessidades de todos (educadores, famílias e bebés de diferentes idades...) é importante que os espaços ofereçam às crianças uma variedade de objetos interessantes, com diferentes texturas e desafios motores diversificados. (Portugal, nd, p. 12)

A **área das construções** está equipada com uma mesa com quatro cadeiras, vários puzzles e jogos didáticos, um tapete ilustrado com uma pista para carros e vários carros, constituindo um espaço onde as crianças têm a oportunidade de manusear objetos, realizando as suas construções o que contribui para o desenvolvimento da noção espacial:

Encaixar e desencaixar coisas oferece às crianças desafios espaciais e sentimento de sucesso. Através de tentativa e erro, persistência e repetição, as crianças ganham experiências em primeira mão nas actividades de encaixar, desencaixar, torcer e virar

objectos. Este tipo de experiência ajuda a desenvolver a área da resolução de problemas espaciais (...). (Hohmann & Weikart, 2011, p.745).

A **área da expressão plástica** está equipada com uma mesa e várias cadeiras, onde as crianças podem realizar trabalhos e pintar. As crianças têm também à disposição materiais de pintura e de desenho, como lápis de cor, lápis de cera e marcadores (canetas de feltro).

Desta forma, na área da plástica as crianças podem estimular a sua criatividade, pois têm liberdade para realizarem os trabalhos que assim entenderem. Assim, este espaço vai ao encontro do objetivo da expressão plástica, que, segundo Sousa (2003), “é a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos. Não se pretende a produção de obras de arte nem a formação de artistas, mas apenas a satisfação das necessidades de expressão e de criação da criança.” (Sousa, 2003, p.160).

A **área da biblioteca** está equipada com uma lagarta gigante, construída com várias almofadas, com um móvel onde estão livros de diferentes tamanhos e materiais (como por exemplo: *O Capuchinho Vermelho* de Charles Perrault; *O Gato das Botas* de Giambattista Basile, Charles Perrault, Straparola; *Os Três Porquinhos* de Joseph Jacobs; *A História de Peppa*, de Astley Baker Davies), e ainda com vários fantoches com figuras de animais. Segundo Gabriela Portugal, “é importante que os espaços [...] incluam recantos confortáveis e relaxantes”. (Portugal, nd, p. 12). Assim, verificamos que esta área está organizada de forma adequada, visto que tem espaços onde as crianças se sentem confortáveis e podem explorar os vários materiais disponíveis.

Na sala de atividades existe um animal de estimação, um hamster com o qual as crianças podem interagir. Consideramos a existência deste animal importante, pois desta forma as crianças percebem que aquele animal depende deles, ajudando a desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das mesmas.

Na sala existe um espelho grande (que vai desde o chão até à altura das crianças), o que é muito importante para as crianças, pois através das suas brincadeiras em frente ao espelho começam a reconhecer a sua figura. "O espelho é um importante instrumento para a construção da identidade. Por meio das brincadeiras que faz em frente a ele, a criança começa a reconhecer sua imagem e as características físicas que integram a sua pessoa". (Inoue, Wajskop, & Pereira de Carvalho, 1998, p.33).

A sala tem também uma pequena varanda e uma porta de sacada que permite o acesso ao parque exterior. Dar oportunidade às crianças para irem para um espaço ao ar livre é importante, pois “O tempo exterior permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 433). Assim, neste espaço as crianças podem correr à vontade, têm acesso a outros materiais, com os quais podem brincar, e desta forma conseguem libertar energia e desfrutar do exterior. Como afirma Homem (2009):

Através do brincar, a criança conhece o Mundo, e com ele, conhece as pessoas, as relações e regras sociais; pode imitar o adulto, expressando conflitos, além de, ao brincar, serem transmitidos conhecimentos educacionais e este ser igualmente um indicativo do desenvolvimento da criança: as brincadeiras dum criança podem ser indicativas de alguma dificuldade ou desenvolvimento tardio em determinado aspecto, visível aos pais e outros adultos que contactam diariamente com a criança. (Homem, 2009, p. 23)

Os recursos existentes na sala de atividades, desde os livros, aos materiais de construção, aos objetos da área de faz de conta, permitem às crianças construir as suas próprias aprendizagens, em interação com os objetos e com os seus pares. Considero que o educador deve proporcionar às crianças momentos livres para brincar, seja no espaço interior ou exterior, porque brincar é um direito de todos e uma experiência rica e complexa, que envolve a criança física, social e emocionalmente. (Homem, 2009).

1.3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo é constituído por dezasseis crianças, com idades compreendidas entre os dois e os três anos, sendo oito do género masculino e oito do género feminino, que frequentam a sala 2/3 anos, a Sala dos Passarinhos.

Das dezasseis crianças, quatro estão pela primeira vez na creche e as restantes transitaram da sala 1/2 anos. Nove crianças têm irmãos, mas apenas duas delas têm irmãos a frequentar a mesma instituição. A maioria das crianças reside na localidade de Parceiros, provenientes maioritariamente de um nível socioeconómico médio.

Relativamente ao desenvolvimento motor, todas as crianças já tinham adquirido a marcha. Ao longo destes meses de prática supervisionada, tivemos a oportunidade de observar o desenvolvimento progressivo da capacidade de subir degraus. Segundo Olds, Papalia, & Feldman (2000) “Durante o segundo ano, as crianças começam a subir

degraus um de cada vez. [...] No início, elas colocam um pé e depois o outro no mesmo degrau antes de irem para o degrau seguinte; mais tarde, começarão a alternar os pés.” (Olds, Papalia, & Feldman, 2000, p. 119).

Nesta idade, as crianças também já têm a capacidade de correr e de pular, sendo que algumas têm esta capacidade mais desenvolvida que outras. “No segundo ano, as crianças correm e pulam;” (Olds, Papalia, & Feldman, 2000, p. 119). Estas capacidades motoras são mais visíveis quando as crianças vão para a sala polivalente, na qual se realizam atividades para promover o desenvolvimento motor, bem como, quando as crianças vão até ao exterior, onde podem brincar livremente. É através destas atividades que as crianças têm a oportunidade de se desenvolverem a nível físico-motor.

Em relação ao controlo dos esfíncteres, sete crianças já não utilizam fralda durante todo o dia, enquanto as restantes estão no processo de a largar.

No que diz respeito ao controlo da motricidade fina, as crianças já têm a capacidade de usar, segurar e manipular vários objetos. Isto é possível verificar durante a alimentação, na qual a maior parte das crianças já é autónoma, existindo apenas duas que ainda não comem sozinhas. As crianças já são capazes de segurar corretamente nos talheres, no copo e nas garrafas. Além disto, as crianças também são capazes de agarrar nos materiais de pintura, no entanto, algumas ainda estão a aprender a segurá-lo corretamente.

Quanto ao domínio cognitivo, tem-se verificado um crescente desenvolvimento da linguagem e da comunicação das crianças da sala dos passarinhos.

“[...] o desenvolvimento da linguagem segue, nos primeiros estádios, padrões universais: a criança começa por falar, treinando o seu sistema fonador, antes de produzir sons da sua língua organizados em sequências de consoante e vogal (CV), na fase de lalação; Segue-se o período em que são produzidas palavras isoladas, com valor holofrástico [...] Em seguida, começam a emergir as primeiras unidades sintáticas [...]” (Gonçalves, Guerreiro, & Freitas, 2011, p. 9).

Desta forma, verificamos que as crianças da sala dos passarinhos encontram-se entre o período da produção de palavras isoladas e a produção de unidades sintáticas, visto que a maior parte das crianças já produz frases. “As primeiras frases geralmente consistem de nomes, verbos e adjetivos.” (Olds, Papalia, & Feldman, 2000, p. 143).

É importante que educador estimule a criança, de forma a ajudar a desenvolver a linguagem e ajudando-a a adquirir novo vocabulário. Isto é possível através da interação

verbal entre o educador e a criança nos vários momentos do dia; entre criança-criança; do conto de histórias e canto de canções. Segundo Rigolet (2006, p. 77), “(...) o educador deve fornecer à criança muitos vocábulos novos e concretos, referentes às suas vivências, ciente de que, embora não os ouça produzidos pela criança, esta está seguramente a assimilá-los (...)”. Desta forma, as crianças irão construir o seu repertório linguístico.

Quanto ao domínio psicossocial, as crianças desta idade já se conseguem reconhecer, quando estão à frente do espelho ou quando alguém diz o nome delas. “A maioria das crianças é capaz de reconhecer a si mesma em espelhos ou fotografias aos 18 meses, demonstrando consciência de si mesmas como seres fisicamente distintos.” (Olds, Papalia, & Feldman, 2000, p. 169). Além disto, as crianças têm noção do tamanho dos objetos e desenvolvem a sua autonomia, ou seja: “Os “terríveis dois anos” são uma manifestação normal da necessidade de autonomia. As crianças precisam de testar a sua nova noção de que são indivíduos, de que têm certo controlo sobre seu mundo e poderes novos e excitantes.” (*ibidem*). Neste sentido, as crianças com quem trabalhamos em creche, tentam realizar as tarefas do dia-a-dia sozinhas, rejeitando a ajuda do adulto. Por isso, o adulto deve deixar que a criança faça e experimente, pois só desta forma aprende.

Tendo em conta a sociabilidade com outras crianças, estas ainda estão a aprender a brincar em grupo e a emprestar os brinquedos aos outros. No entanto, quando as crianças brincam umas com as outras, e segundo a nossa observação, estes têm por hábito imitar o que os outros fazem. “Brincadeiras de imitação, como “siga o líder”, ajudam as crianças a ligar-se a outras crianças e preparam o caminho para brincadeiras mais complexas durante os anos pré-escolares.” (Olds, Papalia, & Feldman, 2000, p. 175). Com isto, surgem os conflitos, pois as crianças ainda não sabem partilhar os brinquedos/objetos com as outras crianças. Mas, nós enquanto educadores, devemos “ajudar as crianças a aprender a negociar e resolver disputas.” (*ibidem*)

A creche ajuda na sociabilização das crianças, sendo o primeiro passo para um mundo mais amplo. Assim, a sociabilidade é influenciada pela experiência pois “os bebés que passam tempo com outros bebés tornam-se sociáveis mais cedo do que aqueles que ficam em casa o tempo todo sozinhos.” (Olds, Papalia, & Feldman, 2000, p. 175).

2. VIVÊNCIAS EM CRECHE

2.1. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO NA CRECHE: ROTINAS

Durante este semestre de prática pedagógica em contexto de creche, tomei consciência da importância das rotinas para as crianças pequenas. As rotinas¹ desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento das crianças e contribuem para que estas adquiram aprendizagens significativas, durante as experiências do seu quotidiano. De acordo com Portugal (nd) “Os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais.” (Portugal, nd, p. 9).

As rotinas permitem também que as crianças se sintam seguras e tenham confiança em si próprias e nos outros. “Saber o que irá acontecer no momento seguinte, por exemplo, quando se acorda da sesta, ajuda as crianças a sintonizarem-se com o ritmo do seu próprio corpo e com o ritmo do dia.” (Post & Hohmann, 2003, p.195).

Ao longo do dia, são vários os momentos que constituem parte da rotina: desde o acolhimento, aos vários momentos de higiene, a sesta, as refeições. Todos estes tempos proporcionam diversas oportunidades de interações entre as crianças, em que elas se ajudam umas às outras, e também permitem fortalecer a relação entre o adulto e as crianças.

Todos os momentos de rotina devem ser considerados pelo educador como momentos de aprendizagem, nos quais devem constar intencionalidades educativas. Além destas aprendizagens, estes momentos são ainda fundamentais para desenvolver a relação entre o educador e a criança.

Na creche há que pensar que o principal não são as atividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas as rotinas diárias e os tempos de atividades livres. As atividades planificadas são apenas uma pequena parte daquilo que será a educação na creche. As crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes “escolarizados”, onde realizam atividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às suas necessidades. (Portugal, nd, p. 88).

Desta forma, durante a nossa prática privilegiámos os vários momentos de rotina ao longo do dia, criando intencionalidades para que as crianças fossem acima de tudo desenvolvendo a sua autonomia:

¹ Ver Anexo 1 – Planificação das Rotinas em Creche

a rotina está planeada por forma a apoiar a iniciativa da criança. Assim, proporciona à criança tempo para expressar os seus objetivos e intenções; para levar a cabo essas iniciativas através da consideração das suas opções, da interação com pessoas e materiais, e da resolução de problemas que surjam; e para persistir nestes esforços até que esteja satisfeita com os resultados. (Hohmann & Weikart, 2011, p.224).

As intencionalidades inerentes às rotinas devem também ser adaptadas ao desenvolvimento de cada criança. Isto é, cada criança tem características diferentes, portanto as rotinas devem ser mudadas de forma a irem ao encontro das necessidades das crianças. Neste sentido, as nossas principais intencionalidades foram as de proporcionar um ambiente confortável às crianças, desenvolver a sua autonomia e estimular a motricidade fina da criança (nos momentos de vestir, às refeições).

No entanto, ao longo do semestre, fomos mudando alguns momentos de rotina, principalmente no que diz respeito à higiene e ao controlo dos esfíncteres. Nestes momentos, incentivámos sempre as crianças a serem autónomas, embora nós prestássemos atenção às crianças que estavam a deixar a fralda, lembrando várias vezes para que fossem à casa de banho, a fim de evitar “acidentes”.

Esta organização do tempo na creche, onde essencialmente são privilegiados os momentos de rotina, permitiu-me adquirir diversas aprendizagens, tal como tenho vindo a referir. Enquanto educadores, devemos ter em consideração estes momentos que se repetem no dia-a-dia, dando a atenção necessária às crianças, tendo em conta todo o grupo e também as necessidades individuais de cada uma.

Com o passar do tempo, pudemos observar uma grande evolução na autonomia das crianças, no que diz respeito à sua higiene, ao vestir-se e despir-se e também nos momentos de refeição. As crianças evidenciaram esta evolução, ao deixar a fralda, conseguindo comer sozinhas e mostrando-nos que já conseguiam vestir-se sozinhas. Para as crianças, alcançar esta autonomia é algo que tanto para elas, como para nós adultos é muito gratificante e elas exibem o que já conseguem fazer com muita alegria e entusiasmo.

2.2. *PROPOSTAS EDUCATIVAS REALIZADAS EM CONTEXTO DE CRECHE*

No contexto de creche, todos os momentos são importantes, desde os momentos de higiene, as horas de refeição, todas as rotinas e todas as propostas realizadas proporcionam a oportunidade de criar uma relação afetiva entre a criança e o educador. Tal como afirma Portugal (1998, p. 159) “Todas as atividades da creche pressupõem interações e contatos físicos entre crianças e adultos – mudar fraldas, lavar, vestir, dar de comer, abraçar, beijar, partilhar brinquedos.” Além disto, cabe também ao educador propor atividades educativas que contribuam para o pleno desenvolvimento das crianças e para a sua aprendizagem.

Desta forma, tendo em conta a caracterização das crianças, os seus interesses e características, realizei ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, várias propostas educativas que foram importantes tanto para mim, como para as crianças. De seguida, irei salientar três dessas propostas que para mim foram mais significativas, pois permitiram-me aprender e identificar aspetos a melhorar na minha prática. As três propostas que irei apresentar foram realizadas nas minhas semanas de intervenção.

2.2.1. Proposta Educativa do dia 27 de outubro de 2014

O dia 27 de outubro de 2014² foi o primeiro dia em que intervim individualmente no contexto de creche, o qual era completamente novo para mim. Para este dia decidi ler uma história intitulada *Uma Aventura com Chico Chi-Coração* do autor Maurice Pledger. Escolhi esta história, porque no meu ponto de vista é uma história apelativa, com um texto fácil de compreender, da qual eu sempre gostei. É também um livro interativo e com ilustrações atrativas.

Esta proposta tinha como principais intencionalidades, desenvolver a capacidade de concentração das crianças durante a audição da história, levar as crianças a perceber os momentos principais da história e levar as crianças a articular sons diferentes durante a exploração da história. Durante a leitura fiz pausas e coloquei questões de reconstituição

² Ver Anexo 2 – Planificação do dia 27 de outubro de 2014

da ação às crianças, de forma a levá-las a compreender os momentos principais da história.

As crianças mantiveram-se atentas e interessadas enquanto ouviam a história, a qual contei de forma dinâmica, falando com as crianças e colocando questões sobre o que elas achavam que iria acontecer. Depois de ouvirem a história, as crianças exploraram o livro, respondendo a algumas questões sobre os vários animais que iam aparecendo ao longo da história. Perguntei ao grupo “que animal estará aqui escondido?”, ao que elas respondiam “é uma cobra”, “é um pato”, “é uma tartaruga”, confirmando as suas ideias quando visualizavam o animal. As crianças iam também reproduzindo os sons dos vários animais, o que as levou a articular sons diferentes do que estão habituadas, por exemplo o som “sssss”, como faz a serpente. Estas evidências mostraram-nos que as crianças se envolveram na proposta, atingindo as intencionalidades educativas previstas e mobilizaram conhecimentos que já tinham adquirido sobre os animais presentes na história.

Considero que contar histórias às crianças é muito importante, pois desde cedo elas devem contactar com livros, o que mais tarde se irá refletir na aprendizagem da leitura:

Quando lemos, com e para as crianças, tornando intencionalmente visível o processo leitor, permitimos o acesso a um comportamento modelo que as crianças explorarão imitando-o. Na verdade, a observação deste comportamento leitor permite a descoberta de outras regularidades da língua impressa. (Fernandes, 2005).

Esta proposta educativa permitiu-me refletir sobre a importância da escolha dos livros para contar às crianças. Especialmente nesta faixa etária, os livros devem ser apelativos, e com pouco texto para que sejam perceptíveis pelo público-alvo.

Após ouvirem e explorarem esta história, as crianças tiveram oportunidade de construir a personagem principal da história, um pinto chamado Chico. Para isto, as crianças utilizaram um molde, previamente preparado, e utilizaram lã, que colaram no molde. Ao construir a personagem, as crianças desenvolveram a sua motricidade fina e ainda contactaram com um material diferente do que estão habituadas (lã). Pretendia também que as crianças tivessem controlo nos seus movimentos, de forma a realizar a atividade proposta. Estas intencionalidades foram alcançadas, embora algumas crianças precisassem de mais apoio do que outras, dependendo do desenvolvimento de cada uma.

Pelo que observei dos comportamentos das crianças, elas envolveram-se na atividade, pois diziam que queriam fazer o Chico, demonstrando que reconheceram a personagem, articulando também esta atividade com a história.

No que diz respeito à avaliação desta proposta educativa, era pretendido avaliar a capacidade de a criança estar atenta e concentrada, a capacidade de identificar os animais da história, a capacidade de a criança articular sons e também a capacidade de controlar os movimentos durante a colagem. Esta avaliação foi realizada através da observação direta durante as atividades e permitiu-me perceber quais as dificuldades das crianças, nomeadamente na atividade de expressão plástica. Desta forma, em intervenções futuras teria o conhecimento do apoio que deveria dar às crianças, e quais as atividades que poderia propor ao grupo para que as crianças ultrapassassem as suas dificuldades e desenvolvessem o controlo da motricidade fina.

2.2.2. Proposta Educativa do dia 10 de novembro de 2014

No dia 10 de novembro de 2014³, decidi propor às crianças a realização de um jogo, no qual elas pudessem explorar vários materiais através dos cinco sentidos. Esta proposta tinha como intencionalidades levar as crianças a identificar os órgãos dos sentidos, proporcionar às crianças um momento de descoberta de novas sensações, desenvolver o domínio motor, ao nível da motricidade fina e levar as crianças a explorar vários objetos através dos órgãos dos sentidos.

Para as crianças alcançarem as intencionalidades referidas foi então proposto um jogo, que consistia na exploração de várias caixas, cada uma com a imagem de um dos órgãos dos sentidos: olhos, nariz, boca, ouvidos, mãos. As crianças tinham também um dado, no qual cada face representava a imagem de um órgão dos sentidos. Para realizar o jogo, as crianças tinham de rodar o dado e escolher a caixa correspondente à imagem do dado. Dentro de cada caixa, existiam vários materiais, nos quais as crianças puderam tocar, cheirar, ver, provar e ouvir.

Esta foi uma atividade que suscitou muito interesse por parte das crianças, proporcionou-lhes um momento de descoberta e algumas crianças até relacionaram os objetos com conhecimentos prévios. Por exemplo, uma criança ao mexer na lã, disse

³ Ver Anexo 3 – Planificação do dia 10 de novembro de 2014

que “era para fazer camisolas”; outra criança ao provar a gelatina disse “hmm é bom para comer”. Enquanto as crianças realizavam o jogo, eu colocava questões tais como: “Isso ó quê?”, “que barulho é este?”, “para que serve?”, “cheira bem?”, com o intuito de orientar as crianças e levá-las a pensar sobre os materiais que exploravam e a expressar o seu pensamento. Ao ouvirem o som dos sinos, uma das crianças nomeou-o como sendo de uma “campainha”, talvez por ser um objeto mais familiar àquela criança, em particular. Expliquei às crianças que aquele era o som de um sino, pois foi o único que suscitou dúvidas entre o grupo. Os restantes sons reproduzidos (som da chuva e rugido do leão) foram facilmente identificados. Assim, foi criado um ambiente não só de descoberta e exploração, mas também de comunicação e interação entre as crianças e entre as crianças e o adulto.

No entanto, um dos aspetos negativos desta atividade diz respeito à forma como geri o grupo de crianças, ou seja, este deveria ter sido organizado de outra forma. Em conformidade com a planificação, as crianças iriam jogar em dois grupos de oito crianças, mas rapidamente percebi que eram muitas crianças para realizar o jogo, sendo difícil manter o grupo organizado. Quando pedi às crianças que fossem brincar, enquanto os outros “amigos” jogavam, elas preferiram assistir ao jogo, querendo todas mexer nos materiais, sendo que eu só deveria ter permitido que as crianças comessem a jogar, quando estivesse o número adequado de crianças à volta do jogo, o que não aconteceu.

Este foi um aspeto negativo na dinamização da atividade, o que fez com que as crianças não desfrutassem da proposta como deveria ter acontecido. Assim, para mim foi uma forma de aprendizagem, de que a gestão do grupo é essencial para algumas propostas e cabe-nos a nós enquanto educadores encontrar estratégias que se adequem a cada grupo, para desta forma tirar partido das propostas educativas e levar as crianças a atingir as intencionalidades previstas. Este foi um fator que tive em conta nas intervenções seguintes, sendo que tentei gerir o grupo da forma mais adequada possível às propostas realizadas.

Ainda assim, no meu ponto de vista, as crianças envolveram-se na atividade, revelaram curiosidade e interesse no contacto e exploração dos vários materiais. É muito importante realizar este tipo de atividades, pois:

O meio em que vivemos não é apenas para ser visto, mas para ser tocado, cheirado, ouvido e degustado, e a escola é um dos ambientes em que, primeiro, as crianças podem ter essas percepções de como explorar o mundo por meio do corpo e dos cinco sentidos; segundo, entender o que os diversos objetos que fazem parte desse mundo têm de diferente ou de comum. (Guia Prático para Professores de Educação Infantil).

Relativamente à avaliação da proposta, esta incidiu sobre a capacidade de estar atento e concentrado, a capacidade de associar as imagens do dado às caixas respetivas e a capacidade de identificar os órgãos dos sentidos. Esta avaliação foi feita através da observação direta e de registos. Através desta observação, percebi que a maioria das crianças explorou os materiais, cheirando, provando e tocando. No entanto, algumas crianças foram orientadas por mim, ou seja, eu dizia-lhes o que tinham de fazer com cada material. Enquanto futura educadora, pretendo proporcionar às crianças atividades semelhantes, pois desta forma as crianças desenvolvem-se em todos os domínios: cognitivo, socio-afetivo e motor.

2.2.3. Proposta Educativa do dia 11 de novembro de 2014

No dia 11 de novembro⁴ é celebrado o dia de S. Martinho. Neste sentido, decidi realizar uma pequena dramatização, com a ajuda da minha colega, na qual as crianças pudessem assistir à Lenda de S. Martinho. Com esta proposta pretendi que as crianças desenvolvessem a linguagem oral através da visualização e da representação da história, tendo-se assumido o valor de o educador como um modelo de linguagem para a criança. Pretendeu-se igualmente desenvolver a capacidade de concentração das crianças durante a representação da história e levá-las a descobrir tradições e histórias culturais.

Para esta representação utilizámos alguns acessórios previamente preparados por mim, nomeadamente um cavalo de pau, uma capa, o sol e uma nuvem. As crianças não participaram na construção destes acessórios, pois achei que o fator surpresa iria resultar com o grupo e cativá-los mais. Assim, decidi levar os acessórios prontos a ser utilizados, os quais desde logo deslumbraram as crianças.

No entanto, penso que talvez o teatro pudesse ter sido mais explorado, com mais acessórios, de forma a enriquecer a história e para que durasse mais tempo, visto que as crianças estavam muito atentas a assistir.

⁴ Ver Anexo 4 – Planificação do dia 11 de novembro

Iniciámos a atividade representando para as crianças. Durante esta representação, optei por interagir com elas, colocando-lhes questões: ao passar pelo mendigo que me pediu “esmola”, perguntei “esmola? Será que é dinheiro que ele quer?”, ao que as crianças responderam “não!”. Após ter terminado a representação, questionei as crianças sobre a mensagem do nosso teatro, procurando que estas percebessem os valores inerentes a esta história. Referi que, tal como São Martinho, todos temos de saber partilhar com os amigos os vários objetos, de forma a fazer o bem para que outras coisas boas aconteçam.

Embora esta tivesse sido uma representação curta, assim que terminámos, as crianças quiseram logo representar e “fazer de conta”, de livre e espontânea vontade, querendo elas próprias “vestir” as personagens. Inicialmente, todas queriam ser “o Martinho”, tendo sido necessária uma gestão do grupo. Explicámos às crianças que todos poderiam ser o Martinho, mas teriam de esperar pela sua vez, decisão que resultou e se revelou produtiva. As crianças expressaram-se e tiveram, assim, a oportunidade de simbolicamente viver de outro modo a história ouvida. De modo semelhante puderam também assistir ao “faz de conta”, às representações das outras crianças, tendo todas tido oportunidade de participar quando chegava a sua vez. Durante a manhã, foram-se ouvindo frases como “agora eu sou o Martinho”, “está a chover!”, “agora está sol”, “vou dar-te a capa”, diziam as crianças explorando os acessórios que tínhamos levado, pedindo-nos ajuda para colocar a capa pelos ombros. Estas evidências mostraram o envolvimento das crianças na proposta e revelam que perceberam que aqueles acessórios permitiam representar uma história. A atividade pensada permitiu, assim, que as crianças desejassem ser “outro”, desenvolvendo a sua imaginação, a sua linguagem verbal e não-verbal, a sua capacidade de expressão e de comunicação.

Participar nestes momentos, foi muito gratificante para nós, pois percebemos que por mais simples que a dramatização tenha sido, fascinou as crianças e levou-as a vários momentos de interação entre elas próprias e com os adultos, num movimento de descoberta de si e dos outros. Destaco, por exemplo a partilha de acessórios, ao pedirem ajuda aos adultos para os colocar. Como refere Sousa:

A expressão dramática é um dos meios mais valiosos e completos de educação. A amplitude da sua ação, abrangendo quase todos os aspetos importantes do desenvolvimento da criança e a grande diversificação de formas que pode tomar, podendo ser regulada conforme os objetivos, as idades e os meios de que se dispõe, tornam-na por excelência a principal forma de atividade educativa. (Sousa, 2003, p.33).

Assim, as crianças atingiram as intencionalidades educativas previstas, pois ouviram atentas e deslumbradas a narrativa que representámos, representaram a personagem, expressando-se com a fala e o corpo, socializaram e conviveram com os outros, souberam partilhar os acessórios e respeitaram-se entre si. Neste sentido, verifiquei que a avaliação desta proposta foi positiva, através da observação por mim realizada.

Com esta atividade pude perceber que a expressão dramática permite que as crianças adquiram várias aprendizagens, como por exemplo, a colocar-se no papel do outro, desenvolvem a linguagem oral, pois através da expressão dramática pode ser criado um clima de comunicação e interação. Em intervenções futuras, considero importante dar continuidade a atividades de expressão dramática, podendo até ser mais exploradas. Ao contrário do que fiz na proposta apresentada, penso que também será importante envolver as crianças na preparação dos adereços, para que desfrutem ainda mais da proposta educativa e se possam desenvolver noutros domínios (trabalhar a expressão plástica, a motricidade fina).

2.3. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E APRENDIZAGENS REALIZADAS AO LONGO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CRECHE

Durante o percurso de prática de ensino supervisionada, decorrido no contexto de creche, pude realizar várias aprendizagens que considero significativas para a minha vida profissional. Como já referi, este contexto era completamente novo para mim, pelo que não tinha noção de como era um dia passado na creche.

Aprendi que neste contexto, as rotinas são fundamentais para o desenvolvimento da criança, que cada rotina tem uma intencionalidade e permite à criança aprender e interagir com os seus pares e com os adultos, o que me leva a pensar que os momentos de rotina podem ser considerados tão importantes como as atividades planificadas.

Ainda assim, neste contexto de creche foi difícil decidir o que iríamos fazer com as crianças, que atividades seriam mais adequadas e quais as intencionalidades que deveríamos definir. Definir uma intencionalidade educativa, por vezes é difícil para o educador,

a definição da intencionalidade educativa correspondia a uma preocupação partilhada por todas as educadoras, e que se traduziu em quatro processos centrais, a tentativa de

concretizar a articulação entre cuidados e processo educativo, a atenção privilegiada respectivamente aos processos ou aos produtos da sua ação, a importância atribuída aos processos de controlo (da criança, do grupo, do processo educativo), e, por último, a tentativa de definição de um quadro pedagógico de referência, que corresponde basicamente às suas conceções pedagógicas e aos métodos através dos quais procuram promover as aprendizagens a realizar pelas crianças. (Coelho, 2009, p.1).

Assim, enquanto educadores temos de saber criar intencionalidades que estejam adequadas ao grupo de crianças e às características individuais de cada uma. Por isto é também fundamental que o educador conheça o grupo e o contexto social e familiar em que está inserido.

Nesta faixa etária, é também muito importante que as crianças tenham oportunidade para brincar, pois também nestes momentos existem intencionalidades educativas. Podemos observar ao longo da prática que durante as suas brincadeiras as crianças interagem entre si, aprendem a lidar com os outros, o que é fundamental para o seu desenvolvimento. De acordo com Brazelton & Greenspan (2004), as crianças necessitam de tempo para brincar com outras crianças em momentos livres, porque estes momentos de brincadeira proporcionam-lhes processos de pensamento, comunicação, criatividade e socialização.

Bandet & Sarazanas (1975) afirmam ainda que o jogo é considerado essencial na vida das crianças, porque elas realizam-no de livre e espontânea vontade. Na vida da criança o jogo é uma introdução às normas sociais, proporcionando alegrias e êxitos. Esta atividade lúdica não está associada a uma faixa etária específica, visto que é condicionada por vários fatores externos, nomeadamente as características, necessidades e interesses de cada criança.

Enquanto educadores, temos também de nos saber adaptar a cada situação e a cada grupo de crianças e temos de o saber gerir, o que nesta prática nem sempre foi fácil. Ainda assim, aprendi várias estratégias, que usei frequentemente, como o facto de cantar uma canção, contar uma história que permite acalmar o grupo em vários momentos do dia e proporciona também um momento de interação entre as crianças e entre o adulto e as crianças. No entanto, cada grupo de crianças é diferente de outro grupo e por isso, os educadores têm de ser versáteis e saber adaptar-se. Cada dia deve ser encarado como mais um dia de aprendizagens, pois irão existir sempre novos desafios e aspetos para melhorar.

Durante esta prática, aprendi também que o principal não é só planificar atividades para as crianças. É também criar um ambiente em que as crianças se sintam bem, durante as atividades planificadas e durante todos os momentos de rotina, é responder às necessidades das crianças para que elas estejam felizes, e criar condições para que elas se desenvolvam saudavelmente em todos os domínios, pois isso é a base de todo o trabalho do educador.

CAPÍTULO II – ENSAIO INVESTIGATIVO: O CONTRIBUTO DAS HISTÓRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

O presente ensaio investigativo decorreu em simultâneo com a prática de ensino supervisionada em contexto de creche, na Associação de Bem-Estar de Parceiros. Ao longo desta prática, pude observar o grupo de crianças e despertou-me a atenção o interesse que as crianças, na sua maioria, demonstravam pelos livros. Desta forma, optei por explorar mais estes recursos, utilizando os livros para perceber se estes podem influenciar o desenvolvimento da linguagem das crianças.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), desenvolvimento da linguagem refere-se “às modificações quantitativas e qualitativas que têm lugar no processo do conhecimento linguístico por parte do falante” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p.13).

O desenvolvimento da linguagem realiza-se através de três etapas essenciais: a pré-linguagem, que se verifica dos 0 até aos 12\13 meses; a primeira linguagem, desde 1 ano até aos 3 anos; e a linguagem, a partir dos 3 anos. (Bouton, 1977, p.118). Cada criança tem o seu ritmo de desenvolvimento e como tal não podemos esperar que todas as crianças adquiram as várias fases ao mesmo tempo, cada criança é uma criança.

Na fase da pré-linguagem, a criança produz vários sons, nomeadamente o choro, o riso, o palreio. A criança utiliza estas produções para comunicar, para demonstrar as suas necessidades. Assim, as produções sonoras desta fase que são inatas, passam a estar associadas às necessidades das crianças, sendo que posteriormente vão ser intencionais. (Bouton, 1977).

É na fase da primeira linguagem que a criança começa a compreender que cada som tem um sentido. Normalmente a criança começa a produzir monossílabos, sendo que “aos 12

meses uma criança pode ter adquirido de 5 a 10 palavras a que atribui um sentido pouco preciso, mas sempre global, em função da situação. (...) Na idade dos 2 anos, o vocabulário da primeira linguagem pode atingir 200 palavras.” (Bouton, 1977, p.126).

No que diz respeito à fase da linguagem, é neste período que a criança abandona a linguagem infantil e o vocabulário que lhe é inerente. Neste sentido, passam a existir construções cada vez mais próximas à linguagem do adulto.

A primeira manifestação desta evolução, desta mudança de atitude em relação à linguagem traduz-se pelo interesse crescente que a criança demonstra pela fala do adulto, pelo gosto pelas histórias que se lhe contam (...). A linguagem torna-se por si própria um meio de conhecimento, um substituto da experiência direta, e ao mesmo tempo um meio de a compreender melhor, de lhe organizar melhor os dados imediatos.” (Bouton, 1977, p.138).

A linguagem permite à criança descobrir o mundo à sua volta, sendo que a criança passa a questionar os adultos sobre o que a rodeia. Imitar os adultos é também uma forma de a criança aprender novo vocabulário.

Inerente ao desenvolvimento da linguagem está o desenvolvimento fonológico:

Entre o choro e a articulação de todos os sons da língua, por volta dos cinco anos, ocorre um processo gradual de aquisição dos sons da fala a que é chamado desenvolvimento fonológico e que contempla a capacidade para discriminar (distinguir) e para articular inteligivelmente todos os sons da língua.” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p.14).

Desta forma, é fundamental proporcionar às crianças um ambiente comunicativo, no qual ela se possa expressar, possa ser ouvida, para que estimule a sua competência comunicativa, o que contribui não só para o desenvolvimento da linguagem da criança, mas também para o desenvolvimento de todos os domínios.

O desenvolvimento da linguagem está também relacionado com a audição e exploração de histórias: “É assim através da linguagem, que a criança entra em mundos imaginários possíveis e não circundantes e, como um pequeno cientista, passa à construção de uma série de hipóteses paralelas que podem ir explicando o mundo real.” (Albuquerque, 2000, p.15). Desta forma, as histórias constituem um instrumento facilitador do desenvolvimento da linguagem e por isso é fundamental promover o contacto entre as crianças e os livros desde cedo.

Como corrobora Viana (2001), a criança é encarada como construtora de linguagem e de conhecimento, é empenhada na resolução de problemas, em vez de recetora passiva de informação. A leitura passou também a ser vista como um processo linguístico, que por sua vez, permite compreender melhor os processos da leitura. (Viana, 2001, p.26).

1.2. LITERACIA EMERGENTE E A CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS EMERGENTES DA LEITURA

A literacia emergente é, segundo Whitehurst e Lonigan (2001), citados por Fernandes (2005) “o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes desenvolvimentalmente anteriores à aprendizagem da leitura e escrita. Constitui, assim, um conjunto de saberes adquiridos na interação com materiais impressos e apoiada por adultos em situações significativas.” (Fernandes, 2005).

As crianças desde cedo adquirem compreensões acerca dos conceitos e das funções da literacia que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita. A estes conceitos e funções, que se desenvolvem na primeira infância, correspondem um conjunto de princípios que se prendem com o desenvolvimento literário:

o desenvolvimento da literacia começa precocemente, antes da instrução formal da leitura e da escrita; as capacidades de ler e escrever desenvolvem-se de forma simultânea e inter-relacionada; as competências relacionadas com a literacia são uma parte integrante do processo de aprendizagem, e vão-se desenvolvendo através do quotidiano da criança; as crianças aprendem através da participação em grupo e individual em atividades que promovem a literacia; cada criança tem o seu ritmo de desenvolvimento e, finalmente, a consciência fonológica, sendo esta entendida como a capacidade de identificar e de manipular as unidades do discurso oral. (Franco, 2010, p.140).

De acordo com Viana (2002), a leitura é um processo complexo, e exige a intervenção de várias componentes que precisam de ser aprendidas e aplicadas. Esta autora enumera várias componentes da competência de leitura, as quais as crianças terão de adquirir progressivamente. Entre essas competências, destacam-se:

aprender a segmentar as palavras faladas nos sons que as compõem, aprender o princípio de orientação esquerda/direita, quer na exploração da palavra escrita isolada, quer na continuidade do texto, aprender que as palavras impressas são transcrições das palavras faladas, e que têm significados idênticos aos das palavras faladas. (Viana, 2002, p. 18).

As experiências vividas pelas crianças pequenas, nomeadamente as atividades de leitura e de exploração da linguagem escrita, influenciam o desenvolvimento de competências de literacia emergente, bem como as atitudes e sentimentos face à leitura e à escrita. Assim, devem proporcionar-se, o mais cedo possível, experiências enriquecedoras do ponto de vista literário, recorrendo sobretudo aos exemplos do quotidiano, enquanto materiais estimulantes, motivadores e significativos para a criança. (Fernandes, 2005).

A criança ao ver e ouvir um adulto a ler a história de um livro compreende que existe uma relação entre o oral e o escrito. Tentando imitar o adulto, a criança pega num livro e conta uma história, que por sua vez não corresponde à que está escrita. Este tipo de

atividade dá prazer à criança, ajuda-a a aprender a cultura da escola bem como a ter uma atitude positiva relativamente à leitura, desejando fortemente aprender a ler.” (Franco, 2010, p. 142).

1.3. IMPORTÂNCIA DE OUVIR HISTÓRIAS

As histórias são consideradas fundamentais para o desenvolvimento das crianças:

As histórias tornam-se uma forma de linguagem materna por excelência, um modo das famílias reforçarem laços de afecto e momentos de intimidade; ao mesmo tempo, na escola, apresentam-se como uma poderosa estratégia educativa, já que é indiscutível o prazer com que as crianças escutam estas narrativas, a facilidade com que as compreendem, apesar da complexidade das suas estruturas cognitivas. (Albuquerque, 2000, p.14).

É muito importante que as crianças tenham contacto com os livros desde cedo, pois através dos livros elas podem desenvolver várias competências que mais tarde se irão refletir na aprendizagem da leitura e da escrita.

Morais (1997) considera fundamental a leitura de histórias a crianças pequenas, pois estes momentos envolvem as crianças num ambiente rico em vocabulário, proporcionam um ambiente oral rico em novo vocabulário, despertam o gosto das crianças pela leitura e a leitura de histórias é ainda um meio através do qual a criança pode descobrir o mundo.

Hoje em dia, a utilização de histórias em contexto de creche não é tão comum como em jardim-de-infância, embora “em prol de outras finalidades, mesmo se educativamente legítimas, o livro e a leitura são completamente instrumentalizados, não sendo o centro da atividade, mas apenas um pretexto para outro objetivo” (Silva & Ramos, 2014, p.153).

Cabe às educadoras de infância alterar esta realidade e planificar atividades que sejam centradas nas histórias. As crianças devem ser motivadas a ouvir histórias, a contarem elas próprias as histórias, para que tenham noção das palavras e das letras. As autoras Silva e Ramos (2014) referem ainda:

o contacto assíduo e regular com livros e histórias, bem como com canções e jogos com palavras colaboram, de forma muito direta, no desenvolvimento de competências importantes que ajudarão a criança a aprender a ler melhor e mais depressa, aumentando também, o gosto por esta atividade. (Ramos & Silva, 2014, p.154).

Os livros / histórias para as crianças podem estar inerentes a várias funções, que também representam intencionalidades educativas. Entre essas funções estão as seguintes: transmitir valores e conceitos relevantes à criança; divertir, deslumbrar e entreter a criança; desenvolver competências sociais, linguísticas, narrativas e literárias essenciais para a formação como indivíduos. (*ibidem*).

1.4. CRITÉRIOS DE ESCOLHA DOS LIVROS

Como tenho vindo a salientar, as crianças devem familiarizar-se com os livros desde cedo. O facto de a criança crescer rodeada por material impresso, o qual ela associa aos adultos com quem interage, leva a criança a despertar curiosidade sobre a escrita.

Se as pessoas com quem a criança interage responderem a essa curiosidade, ela, progressivamente, ganhará familiaridade com o material impresso, revelando conhecimentos como: cada livro tem um início e um final, uma capa e uma contracapa, os livros arrumam-se com a lombada voltada para o exterior, as folhas devem ser manipuladas cuidadosamente (...). (Viana, Sucena, Ribeiro, Cadime, 2014, p.24).

Neste sentido, para fomentar essa curiosidade das crianças pelos livros, estes podem ser escolhidos tendo em conta alguns critérios. Acima de tudo, as histórias devem ser escolhidas tendo em conta o grupo de crianças a que são dirigidas, respeitando sempre os seus interesses, para assim se tornarem apelativas para as crianças.

As características da criança entre os 0 e os 3 anos determinam vários critérios dos livros que devem ter ao seu dispor: para as crianças mais pequenas, entre os 0 e 6 meses, são adequados livros macios, de tecido por exemplo, que possam ser manuseados com segurança. “Nesta fase é recomendável, do ponto de visto do conteúdo, a apresentação à criança de canções de embalar e de outras rimas infantis que apelem à gestualidade (por exemplo, rimas de conhecimento de partes do rosto, do corpo, etc.).” (Ramos & Silva, 2014, p.155). Posteriormente, a partir dos 6 meses podem ser introduzidos livros com peças de encaixar, por exemplo, sendo mais apropriados aqueles que apresentam imagens de objetos, animais ou pessoas, de fácil reconhecimento por parte da criança. A partir dos 12 meses, são adequados livros com formatos e registos visuais diferentes, estimulando a leitura das imagens. Entre os 2 e os 3 anos, apresentam-se as primeiras narrativas sequenciadas, que devem ser lidas repetidamente, com pausas que possibilitem intervenções por parte da criança (*ibidem*).

Para pequenos “leitores” que ainda não sabem ler, sugerimos, álbuns, livros de imagens, livros-brinquedo, livros interativos (livros com “imagens que saltam” ou livros “pop-up”, livros com tiras de papel para puxar ou livros “pull-the-tab”, livros com janelas para abrir e espreitar, etc.), todos com muitas e sugestivas ilustrações e quase sempre dominados por temáticas ligadas ao universo animal, às rotinas do bebé, aos seus brinquedos, aos objetos da casa, aos alimentos, às peças de vestuário, aos números e às letras (abecedários ilustrados, por exemplo), ou contendo já narrativas muito simples. (Ramos & Silva, 2014, p.158).

Na creche, os livros devem estar ao alcance das crianças, para que elas tenham oportunidade de os observar e manipular livremente, de forma intuitiva e lúdica: “Sugere-se, assim, a arrumação de livros no baú dos brinquedos ou na prateleira mais baixa da estante (...)” (Ramos & Silva, 2014, p.156).

Os adultos com quem a criança interage, na creche, ou no contexto familiar, desempenham um papel fundamental na promoção do contacto da criança com o livro e têm também a tarefa de estimular a leitura, transformando-a numa rotina diária, o que mas tarde se vai refletir na aprendizagem da leitura. (*ibidem*).

2. METODOLOGIA

O presente ensaio investigativo caracteriza-se por ser um estudo qualitativo, de carácter descritivo. O estudo centra-se também numa investigação-ação, que como o próprio nome indica permite investigar e agir, e pode ser orientada para melhorar a prática nos vários contextos da ação (Sousa e Baptista, 2011). Desta forma, numa investigação-ação o investigador desempenha um papel ativo, podendo refletir sobre o seu trabalho e efetuar as alterações necessárias.

A metodologia tem por objetivo definir o conjunto de métodos e técnicas que irão guiar a elaboração de um projeto, neste caso do relatório de prática de ensino supervisionada. Assim sendo, a metodologia engloba os instrumentos de recolha de dados, as técnicas utilizadas, a população e amostra do estudo.

Este estudo centrar-se-á num estudo de caso, realizado através da descrição e da análise de um problema inserido num contexto específico, onde se recolhem dados relativos a esse contexto.

2.1. PROBLEMÁTICA, PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Ao longo da prática de ensino supervisionada em contexto de creche, pude reparar que as crianças demonstravam interesse pelos livros, pois durante os momentos livres elas dirigiam-se à área da biblioteca de livre e espontânea vontade. Desta forma, optei por levar livros para as intervenções e as crianças, na sua maioria, ficavam atentas e curiosas ao ouvir a história, sendo este um facto que me surpreendeu devido à sua faixa etária (24 meses).

Desta forma, optei por investigar mais sobre esta temática e perceber em que medida os livros podem estimular a linguagem oral, sendo a minha pergunta de partida “De que forma as histórias infantis contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral? ”.

Este estudo investigativo tem como objetivo geral: perceber se os livros contribuem para desenvolver a linguagem oral das crianças. Como objetivos específicos pretende: i) identificar os comportamentos das crianças quando folheiam os livros; ii) analisar as frases produzidas pelas crianças ao manusear os livros; iii) refletir sobre as implicações pedagógicas dos dados recolhidos.

2.2. CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E POPULAÇÃO DO ESTUDO

A população do estudo é constituída pelo grupo de 16 crianças da Sala dos Passarinhos, da Instituição Associação de Bem Estar dos Parceiros. O grupo é composto por 8 crianças do sexo feminino e 8 crianças do sexo masculino, que se encontram na faixa etária dos 2 anos.

A amostra do estudo corresponde a 4 crianças da população, mais especificamente, 3 crianças do sexo masculino e 1 criança do sexo feminino. Estas crianças foram escolhidas por, de uma maneira geral, serem participativas nas atividades propostas e demonstrarem interesse por ouvir histórias. Outro dos motivos pelo qual escolhi esta amostra foi o facto de estas crianças se encontrarem em fases distintas, no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, embora se encontrem na mesma faixa etária.

Isto é, a criança A e a criança P já têm facilidade em construir frases, utilizando conetores, são mais participativas nos momentos de diálogo. A criança R e a criança M também são participativas, mas revelam mais dificuldade em construir frases e em articular palavras. Assim sendo, através dos dados recolhidos, será possível verificar se houve ou não evolução relativamente à linguagem oral.

A amostra deste estudo foi escolhida por conveniência. De forma a manter o anonimato das crianças que compõem a amostra, estas serão mencionadas como Criança P, Criança A, Criança R e Criança M.

2.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

Ao longo da prática pedagógica no contexto de creche foram recolhidos dados através de observação direta e do registo de voz, durante os momentos de exploração das histórias.

Entende-se por observação o “procedimento de investigação científica que permite verificar, com a ajuda de indicadores, factos particulares e colher dados.” (Fortin, 2003, p.373). É portanto, um processo fundamental para recolher dados, que nos permite estar em contacto direto com a população do estudo.

Por sua vez, o registo de voz foi realizado com o propósito de conservar todos os dados recolhidos, para assim analisar pormenorizadamente o vocabulário produzido pelas crianças e também verificar se existem ou não evoluções a nível da linguagem oral, visto que as crianças exploraram o mesmo livro em momentos distintos.

De forma a analisar os dados recolhidos, será realizada uma análise de conteúdo. A análise de conteúdo é definida como uma “estratégia que serve para identificar um conjunto de características essenciais à significação ou à definição de um conceito.” (Fortin, 2003, p.364). Neste sentido, os registos serão organizados por categorias e subcategorias, para posteriormente serem confrontados com o estado de arte.

2.4. PROCEDIMENTOS

Este estudo investigativo passou por várias fases de elaboração, desde a definição da problemática, a revisão da literatura relativamente à problemática, até à recolha dos dados no contexto da investigação.

A recolha de dados aconteceu durante quatro semanas de observação: semana de 24 a 26 de novembro de 2014; semana de 9 a 10 de dezembro de 2014; semana de 15 a 17 de dezembro de 2014; e semana de 12 a 14 de janeiro de 2015. Durante os dias de observação realizei a gravação em áudio do momento em que as crianças exploravam os livros e também optei pela observação direta do comportamento das crianças, que resultou em várias notas de campo.

Para esta exploração, foram escolhidos três livros diferentes: *Quem dá um abraço ao Martim?*, de David Melling; *A Rena e a Bondade* dos autores José Moran e Carmen Guerra; e o livro *Sons da Quinta* da autoria de Little Tiger Press.

Escolhi o livro *Quem dá um abraço ao Martim?*, pois este apresenta ilustrações, que na minha opinião são apelativas para as crianças, ilustrações essas facilitadoras da compreensão da história. Este livro apresenta também pouco texto, com palavras simples. O livro *A Rena e a Bondade* foi escolhido por ir ao encontro das propostas educativas que iríamos realizar com as crianças, sendo que esta história foi contada na época do Natal. Esta história transmite a mensagem de que a quem realiza boas ações outras coisas boas acontecerão, a qual considerei importante levar as crianças a compreender. Por último, escolhi também o livro *Sons da Quinta*, porque este é um livro interativo. Nele as crianças podem ouvir os sons dos vários animais, e aprender sobre eles. O livro apresenta imagens reais de animais, bem como do local onde vivem e da sua alimentação.

Numa primeira fase, as crianças da Sala dos Passarinhos ouviram as histórias contadas por mim, em grande grupo (fotografia 1). Enquanto contei as histórias, coloquei algumas questões, antes, durante e depois de contar, de forma a motivar as crianças, cativá-las para o que iam ouvir e para que ficassem atentas, procurando promover igualmente a sua compreensão.



Fotografia 1 - Audição da história em grande grupo

Posteriormente, as crianças que compõem a amostra deste estudo exploraram os livros individualmente, unicamente acompanhadas por mim, enquanto o restante grupo brincava nas várias áreas da sala. As minhas intervenções durante esta exploração limitaram-se a pontualmente pedir esclarecimentos e/ou responder às questões da criança.

Para esta exploração, chamei as crianças da amostra individualmente, dei-lhes o livro e pedi “Podes contar-me esta história?”. Os livros *A Rena e a Bondade* e os *Sons da Quinta* foram explorados uma vez pelas quatro crianças, e o livro *Quem dá um abraço ao Martim?* foi explorado duas vezes, a primeira no dia 24 de novembro de 2014 e a segunda no dia 12 de janeiro de 2015. As três histórias apenas foram contadas por mim uma vez, para todo o grupo.

Durante as explorações individuais das crianças da amostra, a minha observação incidiu nos seguintes aspetos: i) Como as crianças manuseiam o livro; ii) o que dizem sobre a história; iii) que estruturas fráscas utilizam para falar da história.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste ponto serão apresentados os dados recolhidos durante os quatro dias de observação. Os dados encontram-se agrupados por cada criança que compõe a amostra e são salientadas as categorias de observação: *como a criança manuseou o livro, o que a criança disse sobre a história e quais as estruturas fráscas utilizadas.*

3.1. CRIANÇA R

No primeiro dia de observação (24 de novembro de 2014), as crianças exploraram pela primeira vez, o livro *Quem dá um abraço ao Martim?* de David Melling, história que já tinha sido contada, por mim, no dia 10 de novembro. Ao explorar livremente o livro a criança R⁵, no que diz respeito à forma **como manuseou o livro**, segurou no livro virado ao contrário, folheando as páginas sem falar sobre o que via. Ao observar este comportamento, posso inferir que a criança R pode ainda não ter consciência de como se segura corretamente no livro, ou simplesmente preferiu segurar daquela forma por parecer mais apelativo.

No dia 10 de dezembro de 2014, ao explorar o livro *A Rena e a Bondade* de José Moran e Carmen Guerra, a criança R durante vários momentos, apenas observou as ilustrações, desta vez **segurando no livro na posição correta**. Ainda assim, passou várias páginas de uma só vez e voltava com as páginas atrás, o que nos pode mostrar que a criança ainda não conhece o sentido da direccionalidade da escrita.

Nas últimas páginas da história, relativamente à categoria **o que disse sobre a história**, a criança referiu “a mãe do pai Natal”, apontando a ilustração do presépio (fotografia 2) e ainda questionou “qué isto?” referindo-se à rena. Isto mostra-nos que, relativamente às **estruturas fráscicas utilizadas para recontar a história**, a criança nomeou o que via e também colocou questões (“é o quê?”), para conseguir compreender



Fotografia 2- Criança R explorando o livro *A Rena e a Bondade*

melhor o que observava, demonstrando interesse pelas ilustrações o livro.

Ao explorar o livro *Os sons da quinta* de Little Tiger Press, no dia 16 de dezembro de 2014, no que diz respeito à categoria **como manuseou o livro**, a criança R segurou o livro corretamente e folheou as páginas uma a uma, mas de trás para a frente, voltando atrás várias vezes, o que nos revela que a criança ainda não está familiarizada com a direccionalidade da escrita. O facto de voltar atrás pode significar que a criança queira ver com mais atenção uma ilustração na página anterior. A criança **não construiu**

⁵ Ver anexo 5 – Quadro de Observação da Criança R

frases, nomeando apenas alguns dos animais que iam aparecendo no livro. A Criança R encontra-se na fase da primeira linguagem, o que significa a maioria das suas produções orais consistem em nomes, verbos e adjetivos (Olds, Papalia & Feldman, 2000). Assim relativamente ao que a criança **disse sobre a história**, temos como evidências: “a galinha”; “o cavalo”.

No dia 12 de janeiro, o último dia de recolha de dados e também a segunda exploração da história *Quem dá um abraço ao Martim?*, a criança R manteve a forma **como manuseava o livro**, ou seja de trás para a frente, passando várias páginas ao mesmo tempo. No entanto, observou-se uma alteração relativamente ao que a criança **disse sobre a história**, sendo que desta vez a criança interagiu mais, apontando as ilustrações e dizendo “tá aqui uma bobaleta”; “Tava escuo”; “ovelhas”; “oh não, o usso”. No que diz respeito às **estruturas frásicas utilizadas para recontar a história**, podemos observar que a criança passou a utilizar interjeições, como forma de exclamação e também conjugou verbos (“tá aqui uma borboleta”, “tava escuo”), o que até esta data ainda não se tinha verificado. Este foi o momento em que a criança se expressou mais, talvez pelo facto de o livro ser mais apelativo para ela e estar mais familiarizada com este livro, sendo que esta foi a segunda vez que a criança o explorou.

Os comportamentos da Criança R ao explorar individualmente os livros, revelam que ela ainda não está familiarizada com o sentido da direccionalidade da escrita pois em todas as explorações a criança folheava as páginas de trás para a frente ou voltava atrás constantemente. Este comportamento implica que a criança deve continuar a ter contacto com os livros, para que mais tarde adquira o sentido da direccionalidade da escrita, mas como afirma Viana (2002) “Não chega, no entanto, ler para a criança; é preciso ler com a criança, utilizando vocabulário, sintaxe e materiais que sejam motivantes e desafiadores.” (Viana, 2002, p.33). Neste sentido, a criança poderá explorar livros em conjunto com o adulto, sendo orientada por ele no que diz respeito à forma de manusear e folhear os livros.

3.2. CRIANÇA P

Relativamente à criança P⁶, no primeiro dia de observação (24 de novembro) durante a exploração do livro, *Quem dá um abraço ao Martim?*, considerando a categoria **como a criança manuseia o livro**, a criança P segurou o livro na posição correta, folheando as páginas adequadamente. Relativamente ao que **disse sobre a história**, a criança, apontando para as ilustrações, mencionou expressões como “ele tem a boca gande”, referindo-se ao Martim, a personagem principal da história. A criança P apontando para a ilustração em que está representada uma pedra referiu ainda que “a pedra é muito pesada”, vendo o urso tentando pegar-lhe. Nestas evidências, verifica-se também a **utilização de estruturas frásicas** completas, nas quais constam sujeito, verbo e complemento direto.

No dia 10 de dezembro de 2014, ao explorar o livro *A Rena e a Bondade*, a criança P, quanto à forma **como manuseia o livro**, segurou-o na posição correta e apontou durante um momento a mesma imagem, sem dizer nada. Algumas vezes voltou à página atrás e também folheou várias páginas ao mesmo tempo. Considerando a categoria **o que disse sobre a história**, ao ver as ilustrações a criança ia descrevendo o que via, “está a cair a neve”; “uma estela”; “o zesus está a dormir”. Ao dizer que o Jesus estava a dormir, a criança diminuiu o tom de voz, como se não o quisesse acordar, como se fizesse parte da história. Além desta descrição, a criança interpretou também uma das ilustrações, dizendo o que pensava que as renas estariam a dizer. Ou seja, ao ver a ilustração das renas a fugir a criança disse: “socorro, socorro”. De seguida, fez referência aos lobos, apontando a ilustração e dizendo: “olha aqui, são os maus”. Na última página da história a criança viu novamente neve e repetiu: “está a cair a neve, olha aqui”. Quando chegou ao final do livro, a criança P, fechou-o e referiu: “acabou-se a história”. Quanto **às estruturas frásicas utilizadas**, verifica-se que a criança continua a utilizar frases completas e chama a atenção do adulto. A criança também reproduz falas das personagens, infere que os lobos são maus, mobilizando os seus conhecimentos e altera o tom de voz.

Durante a exploração do livro *Os sons da quinta* no dia 16 de dezembro de 2014, a criança falou menos, comparativamente ao dia anterior de recolha de dados. Talvez este comportamento de criança se deva ao facto de ela não gostar deste livro, ou talvez

⁶ Ver anexo 6 – Quadro de Observação da Criança P

estivesse distraída com a brincadeira dos colegas. Ainda assim, relativamente **à forma como manuseou o livro**, a criança P também segurou o livro na posição correta e folheou as páginas uma a uma, sem voltar atrás. Quanto à categoria relativa **ao que a criança disse sobre a história**, enquanto estava a ver o livro a criança pegou num brinquedo (em forma de porco) que estava junto de si, quando viu a ilustração do porco no livro, dizendo “olha o porco”. Ao visualizar a imagem dos pintos no livro (fotografia 3), a criança começou a cantar “pintinho, pintinho, pintinho piu...”, lembrando-se da canção que por vezes cantamos com o grupo. Assim a criança cantou a canção toda, enquanto folheava o livro e quando chegou ao



Fotografia 3- Criança P explorando o livro *Os Sons da Quinta*

fim voltou a dizer: “acabou-se a história”. Mais uma vez, esta criança mobiliza, na sua leitura do livro, conhecimentos extralinguísticos, aspeto que confirma a necessidade de o educador criar ambientes enriquecedores desse tipo de conhecimentos. No que diz respeito **às estruturas fráscas utilizadas**, a criança nomeou os animais, chamando a atenção do adulto para o que via, produzindo nomes durante a sua exploração.

No dia 12 de janeiro, na segunda exploração do livro *Quem dá um abraço ao Martim?*, relativamente **à forma como manuseou o livro** a criança P, folheou várias páginas de uma só vez, sem voltar atrás. Talvez a criança tivesse este comportamento e não se apercebesse que estava a passar várias páginas, ou então porque estava com pressa para ir brincar. Tendo em conta o que **a criança disse sobre a história**, temos evidências de que ela ia descrevendo o que via na história: “De repente...Abriu a boca. A língua pa fora”; “A árvore, a subir”; “Agora vem lá passos”. Ainda assim, ao ver a última página do livro a criança mencionou o que viu, “abraços” e reproduziu o gesto, como se estivesse a abraçar alguém. Neste sentido, podemos constatar que no que diz respeito **às estruturas fráscas utilizadas**, a criança utiliza frases completas (sujeito, predicado e complemento direto), consolidando-as através da utilização de gestos (abraços). Quando chegou ao final a criança P referiu novamente: “Acabou-se a história”. O facto de a criança repetir esta frase, demonstra que tem a noção do início e do final da história, sendo que os adultos ao contar uma história, costumam utilizar a expressão “vitória vitória, acabou-se a história”, o que também pode levar a criança a repetir esta expressão.

A criança P ao longo de todas as explorações produziu unidades sintáticas, revelando já ter atingido os vários níveis de desenvolvimento semântico: grande expansão lexical, produção de frases, utilização de pronomes, respeito pelas regras básicas de concordância. (Sim-sim, Silva & Nunes, 2008).

Com a exploração do livro a criança mobilizou conhecimentos prévios (canção do pintainho) e utilizou um objeto para demonstrar o que era o porco. Este comportamento indica que o livro pode ser considerado um estímulo para construir relações entre aquilo que se observa nas ilustrações e o que a criança já sabe, o que nos indica que estas explorações devem continuar a ser realizadas futuramente.

3.3. CRIANÇA A

A criança A⁷ foi a criança que mais elaborou produções orais durante as explorações dos livros, construindo frases mais complexas, comparativamente às outras crianças. No entanto, no primeiro dia de observação (24 de novembro), considerando a categoria **como manuseia o livro**, ao explorar o livro *Quem dá um abraço ao Martim?* a criança folheou várias páginas de uma só vez, sem voltar atrás. Este comportamento mostra que a criança conhece o sentido da direccionalidade da leitura e da escrita. Tendo em conta **o que disse sobre a história**, desta vez, a criança não falou muito sobre o que via, mas referiu “é um coração”, apontando para a ilustração das folhas da árvore, que de facto parecem ter a forma de um coração. Assim, constata-se que relativamente **às estruturas frásicas utilizadas**, embora a criança não utilizasse muitas frases, aquela que utilizou é uma frase completa, composta por sujeito, predicado e complemento direto.



Fotografia 4 - Criança A explorando o livro *A Rena e a Bondade*

No dia 10 de dezembro de 2014, ao explorar o livro *A Rena e a Bondade* (fotografia 4), a criança A, relativamente à forma **como manuseou o livro**, folheou-o página a página, sendo que em certos momentos passou de página muito rápido, sem dizer nada sobre a história. Quanto à categoria **o que disse sobre a história**, ao ser questionada pela estagiária, a criança A referia o que via na

⁷ Ver anexo 7 – Quadro de Observação da Criança A

história “é o veado”; “tá a cair neve”; “looobos”; “estão a fugir”. Nas últimas páginas, ao visualizar a ilustração do Pai Natal e da rena a criança referiu: “ahhm, tá a dizer que ela é perfeita”. Com isto, verifica-se que no que diz respeito às **estruturas frásicas utilizadas**, a criança utilizou frases com sujeito predicado e complemento direto, embora fosse incentivada pela estagiária. A criança imaginou também uma das falas das personagens, utilizando a sua imaginação.

Ao explorar o livro *Os sons da quinta no dia 16 de dezembro de 2014*, quanto à forma **como manuseou o livro**, a criança A folheou as páginas uma a uma, voltando para trás quando chegou ao fim da história. Tendo em conta o que a criança **disse sobre a história**, a criança A, quando pegou no livro, começou por fazer o reconto, de acordo com o que observava nas ilustrações: “Era uma vez um porco, que tinha umas orelhas muto cor-de-rosa, ron ron. E era uma ovelha. E este é o cavalo”; “A galinha come milho”. Quando um amigo da criança A apontou para o livro e disse é um “mémé”, a criança A respondeu rapidamente: “Não, é uma ovelha”. Esta observação demonstrou que as crianças também podem interagir entre si, tendo por base o livro, e desta forma aprenderem umas com as outras, não só novo vocabulário mas também regras de socialização. Relativamente às **estruturas frásicas utilizadas**, verifica-se que a criança A utiliza frases completas: sujeito, verbo e complemento direto. A criança começou a recontar a história, utilizando a expressão que normalmente caracteriza o início das histórias: “era uma vez.”

No dia 12 de janeiro, na segunda exploração do livro *Quem dá um abraço ao Martim?*, quanto à forma **como manuseou o livro**, a criança A folheou as páginas do livro uma a uma, observando a história com atenção. Considerando a categoria **o que disse sobre a história**, a criança voltou a fazer o reconto da história, utilizando frases completas: “O Martim segurava uma pedra muito grande. Depois o Martim foi ao quarto, mas acordou e ele abriu a boca” (fazendo o gesto, como observou no livro). “Mas o Martim tinha de segurar numa pedra muito grande. Depois...” A criança A colocou várias questões, enquanto explorava a história: “O que é isto? O que é estes pés? O que é estes animais?” Quando a criança colocava estas questões, eu não respondia, incentivando a criança a descobrir por si própria: “Mémés... ovelhas (corrigiu-se a criança), a fazer mémé!”. De seguida, perguntou-me: “O que é este papagaio?”, apontando para a ilustração, ao que respondi que era uma coruja. A criança continuou a contar a história: “Não tenho lá em casa nenhuma coruja”; “O Martim não consegue segurar a coruja”; “Hei, o Martim foi

ajudar o coelho, mas deu a mão ao coelho”. A criança voltou a questionar: “O que isto?” “O que está lá dentro? Tantas coisas...”; “Quem é este urso Inês? É a mãe?” “Estão a dar miminhos! E acabou-se.”, disse quando chegou ao final da história. Considerando **as estruturas frásicas utilizadas** pela criança, constata-se que ela continuou a utilizar frases completas, utilizando conectores entre as frases (depois). A criança descreveu o que observava nas imagens, nomeando a personagem principal pelo seu nome (Martim). A criança salientou o final da história. A criança A colocou várias questões, sendo que algumas delas descobria por si, sem ser necessário responder-lhe. Deduzo que esta criança gostou da história, pois procurou saber mais e mostrou interesse enquanto explorava o livro, o que não tinha acontecido anteriormente.

A criança A revelou estar mais familiarizada com a direccionalidade da escrita e com várias expressões regularmente utilizadas pelos adultos ao contar uma história. No entanto, ao longo de três explorações a criança passou várias páginas do livro de uma só vez, ou passou as páginas muito rápido sem dizer nada, ou então voltou atrás. Estes comportamentos podem sugerir que a criança estivesse distraída com o ambiente à sua volta, pois os amigos estavam nas áreas da sala a brincar. O facto de a criança voltar atrás, pode significar que ela considerou pertinente voltar e dar mais atenção a determinada página do livro.

Na última exploração do livro *Quem dá um abraço ao Martim?*, a criança observou página por página atentamente e dando importância aos pormenores das ilustrações. Esta observação remete-nos para a importância das ilustrações nos livros para crianças e implica uma orientação por parte do educador, no sentido de levar a criança a dar atenção a todos os detalhes e a habituar-se a procurar elementos que lhe forneçam informações para além das que é possível identificar à primeira vista. (Baptista, 2014).

3.4. CRIANÇA M

No dia 24 de novembro, durante a primeira exploração tendo em conta a categoria **como manuseou o livro**, a criança M⁸ segurou o livro na posição correta, mas desta vez folheou apenas de trás para a frente. Quanto **ao que disse sobre a história**, neste

⁸ Ver anexo 8 – Quadro de Observação da Criança M

primeiro dia de recolha de dados, a criança M explorou o livro mas nunca disse nada relativo à história. Desta vez a criança apenas apontou para as ilustrações dizendo “oia”. Assim, também não se verificou a **utilização de estruturas frásicas**.

No dia 10 de dezembro de 2014, ao explorar o livro *A Rena e a Bondade*, relativamente à forma **como manuseou o livro**, a criança M voltou várias vezes atrás e passou várias páginas de uma só vez. Quanto ao **que disse sobre a história**, durante algum tempo, a criança apenas apontava as ilustrações sem dizer nada. Posteriormente, passou a nomear as ilustrações que observava: “É a rena”; “shaltar”; “é Jesus”. Ao ser questionada sobre o que estava a acontecer na história a criança M respondeu “não sei”, e também revelou espanto ao ver os lobos perseguir as renas (“oh”). A criança afirmou ainda: “é o burro”, apontando para uma rena, sendo que nesta situação a corrigi, dizendo que também era uma rena. Durante a exploração do livro, a criança voltou várias vezes com as páginas atrás e descobria sempre novas ilustrações, nas quais não tinha reparado anteriormente. Assim a criança ainda observou: “é um pásharo”, e ao fazer esta afirmação apontou para os pássaros pendurados na sala, mostrando-me que na sala também existiam pássaros. Antes de terminar, a criança folheou o livro sem dizer nada. Considerando **as estruturas frásicas utilizadas**, verifica-se que a criança nomeou o que observava nas ilustrações do livro. Construiu poucas frases, centrando-se apenas em referir quais eram os animais.

Ao explorar o livro *Os sons da quinta* no dia 16 de dezembro de 2014, quanto à forma **como manuseou o livro**, a criança M, mais uma vez, passou várias páginas de uma só vez, voltando depois atrás. Considerando **o que a criança disse sobre a história**, ao observar as ilustrações, a criança nomeava algumas das ilustrações que via: “é o corócóco”; “cavalo”. Quando chegou ao final do livro, folheou de trás para a frente, dizendo “mais”. A criança M voltou a nomear o que observava, mas desta vez falou do que ainda não tinha falado na primeira vez: “o paco”; “a vaca” “oh o paco, ron” (voltando atrás); “é o mé”. Tendo em conta **as estruturas frásicas utilizadas**, mais uma vez a criança nomeou o que via nas ilustrações, procurando observar todas as ilustrações do livro.

No dia 12 de janeiro de 2015, na segunda exploração do livro *Quem dá um abraço ao Martim?*, quanto à forma **como manuseou o livro**, a criança M passou várias folhas ao mesmo tempo, voltando atrás. Quanto **ao que disse sobre a história**, a criança M durante esta exploração apontou vários pormenores da ilustração que nenhuma criança

tinha anteriormente apontado. Por exemplo, os pés das ovelhas (fotografia 5), flores que parecem milho, ao que a criança disse “milho”. Quando descobriu que aqueles pés eram de ovelhas disse espantada: “mèmes!”. A criança continuou a folhear, sendo que ia dizendo: “tá a dormir”; “coruja”. A criança pode ter identificado a coruja, porque já tinha ouvido o nome, quando expliquei à criança A qual era aquele animal. A criança reparou também numa cenoura, dizendo de seguida: “em casa há cenoura”. A criança chamou-me a atenção para as ilustrações da última página, onde aparece a personagem principal, abraçada a outras personagens: “olha aqui, a cair pó chão”. Relativamente **às estruturas frásicas utilizadas**, verifica-se que durante esta exploração do livro a criança já construiu mais frases, reparando em vários pormenores das ilustrações.



Fotografia 5 - Criança M explorando o livro *Quem dá um abraço ao Martim?*

Os comportamentos da criança M revelam que ela ainda não está familiarizada com a direccionalidade da leitura e da escrita, à semelhança do que acontece com a criança R. No entanto, a criança M salienta vários pormenores representados nas ilustrações, chamando a atenção do adulto para o que está a observar, mostrando uma vez mais a importância das ilustrações.

As crianças R, P, A e M revelam comportamentos diversificados na exploração dos livros. Enquanto as crianças R e M quase se limitam a nomear os referentes, as crianças P e A também nomeiam mas produzem estruturas sintáticas de sujeito, predicado e objeto. Estes dados significam que as crianças apresentam níveis de desenvolvimento distintos, portanto o educador deve promover ambientes que as desenvolvam, recorrendo também aos livros como instrumentos pedagógicos.

As quatro crianças estão na faixa etária dos dois anos, tendo apenas alguns meses de diferença. A criança A é a mais velha entre as quatro crianças, e evidencia comportamentos literários mais adequados. Estes comportamentos implicam que as crianças R, P e M necessitam de se familiarizar ainda mais com os livros, para desenvolverem os comportamentos emergentes da escrita.

CONCLUSÃO DO ENSAIO INVESTIGATIVO

Com a recolha dos dados, posso afirmar que as crianças têm diferentes noções da forma como se lê um livro. Por exemplo, relativamente à forma como manuseiam o livro, as crianças P, A, e M seguraram o livro corretamente durante todas as explorações, ao contrário da criança R, que na primeira exploração do livro segurou ao livro ao contrário. Por sua vez, a criança M folheou o livro da esquerda para a direita, voltando várias vezes ao início. Este comportamento remete-nos para a noção da direccionalidade da leitura e da escrita, que futuramente deve ser desenvolvida nas crianças, por exemplo, através da observação do educador, quando este lê uma história.

De uma maneira geral, as crianças demonstram interesse pelos livros, embora a escolha dos livros tenha de ter em conta vários fatores. Por exemplo, o livro *A Rena e a Bondade* de José Moran e Carmen Guerra, talvez não tenha sido a melhor escolha. Embora a história transmitisse uma mensagem importante, ou seja, que devemos fazer boas ações para que coisas boas aconteçam, este texto não era o mais adequado para as crianças, pois era demasiado longo e continha algumas palavras complexas. Talvez por este motivo, durante a exploração, as crianças tenham folheado o livro muito rápido, sem recontar a história ou questionar o que acontecia. Ramos e Silva (2014) consideram que, para crianças pequenas são adequados livros com formatos e registos visuais diferentes, estimulando a leitura das imagens. Entre os 2 e os 3 anos, devem apresentar-se as primeiras narrativas sequenciadas, que devem ser lidas repetidamente, o que não aconteceu com esta história, que apenas foi lida uma vez. Desta forma, considero fundamental para o educador pensar nos livros que irá contar ao seu grupo e adequá-los à faixa etária a que são dirigidos, pois só assim as crianças demonstrarão interesse pela

história. Mas também é importante ajudar as crianças a compreender, através da interação verbal, mas também de esquemas e outras linguagens.

Ainda assim, as crianças demonstraram mais interesse pelo livro *Quem dá um abraço ao Martin?*, pois questionaram de maneira a saber mais sobre a história e nomearam as ilustrações que viam. Posso inferir, que este interesse também está relacionado com as ilustrações do livro, que são mais apelativas e talvez pelo facto de a personagem principal ser um urso. De acordo com Silva (1991) a imagem de um livro fomenta a curiosidade da criança, quer para o seu mundo, quer para lhe proporcionar hipóteses de viver experiências até então desconhecidas.

Nos vários dias de observação, as crianças revelaram uma evolução relativamente à exploração dos livros, tendo em conta as categorias definidas: o que dizem sobre a história e que estruturas frásicas utilizam. Neste sentido, verifica-se que no último dia de observação, na segunda exploração do livro *Quem dá um abraço ao Martin?* da autoria de David Melling, as crianças A, P, R e M nomeavam o que viam nas ilustrações construindo unidades sintáticas com sujeito, predicado e complemento direto e descrevendo o comportamento das personagens, o que não aconteceu inicialmente.

Ainda assim, as crianças A, P, e M não modificaram a forma de manusear os livros, continuando em todas as observações a folhear várias páginas de uma só vez, sendo que apenas a criança R modificou a forma como segurava o livro, visto que no primeiro dia de observação segurou no livro virado ao contrário, enquanto nas observações seguintes já segurou de forma correta. Posso inferir que este comportamento se verifica, devido à frequente utilização dos livros nas intervenções de Prática de Ensino Supervisionada. Inicialmente a criança R ainda não tinha incutida a noção de como se lia nem da direção da escrita, sendo que após as várias observações percebeu qual a maneira correta de segurar o livro. O facto de todas as crianças folhearem várias páginas de uma só vez, pode justificar-se devido à aquisição da motricidade fina ainda não estar completamente desenvolvida.

Relativamente às implicações pedagógicas inerentes aos dados recolhidos, e dando resposta à pergunta de partida “De que forma as histórias infantis contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral?”, posso constatar que as histórias são uma boa estratégia para promover o desenvolvimento da linguagem oral. Ao observar e explorar as histórias, as crianças são levadas a falar sobre o que observam nas ilustrações das

histórias e questionam o adulto quando surge alguma dúvida contribuindo também para as interações entre adulto e criança. Para isto, é importante ter em conta os vários critérios de escolha dos livros, pois essa escolha pode influenciar a interação das crianças com os mesmos, tal como se verificou durante a exploração do livro *A Rena e a Bondade*.

Em jeito de conclusão, posso afirmar que ao levar livros, ao contar histórias e pedir às crianças para recontarem essas histórias e dar liberdade às crianças para explorarem o livro, o educador cria a oportunidade para as crianças falarem sobre o que ouviram e observaram no livro. Esta oportunidade proporciona um espaço, um tempo de interação com o livro, com o educador e também com as outras crianças. Estes momentos de interação criam também a possibilidade de a criança se desenvolver linguisticamente, alargar os seus conhecimentos sobre o mundo e reforçar a sua relação afetiva com o livro, sendo este um recurso a utilizar como instrumento pedagógico capaz de favorecer aprendizagens linguísticas, indo ao encontro do que afirma Viana (2002) “as experiências de linguagem na vida das crianças compreendem a leitura, a escrita, a fala e a audição como um todo unificado e que a literacia envolve todas as capacidades comunicativas. Falar, ouvir, ler e escrever, na maioria dos casos desenvolvem-se de uma forma concorrente.” (Viana, 2002 p.43).

Se a linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança e se esta se desenvolve na interação com os outros, educador e outras crianças, este pequeno estudo parece confirmar a necessidade de o educador escolher livros e criar condições para que cada criança interaja com eles, manuseando-os, verbalizando o seu pensamento face ao que ouviu e viu. Esta é seguramente uma forma de ensinar a criança a aprender a usar a linguagem para narrar e expressar pensamento.

PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO

SUPERVISIONADA EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

A segunda parte do presente relatório diz respeito à Prática de Ensino Supervisionada realizada no segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no contexto de Jardim-de-Infância.

Neste sentido, esta parte do relatório está também dividida em dois capítulos: o primeiro capítulo diz respeito à dimensão reflexiva, na qual consta a apresentação do contexto educativo, da sala de atividades bem como do grupo de crianças. No segundo capítulo, apresento a metodologia de trabalho por projeto, a qual foi a base do nosso trabalho neste semestre.

CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA

Para o educador, é fundamental conhecer o contexto educativo no qual irá trabalhar, tal como conhecer as características do grupo de crianças, pois só assim é possível adequar o trabalho às crianças.

Desta forma, começarei esta parte do relatório pela apresentação do contexto educativo e do grupo de crianças. Neste capítulo, consta também uma breve reflexão sobre a importância da planificação no jardim-de-infância e sobre as aprendizagens realizadas.

1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO JARDIM-DE-INFÂNCIA

O Jardim-de-Infância da Barreira, tal como o próprio nome indica, está localizado na localidade de Barreira, e faz parte da união de freguesias de Leiria, Pousos, Barreira e Cortes.

Tendo em conta os serviços públicos, a Barreira tem: uma biblioteca, duas escolas de ensino pré-escolar e três escolas de ensino primário. Quanto aos serviços de saúde, a Barreira tem um posto de médico e ainda uma farmácia. No que respeita ao desporto e lazer, esta localidade tem como equipamentos: um campo de futebol, dois polidesportivos, uma pista de manutenção no Jardim do Visconde, um Rancho Folclórico e um Clube de Atletismo. Quanto à ação de solidariedade social existe a Associação de Desenvolvimento e Bem-Estar Social (ADESBA), que funciona como um centro de convívio para idosos e prestação de apoio ao domicílio aos idosos. Além disto, a ADESBA assegura o almoço das crianças do Jardim-de-Infância da Barreira, assim como o transporte das crianças para o prolongamento.

O Jardim-de-Infância da Barreira é uma instituição de cariz pública. Esta instituição pertence ao agrupamento de escolas Domingues Sequeira desde 2013, visto que resultou da junção do, até então, Agrupamento de Escolas José Saraiva com a Escola Secundária Domingues Sequeira, sendo esta última a escola sede.

O Jardim-de-Infância da Barreira é composto por um único edifício, no qual tem uma casa de banho para as crianças, uma casa de banho para os adultos e a sala de atividades. Existe um espaço exterior, onde as crianças podem brincar livremente e ainda um pequeno parque infantil, com um escorrega. Neste espaço foi ainda construído um edifício que serve como refeitório, e uma zona onde as crianças podem brincar na hora de almoço e um espaço onde se podem realizar atividades de expressão motora.

O horário de funcionamento é das 8h30 até as 15h30 e as crianças podem entrar até às 9h15. Depois das 15h30 algumas crianças vão para casa e as outras crianças para o prolongamento, mais concretamente para as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF).

1.2. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

O Jardim-de-Infância da Barreira tem apenas uma sala de atividades, visto que tem crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade.

Esta sala de atividades está equipada com vários móveis adequados à faixa etária das crianças presentes na sala, pois desta forma as crianças podem aceder a todos os materiais presentes nos mesmos, que estão à disposição das crianças. Além disto, também existem cinco mesas e várias cadeiras adequadas à faixa etária, bem como, vários tapetes e uma área onde existem almofadas onde as crianças se costumam sentar em grande grupo. A sala tem várias janelas o que permite que haja a entrada de luz natural ao longo do dia, e tem aquecimento artificial, nomeadamente aquecedores e ar condicionado.

A sala de atividades está organizada por áreas. Segundo Hohmann & Weikart (2011, p. 7): “Os adultos organizam e dividem o espaço de brincadeira em áreas de interesse específicas de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças [...]”. Assim, estas áreas têm um espaço para colocar um cartão com a fotografia de cada criança e têm um limite de crianças por área.

Desta forma, existem as seguintes áreas: **a área do computador**, podendo estar neste espaço um máximo de duas crianças. O computador está à disposição de todas as crianças, sendo que este tem vários jogos educativos que as crianças podem utilizar.

Na **área dos “Grandes Leitores”**, também só podem estar no máximo duas crianças. Nesta área existem vários livros disponíveis que as crianças podem aceder, nomeadamente: “Uma História cheia de lobos” de Roberto Aliaga e Roger Olmos; “Penélope na montanha” cuja autoria pertence a Anne Gutman e Geo Hallensleben; “Não faz mal ser diferente” de Todd Parr; “Newton e a grande confusão” de Rory Tyger; “O mundo está cheio de bebês” cuja autoria pertence a Manning Mick e Granstrom Brita; “Pedro e os bombons” de Sandrine Deredel Rogeon; entre outros livros.

A área dos jogos tem um limite máximo de seis crianças e existem neste espaço vários jogos didáticos disponíveis ao grupo de crianças, mais concretamente jogos de tabuleiro para jogarem em grupo e vários puzzles.

A área do quadro negro, só pode ter até duas crianças ao mesmo tempo. Nesta área as crianças têm a liberdade de desenhar o que quiserem de uma forma diferente sem ser na folha de papel, dando largas à imaginação. Esta é uma área que nunca tínhamos pensado existir num jardim-de-infância, mas consideramos que faz sentido a sua existência, visto que é uma forma de as crianças se familiarizarem com o quadro, que irão contactar no 1.º ciclo.

A área da expressão plástica pode ter até quatro crianças simultaneamente; nesta área estão disponíveis para as crianças usarem lápis de cor, lápis de carvão, lápis de cera, canetas de feltro e plasticina.

A área da garagem, com um limite máximo de duas crianças, tem à disposição das crianças vários carros e um tapete em forma de pista onde as crianças podem brincar.

Na área da construção, onde podem estar até seis crianças ao mesmo tempo, existem várias peças de lego, blocos de madeira, e várias peças de encaixe que permitem às crianças criar as suas próprias construções.

A área do faz de conta, onde podem estar três crianças, tem ao dispor das crianças bonecas, camas de bebé, uma cozinha para brincarem e um estendal de brincar.

Quanto à decoração da sala pudemos observar que as paredes são embelezadas tendo em conta a estação do ano que se vivencia. Além disso, também observamos que na parede está afixada a roda dos alimentos, o que é importante para as crianças contactarem desde cedo, pois desta forma começam a perceber o que devem comer em

maior quantidade e o que devem comer em menor quantidade. Nos vários móveis da sala existem vários quadros como o quadro das presenças, do comportamento, da fruta, do tempo, do chefe e do ajudante. Estes quadros ajudam as crianças a criarem a sua autonomia e responsabilidade, assim como a ter uma atitude reflexiva.

Todos os recursos existentes na sala de aula estão à disposição das crianças, para que elas os possam utilizar nos momentos livres. Estes recursos pedagógicos permitem às crianças construir as suas próprias aprendizagens (por exemplo, os jogos de tabuleiro que envolvem matemática), contribuindo assim para o desenvolvimento a nível cognitivo. Por sua vez, os blocos e jogos de encaixe favorecem o desenvolvimento da motricidade fina da criança, sendo por este motivo um recurso fundamental. Também na área do faz-de-conta as crianças se envolvem em variadas brincadeiras, representando papéis e interagindo entre si. Como corrobora Vandenplas-Holper (1982), o jogo do faz-de-conta permite que as crianças expressem as suas ideias e sentimentos, dando-lhe a oportunidade de vivenciar diversas situações, desejos e resolver conflitos, desempenhando um papel ativo.

Desta forma, considero que enquanto educadores devemos proporcionar às crianças momentos livres para que elas possam usufruir e explorar os vários recursos que têm à sua disposição.

1.3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de crianças era inicialmente composto por dezoito crianças, sendo três meninas e quinze rapazes. No entanto, um dos rapazes abandonou o jardim-de-infância antes do final do ano letivo, ficando o grupo com 17 crianças.

Como a faixa etária desta sala tem crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, existem três crianças com três anos, nove crianças com quatro anos e por fim, seis crianças com cinco anos de idade. Embora seja um grupo heterogéneo as crianças normalmente dão-se todas bem, havendo pequenos conflitos esporadicamente. Existem duas crianças que estão a frequentar pela primeira vez o jardim-de-infância, e três crianças que é a primeira vez que estão a frequentar o Jardim-de-Infância da Barreira.

Como este grupo de crianças é heterogéneo em termos de idades, é fundamental analisarmos, tendo em conta essas idades, os vários domínios de desenvolvimento.

Assim, relativamente às habilidades motoras gerais, aos 3 anos a criança consegue controlar os seus movimentos, corre e sobe escadas utilizando os dois pés alternadamente e sem estar apoiada. Nesta fase a criança também se consegue manter equilibrada num só pé durante alguns segundos e põe-se em bicos de pés. (Papalia & Olds, 1981).

Quanto à motricidade fina, aos 3 anos de idade a criança pega no lápis ainda em posição vertical. Consegue despir-se e vestir-se sozinha, embora por vezes ainda possa precisar de alguma ajuda para desapertar botões; a criança já come sozinha com os talheres. Estes progressos permitem que as crianças se tornem mais autónomas no que concerne aos cuidados pessoais. Nesta fase é importante incentivar as crianças a realizar atividades como a modelação de plasticina, a pintura com lápis de cor ou desenho, pois estimulam a motricidade fina. (Avô, 1988)

Aos 4 anos, a criança já coordena totalmente os seus movimentos grossos, como correr, saltar ao pé-coxinho e chutar uma bola com força. Relativamente à motricidade fina, a criança de 4 anos já segura o lápis entre o polegar e o indicador e começa a desenhar a figura humana, com cabeça, tronco e membros, dando-lhe também alguma expressão facial. Consegue também acompanhar riscos, cortar com a tesoura e dobrar o papel em triângulo. (Avô, 1988)

Com 5 anos, a criança começa a realizar as tarefas com mais pormenor, demonstrando mais paciência e segurança do que anteriormente. Nesta altura, já consegue caminhar pé ante pé sem perder o equilíbrio, mantém-se equilibrada num pé durante cerca de 10 segundos e consegue agarrar uma bola se esta for atirada a uma distância de 2 ou 3 metros da criança. Quanto aos movimentos de motricidade fina, consegue controlar os movimentos de forma a cortar formas em linha reta e consegue também enfiar contas em um fio. Consegue copiar, figuras, letras ou números. Os seus desenhos de figuras humanas além de cabeça tronco e membros passam também a ter dedos e é comum surgir elementos da natureza nos desenhos, como o sol ou as nuvens. (Papalia & Olds, 1981).

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, entre os 3 e os 6 anos, as crianças desenvolvem a capacidade para utilizar símbolos em pensamento e ação e conseguem lidar eficazmente

com conceitos, como por exemplo, idade, espaço, tempo e moralidade. Ainda assim, aos 3 anos a criança ainda não diferencia inteiramente o que é real do irreal e o pensamento da criança ainda é egocêntrico, ou seja não consegue ter totalmente em conta o ponto de vista de outra pessoa. (Papalia & Olds, 1981).

De acordo com os estádios de desenvolvimento de Piaget, as crianças do jardim-de-infância, encontram-se no estágio pré-operacional. Nesta fase as crianças passam a utilizar símbolos, ou seja, “as crianças podem pensar sobre algo sem precisar de vê-lo à sua frente” (Papalia, Olds & Feldman, 2000, p.194). As crianças passam a compreender a identidade, percebem que embora determinado objeto ou pessoa mude de aparência ou de forma, continuam a ser os mesmos, e desenvolvem também a noção de causa e efeito.

Entre os 3 e os 5 anos, as crianças desenvolvem a capacidade de classificar e compreendem o sentido de número. (Papalia, Olds & Feldman, 2000).

Relativamente à linguagem,

em pouco tempo a criança adquire um nível de expressão linguística que lhe permite fazer perguntas, exprimir desejos, e intenções, descrever acontecimentos e até contar histórias fantasiosas. Isto porque ela adquire simultaneamente a capacidade de dizer os sons corretos da língua falada (fonética), de juntar as palavras para formar frases (sintaxe) e de aplicar as palavras corretas de acordo com o seu significado (semântica). (Avô, 1988, p.67).

Assim sendo, aos 3 anos, a criança elabora frases simples, reproduz palavras com três sílabas. Nesta fase as crianças fazem muitas perguntas, utilizando constantemente o “porquê”. As crianças com 3 anos, tentam dizer tudo o que pensam, falando muito depressa.

Aos 4 anos de idade a criança, utiliza frases cada vez mais complexas e elaboradas. Compreende muito bem os adultos e consegue fazer duas tarefas, respeitando a ordem indicada. Brinca com as palavras, gosta de se ouvir, relatando os seus jogos e os momentos de brincadeira, embora ainda possa demonstrar alguma dificuldade em dizer algumas consoantes (R, L, CH). (Avô, 1988).

Até aos 5 anos, “ela vai aprender a conjugar os verbos em quase todos os tempos, incluindo o futuro e o conjuntivo, utilizando várias vezes a forma passiva nas suas narrativas.” (Avô, 1988, p.69). Nesta fase, a criança consegue coordenar frases numa

sequência lógica, pois já adquiriu uma linguagem correta, onde aplica as regras gramaticais e uma articulação verbal adequada. (*ibidem*).

Com a entrada no jardim-de-infância, a linguagem da criança melhora significativamente, devido à diversificação de interesses, à ação educativa e ao contacto com outras crianças. Assim, devem ser dinamizadas atividades que sejam estimulantes à linguagem, como por exemplo a leitura de histórias, as canções, lengalengas, jogos de palavras e falar com as crianças sobre as suas experiências do quotidiano. (Avô, 1988).

Quanto ao desenvolvimento psicossocial, aos 3 anos a criança passa a ser mais flexível nas relações com os outros, isto é, aceita a companhia e as opiniões de outras pessoas, embora continue a demonstrar um querer e determinação próprios. Nesta fase a criança perde o receio pelos estranhos, o que a leva a ser mais sociável e tolerante. Normalmente a criança, começa a procurar a companhia de outras crianças para brincar, procurando situações novas e experiências diferentes. (Avô, 1988).

Na segunda infância, as crianças desenvolvem o autoconceito, têm noção de si próprios, das suas características e habilidades. Relativamente à autoestima, as crianças desta faixa etária ainda não têm aptidões cognitivas e sociais suficientes para se compararem adequadamente com os outros. Embora possam fazer juízos de valor sobre as suas competências, elas não têm noção da sua importância e assim sendo, aceitam os juízos dos adultos. Desta forma, pais e professores, devem dar um retorno positivo à criança, em vez de criticar a criança enquanto pessoa e quanto às suas habilidades. (Papalia, Olds & Feldman, 2000).

O tipo de brincadeiras preferidas das crianças também se altera, sendo este um aspeto que reflete o seu desenvolvimento social e cognitivo. O jogo imaginativo passa a ser frequente na segunda infância e contribui para que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas e sociais. É importante ter em conta que os tipos de brincadeira variam de cultura para cultura e são também influenciados pelo ambiente que os adultos criam para as crianças. (Papalia, Olds & Feldman, 2000).

Na segunda infância, as relações com os outros tornam-se mais importantes, embora as pessoas mais importantes para as crianças sejam os adultos que cuidam delas. Aos 3 anos as crianças começam a ter amigos, aprendem a relacionar-se com os outros. Aprendem também a resolver conflitos, colocam-se no lugar dos outros. Normalmente

as crianças tornam-se amigas de outras crianças que partilham o gosto pelas mesmas atividades. (Papalia, Olds & Feldman, 2000).

No grupo de crianças do Jardim-de-Infância de Barreira, observámos estas características de desenvolvimento, sendo que existem diferenças entre as crianças de faixas etárias diferentes. Assim, teremos de adaptar as nossas propostas ao desenvolvimento de cada uma de forma a motivar as crianças a participar nas atividades.

2. VIVÊNCIAS EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

2.1. PLANIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO

Ao conhecer o contexto onde iria decorrer a minha prática de ensino supervisionada, foram muitas as dificuldades e receios que surgiram, nomeadamente em relação à forma como iria gerir o grupo e adequar as propostas às crianças visto este ser um grupo heterogéneo. Assim, era fundamental conhecermos as crianças, para que pudéssemos realizar atividades que fossem ao encontro dos seus interesses, e sabermos adequar essas atividades a cada faixa etária, tendo sempre em conta as intencionalidades educativas inerentes a cada área de conteúdo.

Cabe, assim, ao educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de auto-estima. (Ministério da Educação, 1997, p. 26).

Para o trabalho que o educador desenvolve, é fundamental a planificação, pois “planear é um processo intelectual no qual os objectivos internos dão forma a acções antecipadas.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.249). No entanto, o educador deve também ser flexível, e ter em conta que por vezes pode ser necessário alterar a planificação, tal como aconteceu durante a Prática de Ensino Supervisionada, por exemplo, devido a condições meteorológicas.

Na planificação para contexto de jardim-de-infância, é essencial (tal como em creche) conhecer as rotinas das crianças (tempo de atividades letivas, hora do lanche, hora de almoço) e respeitar todos esses tempos.

Ao longo da nossa intervenção no jardim-de-infância da Barreira, introduzimos também uma nova rotina: a hora do conto. Consideramos importante que as crianças tenham contacto com os livros, e desenvolvam o gosto e interesse pela leitura. Cerrillo (2006) afirma que a leitura

traz benefícios à criança, ao nível do desenvolvimento de competências de leitura e ao nível do desenvolvimento pessoal, permitindo-lhe compreender o mundo e as suas transformações, facultando-lhe instrumentos para a crítica e a capacidade de comunicar com os outros em diversos contextos. (Cerrillo, 2006, p.35).

Neste sentido, decidimos levar uma história por dia, que contávamos no período da manhã. Embora todas as histórias tenham sido exploradas com as crianças, poderíamos ter desenvolvido um trabalho mais complexo ao nível da compreensão leitora, por exemplo, fazendo mais registos com as crianças, ou recorrendo ao esquema do “sorriso da história”. Para este momento, construímos também a “Caixa das Surpresas”, na qual levávamos sempre a história que iríamos contar. Este recurso utilizado permitiu despertar a curiosidade das crianças em relação ao que estaria lá dentro. As crianças puderam dar a sua opinião sobre o que pensavam estar dentro da caixa, e assim dar asas à sua imaginação, antecipando sentidos da narrativa que seria ouvida. Mesmo quando as crianças já sabiam que era “uma história” que estava dentro da caixa, ficavam interessadas, querendo saber sobre o que seria a história.

Posteriormente, optámos por ilustrar a “caixa das surpresas” com a imagem de uma personagem das histórias, tornando-a assim mais apelativa para as crianças. Colocámos também dentro da caixa, objetos relacionados com as histórias, por exemplo brinquedos em forma de animais. Desta forma conseguimos deslumbrar as crianças e motivá-las para que o iria acontecer de seguida.

Com isto, penso que a “Hora do Conto” foi uma proposta significativa, que fez com que as crianças alcançassem intencionalidades, tais como: participar em atividades de interação verbal com as crianças; promover ligações afetivas das crianças com os livros; promover o envolvimento e o diálogo entre as crianças; desenvolver hábitos de escuta e concentração, desenvolver o vocabulário e a competência narrativa das crianças. O facto de esta proposta se ter tornado numa rotina foi também importante para as crianças, pois assim elas poderiam antecipar os acontecimentos, e isso torna-as mais seguras e confiantes com o que vai acontecer:

A sucessão de atividades da mesma ordem e com uma frequência diária constitui um ritmo, o que contribui para dar aos alunos segurança e confiança. Portanto, a repetição

diária dá-lhes pontos de referência estáveis que os ajudam a antecipar e a prever o que acontecerá depois, e isso faz com que se sintam cada vez mais seguros e tranquilos na escola. (Borrás, 2002, p.181)

O facto de as crianças ouvirem e falarem sobre as histórias de forma contínua contribui para o desenvolvimento das competências narrativas e para o desenvolvimento da linguagem oral. Desta forma, as crianças familiarizam-se com as várias funcionalidades da escrita e sobre o modo como funciona a linguagem.

2.2. PROPOSTAS EDUCATIVAS REALIZADAS EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

Durante a Prática Pedagógica em Jardim-de-Infância foram várias as propostas realizadas com o grupo de crianças ao longo do semestre, sendo que essas propostas foram ao encontro das diferentes áreas de conteúdo. De seguida apresentarei duas propostas educativas, relacionadas com o momento da “Hora do Conto.”

2.2.1. Proposta educativa do dia 13 de maio de 2015

A matemática é um domínio que está presente todos os dias em várias tarefas, por exemplo ao marcarem a presença no quadro, ao falar sobre o dia em que estamos e a contagem de objetos que é realizada em vários momentos pelas crianças. Além destes momentos de rotina, também concretizámos algumas propostas educativas, inerentes à matemática.

Neste sentido, irei apresentar uma proposta realizada no dia 13 de maio⁹, a qual teve como base o livro *Todos no Sofá* da autoria de Luísa Ducla Soares. Esta proposta teve como principais intencionalidades educativas: criar interações entre as crianças durante a leitura; promover o raciocínio lógico; promover a contagem de objetos.

Escolhi esta história, pois contém um texto simples e divertido o qual poderia ser explorado de várias formas. Decidi explorar com as crianças esta história, relacionando-a com o domínio da matemática, mais especificamente com a contagem oral e a contagem de objetos. Como o texto é constituído por rimas, permiti que as crianças participassem na leitura e completassem as frases da história.

⁹ Ver anexo 9 – Planificação da atividade do dia 13 de maio

Após ter contado a história, explorei com o grupo o número de animais existentes na história, os 10 animais. Seguidamente, de forma espontânea pedi às crianças que contassem os animais que estão representados na capa, mas rapidamente percebi que esta estratégia não estava a resultar, pois os animais aparecem sobrepostos o que dificulta a contagem. Tal como corroboram Castro e Rodrigues (2008, p.18), “É frequente, principalmente se os objectos forem muito numerosos e/ou estiverem dispostos de forma desorganizada, alguns serem repetidos ou omitidos na contagem.”

Por este motivo, optei de seguida por mostrar apenas os brinquedos em forma de animais que tinha como recurso para efetuar os problemas matemáticos. Os brinquedos estavam dentro da “caixa das surpresas” e inicialmente retirei da caixa e mostrei às crianças 8 animais, e questionei: “Quantos animais temos aqui?”, sendo que as crianças contaram e viram que tinham oito, depois coloquei a questão “quantos faltam para serem 10 animais?”. Algumas crianças chegaram ao resultado facilmente, mas outras não, por isso, sugeri às crianças que fossem buscar mais animais à área das construções na sala de atividades. Com isto, as crianças perceberam que precisariam de mais dois animais para serem 10. Depois voltei a perguntar “E se saírem 4 animais, quantos ficam?”. Nesta questão as crianças já retiraram 4 animais e depois contaram quantos ficaram. O facto de os animais terem sido apresentados em fila facilitou o raciocínio das crianças, pois “A disposição dos objectos em fila facilita a contagem, pois permite a separação entre os elementos contados e os que faltam contar.” (Castro e Rodrigues, 2008, p.18).

O facto de as crianças terem objetos concretos também facilitou a resolução dos problemas, pois elas puderam manusear os objetos, adicionar, e retirar de forma a dar resposta às questões colocadas. As crianças envolveram-se na resolução destes problemas, e elas próprias começaram a questionar-se: “e se eu fosse buscar mais três animais quantos tínhamos?”. As crianças continuaram a colocar estas questões, quase sem precisarem de orientação por parte do adulto o que considero muito positivo, visto que elas revelaram interesse por resolver problemas matemáticos e pela contagem de objetos.

Ainda assim, hoje penso que poderia ter explorado esta atividade de outra forma, isto é, poderia ter dado continuidade à atividade pedindo às crianças para fazerem o registo do problema. Elas poderiam ter desenhado, de forma a concretizar a resolução de uma das questões.

Penso que este tipo de problemas é importante para o desenvolvimento das crianças, pois a partir de uma história as crianças trabalharam matemática, mais concretamente, a contagem oral, de objetos e o raciocínio lógico. E a forma como foi feita resultou de forma positiva, pois:

Os primeiros cálculos que as crianças realizam são cálculos por contagem, apoiados em materiais que a facilitem. As crianças modelam os problemas recorrendo a materiais concretos (sempre que possível utilizando os materiais a que se refere a situação em causa) e efectuam contagens um a um (a partir da unidade ou a partir de certa ordem). (Castro e Rodrigues, 2008, p.29).

A matemática deve começar a ser trabalhada desde cedo com as crianças, e cabe ao educador proporcionar momentos de aprendizagem nos quais as crianças desenvolvam o seu raciocínio, se sintam ouvidas e envolvidas nas atividades, pois só assim as aprendizagens serão significativas.

Durante esta atividade, a avaliação das crianças incidiu sobre a capacidade de concentração durante a audição da história, na capacidade de resolução dos problemas matemáticos e também na contagem de objetos. Esta avaliação foi realizada através da observação direta das crianças, para posteriormente ser registada numa gelha de avaliação. Esta informação permitiu-me perceber quais as dificuldades das crianças, que na maioria se refletiram na subtração de objetos. Assim, pude gerir essas dificuldades e encontrar estratégias em conjunto com as crianças que lhes permitiram encontrar soluções. Por exemplo, ao realizar uma proposta semelhante, os objetos foram desde o início dispostos em fila para facilitar a contagem e quando era pedido às crianças que subtraíssem, mostrei-lhes que se afastassem os objetos conseguiriam chegar ao resultado final mais facilmente.

2.2.2. Proposta educativa do dia 27 de maio de 2015

No dia 27 de maio, durante o habitual momento da hora do conto¹⁰, as crianças ouviram a história *Eu Sou o Maior*, de Lucy Cousins. Inerentes a esta proposta estavam definidas intencionalidades educativas, tais como: participar em atividades de interação verbal com as crianças; promover ligações afetivas das crianças com os livros. Relativamente

¹⁰ Ver anexo 10 – Planificação da atividade do dia 27 de maio

ao domínio da expressão dramática, pretendia-se sensibilizar a criança para a consciência do seu corpo e promover a liberdade de expressão e de movimentos.

De forma a envolver as crianças nesta proposta, tentei contar a história de uma forma expressiva e pelas reações das crianças posso afirmar que elas demonstraram interesse pela história, pois pediram para contar novamente. Uma das crianças sugeriu que podiam ser eles a contar a história, e assim através desta sugestão mostrei às crianças máscaras das personagens da história e as crianças pediram imediatamente para contar e utilizar aqueles “bonecos”, chegando assim ao que estava planificado por mim. Desta forma, as crianças dramatizaram a história em pequenos grupos, sendo que todas tiveram a oportunidade de representar.

Inicialmente, as crianças revelaram alguma dificuldade em relembrar os diálogos da história, e por isso foi necessária a intervenção do adulto para as ajudar. Para isso, eu repeti às crianças os diálogos das personagens e desta forma elas foram relembrando a história. No entanto, os grupos que se seguiram revelaram-se mais à vontade, talvez por já terem assistido ao primeiro exemplo. Os grupos seguintes, decoraram os diálogos e conseguiram representar a história autonomamente.

Este tipo de atividades é importante para o desenvolvimento das crianças, pois ajuda-as a desinibirem-se, a desenvolver a sua linguagem, a promover o trabalho em equipa e a comunicar com os outros. A utilização das máscaras como recurso permitiu que as crianças identificassem as personagens sem se confundirem.

Tendo em conta os comportamentos das crianças posso afirmar que as intencionalidades educativas foram alcançadas e as crianças envolveram-se na atividade com interesse e alegria. Como evidência destes comportamentos, destaco o facto de todas quererem representar a personagem principal, de reproduzirem os gestos que caracterizam os animais da história. As crianças envolveram-se num clima de comunicação e diálogo entre si. Com a exploração e representação da história desenvolveram a competência narrativa e expressaram as emoções transmitidas pelas personagens.

2.3. *DESENVOLVIMENTO PESSOAL E APRENDIZAGENS REALIZADAS*

Ao longo deste semestre em jardim-de-infância, foram muitas as aprendizagens realizadas tanto a nível pessoal, como a nível profissional. Fiquei a conhecer um novo contexto, um jardim-de-infância da rede pública, com o qual nunca tinha tido contacto anteriormente.

Logo que conhecemos o grupo de crianças, percebemos que este iria ser um grupo desafiante, que até viesse a ser para nós difícil de gerir, até porque é um grupo heterogéneo, maioritariamente constituído por rapazes. Considero esta uma dificuldade vivida, a gestão do grupo, que com o passar do tempo viemos a ultrapassar, mas que mesmo assim não conseguimos superar totalmente, pois por vezes a Educadora Cooperante ainda tinha de intervir, chamando a atenção de algumas crianças. Ainda assim, aprendi a utilizar várias estratégias para acalmar o grupo, como por exemplo, guardar o barulho no bolso, contar até dez, cantar a canção “se eu fosse peixinho...”. Ao longo do semestre fomos adequando estas estratégias, tendo sempre em conta que poderiam ser mais eficazes para algumas crianças do que para outras.

Tenho noção que a nossa intervenção, por vezes também não foi dinamizada da melhor forma possível, pois em certos momentos as crianças passaram demasiado tempo na mesma atividade, e nós deveríamos ter encontrado uma estratégia de dinamização diferente para as propostas educativas.

Um dos grandes desafios para mim, enquanto educadora, foi definir as intencionalidades educativas, acima de tudo por este grupo ser heterogéneo com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. No entanto, eu e a minha colega identificámos intencionalidades para todas as crianças, sendo que a diferenciação pedagógica era feita, quando necessária, nos momentos da atividade orientada, visto que as crianças mais novas precisavam de mais apoio em determinadas propostas.

fazer um ensino dirigido a todos não é, como por vezes se diz, “baixar o nível de exigência”, mas sim fazer uma gestão curricular que tenha presente que os alunos não aprendem todos do mesmo modo, nem as suas dificuldades são as mesmas. É, sim, procurar ajustar as práticas de ensino aos alunos que se tem, às suas características pessoais e colectivas (...). (Santos, nd, p.3)

Ao longo da prática de ensino supervisionada fomos definindo as intencionalidades educativas, tendo por base documentos orientadores, como as Orientações Curriculares

para a Educação Pré-Escolar e autores de referência, como por exemplo, Inês Sim-sim, Fernanda Leopoldina Viana, Fátima Albuquerque, Lurdes Mata, Papalia e Feldman, Sara Pereira, Manuel Pinto e Eduardo Madureira. As intencionalidades surgiram também à medida que fui conhecendo o grupo e o interesse das crianças.

De forma a corresponder a esse interesse, durante esta prática privilegiámos alguns recursos que nos acompanharam durante as intervenções. Entre esses recursos, saliento a “caixa das surpresas”, que nos permitiu despertar a curiosidade das crianças e deslumbrá-las ao descobrirem o que lá estava. Os livros foram um instrumento que esteve muito presente nesta prática, pois percebemos que o grupo gostava de ouvir histórias e de as explorar. Assim, pretendi desenvolver nas crianças a sua competência narrativa, fomentar o seu gosto pela leitura e criar ambientes de comunicação para que desenvolvessem a linguagem oral e se expressassem.

Outro desafio para mim, foi avaliar as crianças ao longo das intervenções. Optámos por escolher duas crianças que seriam sempre avaliadas através de grelhas de avaliação, consoante determinados parâmetros. A avaliação foi feita através da observação direta e de registos escritos. Com esta informação, conseguimos identificar as dificuldades da criança e mobilizar essa informação para as intervenções seguintes, o que nos permitiu apoiar a criança e ajudá-la a superar essas dificuldades.

Com o passar do tempo, construímos uma relação afetiva com as crianças muito forte, as crianças procuravam-nos quando necessário, procuravam ajudar-nos e sempre nos deram imensas ideias, as quais tentámos sempre seguir de forma a envolvê-las na planificação do trabalho.

Por estes motivos, todos os dias no jardim-de-infância, foram dias diferentes. Dias de novas aprendizagens, novas descobertas, novos desafios. Estas crianças foram sem dúvida um grupo desafiante, como já referi, mas também um grupo interessado, cooperante, participativo e sem dúvida um grupo de crianças com quem nos divertimos e aprendemos muito.

CAPÍTULO II – INVESTIGANDO COM AS CRIANÇAS

Neste último capítulo do relatório, irei apresentar o projeto realizado com as crianças ao longo do segundo semestre. O projeto intitulado “À Descoberta do Jornal” permitiu às crianças descobrirem este meio de comunicação e construir o seu próprio jornal.

Assim, será feito neste capítulo um breve enquadramento teórico relativamente à metodologia de trabalho por projeto e posteriormente serão explicitadas as várias fases do projeto, bem como três propostas educativas inerentes ao mesmo.

1. METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

De acordo com Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos (1998):

a palavra projeto está ligada à de previsão de algo que se pretende realizar e tem diversas aceções que correspondem a graus diferentes dessa previsão: referir uma intenção ou tenção mais ou menos vaga, corresponder a uma visão mais precisa da sua realização o que implica ter um plano de ação mais ou menos bem definido, constituir, (...), uma representação clara do que se pretende realizar acompanhada de uma previsão dos recursos. (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998, p.91).

Geralmente o projeto surge por iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses ou surgindo de uma situação imprevista que desperte a curiosidade de uma criança ou do grupo. Ainda assim, o educador desempenha um papel fundamental na implementação de um projeto, apoiando as ideias das crianças e também apresentando propostas. É essencial permitir que as crianças participem genuinamente na decisão de desenvolver um projeto, e aceitar as suas opiniões que poderão modificar ou enriquecer a ideia do projeto. (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998). No contexto de educação pré-escolar, um projeto pode ser implementado individualmente, em pequeno grupo, ou por toda a sala. (Katz & Chard, 1997).

Estes autores defendem ainda que “a abordagem de projeto é uma forma adequada de estimular e valorizar o desenvolvimento intelectual ou académico das crianças.” (Katz & Chard, 1997, p.19).

A metodologia de trabalho por projeto é caracterizada por várias fases, sendo que existem várias perspetivas de diferentes autores relativamente a essas mesmas fases. Por

exemplo, Katz & Chard (1997) enumeram três fases distintas, sendo a fase I: planejamento e arranque; a fase II: desenvolvimento do projeto; e a fase III reflexões e conclusões.

Por sua vez, Vasconcelos, et al (2012) definem que o trabalho por projeto tem de passar por quatro fases: fase I: definição do problema; fase II: planificação e desenvolvimento do trabalho; fase III: execução; e fase VI: avaliação/ divulgação. Desta forma, irei centrar-me nestas quatro fases, pois foram estas que concretizámos no projeto “À Descoberta do Jornal.”

Na primeira fase, definição do problema, as crianças, em conjunto com o educador formulam o assunto, ou a questão a investigar. As crianças devem partilhar os conhecimentos que já têm sobre esse mesmo assunto. Esta partilha pode ser feita através de esquemas, desenhos, ou da escrita (com a ajuda do educador). Esta fase implica a existência de muitas conversas entre o grupo, sendo que “o papel do adulto é determinante, ajudando a manter o diálogo, a discussão, garantido a complexificação das questões, dando palavra a todas as crianças, estimulando as menos participativas, ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que pode fazer.” (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998, p.140).

Ao longo da segunda fase, planificação e desenvolvimento do trabalho, as crianças podem continuar a esquematizar ideias ou linhas de pesquisa, embora nesta fase as ideias tenham de ser mais concretas, relativamente ao que se pretende fazer, por onde começar, como fazer, quem vai fazer. Nesta fase de planificação, organizam-se os dias para o trabalho, prevêem-se acontecimentos, enumeram-se recursos, documentação. Cabe ao adulto orientar esta planificação, aconselhando, dando ideias e registando. (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998).

É na terceira fase, a fase de execução que as crianças partem para a pesquisa, procuram as respostas através de visitas de estudo, entrevistas. As crianças podem utilizar gravadores, máquinas fotográficas, papel e lápis para elaborarem desenhos ou esquemas daquilo que observam. As crianças podem também levar consigo embalagens, de forma a recolherem objetos, se assim for possível.

Na sala de atividades, as crianças devem organizar registar e seleccionar a informação que recolheram. Este método de trabalho pressupõe que as áreas da sala não sejam

estáticas, ou seja, é fundamental existir liberdade para transformar a sala noutras áreas relevantes para a execução do projeto.

As crianças aprofundam os conhecimentos que já adquiriram até aqui e criam novas questões, voltando assim a planear a sua atividade, contando sempre com a ajuda do adulto. (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998).

Por último, a fase de divulgação / avaliação do trabalho é uma forma de as crianças consolidarem as suas aprendizagens, pois as crianças têm de fazer a síntese da informação adquirida para a poder apresentar a outras pessoas. Para esta divulgação, as crianças podem construir álbuns, livros, dramatização, etc., adequando esta apresentação ao público-alvo.

As crianças devem também avaliar o trabalho que desenvolveram e criar novos projetos, ou pesquisas mais aprofundadas. “Comparam o que aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, o nível de entreajuda.” (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998, p.143).

Embora a metodologia de trabalho por projeto seja centrada na criança e nos seus interesses, o educador também desempenha um papel fundamental, pois cabe-lhe orientar o grupo, dar sugestões e apoiar o grupo nas suas decisões, de forma a conduzir o projeto e a chegar às respostas.

Para isso, é necessário organizar as quatro fases distintas: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução, avaliação / divulgação, de forma a proporcionar ao grupo de crianças aprendizagens significativas e curiosidade em saber mais.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO “À DESCOBERTA DO JORNAL”

O trabalho de projeto intitulado “À Descoberta do Jornal” surgiu no dia 7 de abril de 2015, a partir de uma conversa em grande grupo sobre os meios de comunicação, durante a qual a assistente operacional mostrou um jornal local. Neste jornal constava uma notícia sobre o jardim-de-infância, que as crianças reconheceram imediatamente.

As crianças reconheceram também pessoas da localidade nas fotografias do jornal e ficaram maravilhadas com o facto de algo que lhes era tão familiar estar presente num jornal. Neste sentido, uma criança sugeriu: “e se fizéssemos um jornal?”. Todo o grupo mostrou interesse nesta proposta e assim surgiu o projeto sobre este meio de comunicação.

Apresentarei de seguida um breve enquadramento teórico sobre o jornal.

3. “À DESCOBERTA DO JORNAL”

Tendo em conta o interesse que as crianças demonstraram pelo jornal e por criar o seu próprio jornal, foi fundamental que também nós ficássemos a saber mais sobre este meio de comunicação em particular, e os *media* no geral.

Dada a relevância dos meios de comunicação para as crianças, foi criado pelo Ministério da Educação um referencial para a promoção de aprendizagens sobre os *media* dirigido a todos os níveis de ensino. Este referencial intitulado *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*, é da autoria de Sara Pereira, Manuel Pinto e Eduardo Jorge Madureira e foi aprovado pelo Sr. Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário a 29 de abril de 2014. (Direção-geral de Educação). Este referencial é assim uma orientação para o trabalho em torno dos *media* pois “visa propor um quadro de referência para o trabalho em torno das questões da Educação para os Media na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (...)”(Pereira, Pinto & Madureira, 2014, p.1).

Relativamente à educação pré-escolar, o *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*, apresenta vários descritores de desempenho que considerámos pertinente mobilizar para este projeto. Entre esses descritores destaco: aprender a expressar ideias e sentimentos, a escutar os outros e a sentir empatia; sentir-se livre para expressar a sua opinião e ouvir a do outro; aprender que a comunicação implica saber escutar o outro; aprender a comunicar uma ideia, um acontecimento, uma opinião; ser capaz de dar e de receber uma notícia e criar os seus próprios meios de comunicação: um jornal de parede, impresso ou digital; um vídeo; uma banda desenhada. (Pereira, Pinto Madureira, 2014).

Ainda de acordo com o referencial: “Aquilo que os Media produzem e disponibilizam aos seus públicos reflete, em alguma medida, a realidade social, mas é, sempre, sobretudo e necessariamente, uma interpretação dessa realidade.” (Pereira, Pinto & Madureira, 2014, p.6). Assim, considerámos que a construção de um jornal levaria as crianças a desenvolverem uma relação de maior proximidade com as famílias e com a comunidade, pois elas iriam partilhar as suas histórias, a realidade delas.

Desde cedo verificámos que as crianças estavam já familiarizadas com o jornal como meio de comunicação, visto que a maioria referiu que os pais tinham por hábito lê-lo. Este foi também um dado importante, pois para que elas compreendessem o jornal, era necessário compreender o que as pessoas costumam fazer com eles, que hábitos se podem desenvolver em torno do jornal e que lugar ele ocupa na vida de cada um. (Pereira, Pinto & Madureira, 2014).

Durante uma conversa em grande grupo, as crianças identificaram rapidamente que um jornal “tem notícias” e “serve para sabermos coisas”, ou seja, jornal pode ser definido como uma “publicação escrita de carácter informativo e periodicidade determinada e regular.” (Leão, Rei, Pinto & Szymaniak, 2000, p.137). Neste sentido, verificámos ainda que existem vários tipos de jornais:

Quanto à sua periodicidade, podem ser diários, semanários, mensários, etc. Quanto ao tamanho, normalmente são tablóides ou clássicos (jornais de grande formato). Quanto ao tipo de informação que providenciam, podem ser generalistas ou especializados, por um lado; por outro lado, podem ser populares ou de qualidade (...). Quanto à extensão geográfica da difusão, podem ser locais, regionais, nacionais ou internacionais. (Sousa, 2006, p.280).

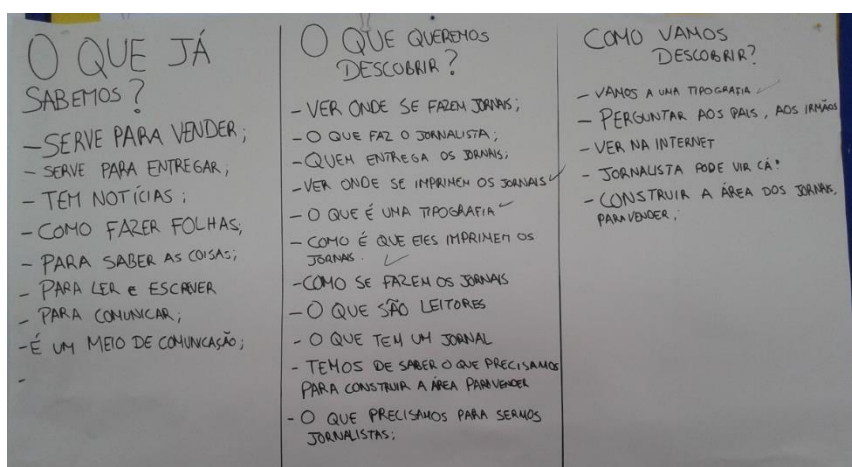
Tendo em conta esta definição, decidimos assim construir o nosso jornal que seria bimensal e de carácter popular. Apresento de seguida as várias fases do nosso projeto.

3.1. FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Seguindo a ideia dada pela criança de fazer um jornal e de forma a descobrir mais sobre este meio de comunicação, no dia 8 de abril, levámos dentro da “caixa das surpresas” vários jornais para mostrar às crianças. Pudemos observar que as crianças continuaram a evidenciar o seu interesse pelo jornal, pois desta vez questionaram sobre o que estava lá escrito, pediram até ao adulto que lesse. Isto mostra-nos que as crianças perceberam qual a função do jornal ou seja, transmitir informação. Assim, ao serem questionadas

sobre o que já sabiam sobre os jornais as crianças afirmaram: “o jornal tem notícias”; “serve para vender e para entregar”; “serve para saber coisas, para ler e escrever, para comunicar e é um meio de comunicação”.

Estas ideias foram registadas em papel de cenário, bem como o que as crianças queriam descobrir e como iriam descobrir (fotografia 6). Desta forma surgiram ideias como: “ver onde se fazem jornais”; “o que faz um jornalista”; “quem entrega os jornais”; “ver onde se imprimem os jornais”; “o que é uma tipografia”; “como é que eles imprimem jornais”; “como se fazem”; “o que são leitores”; “o que tem um jornal”; “o que precisamos para sermos jornalistas.”



Fotografia 6 - Registo das ideias das crianças

Todas as crianças partilharam ideias e perceberam que ao longo das semanas seguintes iríamos dar resposta às suas questões. As crianças perceberam que estavam envolvidas num projeto.

3.2. FASE II - PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

De forma a planificar com o grupo de crianças o trabalho que iríamos desenvolver no âmbito do projeto, no dia 14 de abril chamámos a atenção para a lista do que queríamos descobrir. Assim sendo questionámos as crianças sobre o que poderíamos fazer e surgiram ideias tais como: “vamos a uma tipografia”; “perguntar aos pais, aos irmãos”; “ver na internet”; “um jornalista pode vir cá”; “construir a área dos jornais”.

Ao longo do projeto, seguimos as sugestões das crianças para as propostas educativas, para que elas se sentissem ouvidas e envolvidas no projeto. Este tempo de planear em

conjunto com as crianças é muito importante. Tal como afirmam Hohmann e Weikart (2011), “É importante que os adultos conduzam o planeamento, através de estratégias que envolvam as crianças e as encorajem a fazer os seus planos de forma mais completa possível.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.267).

Ao longo do projeto foi essencial tomar decisões e fazer variadas escolhas para conseguir chegar ao resultado final. Já estava decidido, que iríamos ter o nosso jornal, mas precisávamos de um título para ele. As crianças sabiam que cada jornal precisa de um nome, pois já tinham explorado vários exemplares. Assim, as crianças foram orientadas para escolher o nome, tendo por base algumas ideias que eu e a minha colega apresentámos, de forma a terem exemplos para se basear. Com base num dos exemplos apresentados (pequenos escritores), as crianças afirmaram que “são pequenas” e que o jornal poderia se intitular “Pequenos Jornalistas”.

Outra decisão importante diz respeito às secções do jornal, estas foram também escolhidas pelas crianças em grande grupo. Ao explorarem um exemplar do jornal, as crianças foram levadas a pensar que este é organizado por secções, como por exemplo, economia, cultura, política. O grupo percebeu que seria importante organizar o jornal por secções e tiveram liberdade para escolher como queriam estruturar o jornal “Pequenos Jornalistas”. As crianças escolheram para o jornal “notícias, entrevistas, novidades, os nossos disparates, receitas e lengalengas.”

Surgiram também propostas por parte dos adultos, como a visita de estudo à tipografia e a escolha de um diretor e um subdiretor para o jornal. No dia 19 de maio, enquanto o grupo de crianças observava a capa de um jornal, a minha colega referiu que na capa se encontrava o nome do diretor e do subdiretor do jornal. De seguida, questionou as crianças sobre as funções destas pessoas, ao que as crianças responderam “é quem manda”, “manda nos jornalistas”, “é quem faz as notícias”. Desta forma, questionámos se o nosso jornal também deveria ter um diretor e um subdiretor e todas as crianças concordaram. Uma das crianças candidatou-se a este cargo, e logo surgiu a ideia de que poderia haver outros candidatos. De forma a decidir quem ia ser o diretor e subdiretor, realizámos uma votação. Na planificação, constava que as crianças iriam decidir a forma de realizar a votação, mas no momento a educadora cooperante sugeriu fazermos as eleições tal como acontece na realidade. Assim sendo, organizámos o espaço com uma mesa de voto, a urna (representada pela caixa das surpresas), um espaço para que

as crianças votassem secretamente, e cada uma delas tinha um cartão de eleitor e recebia um boletim de voto. As crianças revelaram-se entusiasmadas com esta atividade e respeitaram todas as regras para realizar a votação.

Na minha opinião, esta atividade e a forma como foi organizada foi muito importante, pois insere-se no âmbito da educação para a cidadania. Como consta num dos objetivos da educação pré-escolar “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;”. (Ministério da Educação, 1997, p.15).

As crianças eleitas desempenharam assim as funções de diretora e subdiretor do jornal, e ao longo de todo o projeto participaram nas decisões, por exemplo, nas tarefas que os colegas iriam realizar, quais as secções que o jornal iria ter, ouvindo sempre todo o grupo, que teve liberdade para expressar a sua opinião e as suas ideias ao longo de todas as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto.

Apresento de seguida o quadro com as propostas educativas desenvolvidas, as quais nos conduziram às respostas para o projeto. No ponto seguinte, destaco três destas propostas.

Quadro 1 - Planificação das Propostas Educativas

Dias	Propostas Educativas
21 de abril	Visualização do vídeo “Breve história da comunicação”; Conversa sobre o que são os meios de comunicação. Procura na sala destes meios de comunicação.
22 de abril	Visualização de vários jornais; Escolha de secções para o jornal.
4 de maio	Preparação da visita de estudo
5 de maio	Visita de estudo à Tipografia Palma.
6 de maio	Exploração da visita, através da visualização de imagens para recordar a visita de estudo. Escolha de um nome para o jornal. Elaboração de uma notícia sobre a visita à Tipografia.

11/12 de maio	Criação da Área da Redação: - Escolha de um espaço; - Construção de materiais como câmaras de filmar. - Escolha de materiais para esta área.
18 de maio	Visualização de várias imagens de profissões.
19 de maio	Votação do Diretor e Subdiretor.
25 de maio	Pesquisar o que é uma entrevista. Escolha de pessoas para fazer uma entrevista. Preparação da entrevista a uma das pessoas escolhidas.
26 de maio	Entrevista à pessoa escolhida, por um grupo de crianças; Preparação de outra entrevista, por o restante grupo de crianças.
27 de maio	Visita à Escola nova – Reportagem. Elaboração de uma notícia sobre esta visita à escola nova.
2 de junho	Observação da lista “O que queremos descobrir?”. Escolha do cabeçalho do jornal “Pequenos Jornalistas”; Visualização do jornal. Apresentação individual de cada criança para o jornal. Estagiária faz o registo do que as crianças dizem.
3 de junho	Escolha de fotografias para colocar no jornal; Resolução e escolha de passatempos para colocar no jornal; Elaboração de uma notícia sobre a experiência de serem jornalistas.
8 de junho	Elaboração da teia de conhecimentos.
9 de junho	Preparação da festa de lançamento do jornal; Representação de quem somos tendo em conta as funções no jornal.
16 de junho	Festa de lançamento do jornal – Apresentação e divulgação do projeto.

3.3. FASE III - EXECUÇÃO

Na fase de execução do projeto, colocámos em prática as propostas educativas que já tinham sido planificadas. Foram surgindo outras propostas que considerámos pertinentes e que de certa forma contribuiriam para dar resposta às questões das crianças. Neste sentido, irei destacar neste ponto quatro dessas propostas que considereei significativas, tanto para mim como para as crianças.

3.3.1 Visita de estudo à tipografia

No dia 5 de maio, realizámos uma visita de estudo (previamente planeada) à Tipografia Palma, situada no Covão da Carvalha (fotografia 7). Planificámos esta visita de estudo com o principal objetivo de levar as crianças a perceber o processo pelo qual passa o jornal, até chegar aos leitores. Esta experiência foi muito significativa para mim, pois além de ter sido uma forma de dar resposta às questões inerentes ao projeto, também pude ter noção de todos os processos necessários para a preparação de uma visita de estudo, desde o pedido de autorização, a preparação das crianças e os cuidados a ter durante a viagem.



Fotografia 7 - Visita de Estudo à Tipografia Palma

Quando chegámos à tipografia, fomos muito bem recebidos por uma das responsáveis da mesma, que nos começou por mostrar a sala dos computadores. Aqui, explicámos às crianças que é no computador onde começa o processo de elaboração do jornal. De seguida, observámos as várias máquinas onde se imprime, corta o papel, agrafa e embala. Foi explicado toda a sequência por que passa o papel, bem como as cores utilizadas e as crianças ficaram maravilhadas ao ver uma folha em branco, que depois passava pela máquina, “dava cambalhotas”, como algumas crianças afirmaram, e logo de seguida saía pelo outro lado da máquina com imagens impressas. Fiquei surpreendida pela positiva com o comportamento das crianças, pois de uma maneira geral, demonstraram-se interessados e com curiosidade sobre o que viam.

As dimensões de desenvolvimento planificadas com esta visita de estudo foram inerentes às áreas de conteúdo de formação pessoal e social e principalmente à área de conhecimento do mundo. Como intencionalidades educativas pretendemos: promover o envolvimento e o diálogo entre as crianças; promover o contacto com o processo de

impressão; permitir que as crianças percebam as várias etapas por que passa um jornal ou livro; sensibilizar as crianças para o trabalho que se desenvolve numa tipografia.

Posteriormente, explorámos a visita de estudo, conversando sobre o que as crianças tinham visto e aprendido. Assim, as crianças evidenciaram ter aprendido a sequência pela qual passa o jornal até ser impresso, afirmando: “primeiro faz-se no computador”, “depois passa-se para a chapa de metal”, “escreve-se no computador, se as pessoas não gostarem muda-se”, “já descobrimos onde se imprimem os jornais”.

Desta forma, através do diálogo, da observação direta e do registo escrito, avaliei as aprendizagens das crianças que nos mostraram ter atingido as competências planificadas.

3.3.2 Construção da área da redação

Na fase de definição do problema do projeto, uma das crianças sugeriu que “podíamos ter a área dos jornais”. Tendo por base esta ideia, eu e a minha colega durante uma intervenção explicámos ao grupo onde era feito o jornal, ou seja, na redação. Para isto, foram projetados vídeos onde as crianças puderam observar o trabalho de um jornalista, o qual se baseia na pesquisa, na procura de notícias que posteriormente são elaboradas na redação de um jornal. Assim, as crianças foram levadas a pensar se poderíamos ter na sala de atividades um espaço dedicado à redação do jornal, ideia com a qual todos concordaram.

Neste sentido, nos dias 11 e 12 de maio dedicámo-nos à construção da área da redação. Para isto, propus às crianças que desenhassem numa folha como poderia ser a área. As crianças explicaram os desenhos que tinham feito descrevendo: “é uma caixa com letras”; “balões”; “uma máquina que imprime as folhas”; “uma pessoa a pensar nas contas”; “estava a escrever no computador”; “máquina para cortar”; “uma televisão que tem lá coisas giras”; “fiz muitas caras, são pessoas que estão a trabalhar no computador”. Assim, as crianças evidenciaram o que já sabiam sobre o jornal, nomeando alguns objetos necessários para a sua elaboração.

Desta forma, pusemos em prática algumas das ideias das crianças e criámos a nova área. Em grande grupo decidimos o local onde iria ser a área e as crianças deram várias ideias

“pode ser no cantinho da plasticina”, “pode ser no tapete”, “tiramos as construções”, “pomos a casinha lá fora”, “tiramos os carros”. Desta forma, optámos por fazer uma votação para decidir o local da nova área. Ao invés de levantarem o braço para mostrar a sua votação, pedi às crianças que se levantassem quando dissesse o local que preferiam. Esta foi uma sugestão da educadora cooperante, que tornou mais fácil a contagem de votos e foi mais explícito para as crianças, pois elas perceberam que só podiam levantar-se uma vez e compreenderam também o objetivo da votação.

Após o local da nova área estar decidido, questionei as crianças para onde iria a área da garagem, visto que nesse espaço ficaria a área da redação. Mais uma vez as crianças deram imensas ideias, mostrando-se interessadas e participativas. Surgiram ideias como: “pode ficar no armário”, “os carros ficam no armário e nós pedimos às professoras”, “podemos pôr a caixa ali em cima (apontando para o móvel) e depois pedimos”. Assim, ficou então decidido que os carros ficariam em cima do móvel, disponíveis para quando quisessem brincar com eles e a área da redação seria no local da área da garagem.

Seguidamente, definimos também as regras desta área, bem como o número de crianças que nela poderiam estar. As crianças enumeraram várias regras como: “não podemos mandar as coisas ao chão”, “não podemos dar pontapés”, “só podem estar três meninos”. Questionei também as crianças sobre o que poderia ser feito na área, as crianças responderam que “podemos escrever”, “podemos fazer contas”, “escrever os nossos nomes”. Penso que esta partilha de ideias, foi importante pois as crianças envolveram-se num clima de comunicação e ouviram os colegas, respeitando as várias opiniões.

Esta área não foi um espaço estanque ao longo do projeto, pois foram surgindo outras ideias relativamente aos materiais que poderiam fazer parte desta área. Por exemplo, quando explorámos a profissão de jornalista e as crianças perceberam que nesta profissão eram utilizadas câmaras de filmar, todas as crianças quiseram também ter câmaras de filmar, instrumento fundamental para uma reportagem. Desta forma, utilizámos materiais reutilizáveis e construímos duas câmaras de filmar para completar a área (fotografia 8).



Fotografia 8 - Construção das câmaras de filmar

Para estas propostas educativas foram definidas como intencionalidades: promover o pensamento e o espírito crítico; sensibilizar as crianças para o trabalho em grupo; promover o contato com materiais diferentes; sensibilizar as crianças para a reutilização de materiais. Estas intencionalidades referem-se às áreas de formação pessoal e social, conhecimento do mundo e expressão e comunicação, mais especificamente ao domínio da expressão plástica.

No que diz respeito à avaliação destas propostas, através da observação das crianças considero que elas atingiram as intencionalidades educativas previstas. Além disso, este é um espaço que as crianças procuram em vários momentos do dia (fotografia 9), envolvendo-se assim em brincadeiras que também lhes permitem aprender: as crianças organizam-se decidindo quem é o “jornalista”, quem é o “cliente”, fazem diversas representações simbólicas e envolvem-se em diálogos sem ser necessária a orientação do adulto.



Fotografia 9 - Grupo de Crianças na Área da Redação

3.3.3 Entrevistas

No dia 25 de maio, as crianças recordaram o trabalho que tinham vindo a desenvolver, referindo “as câmaras” e afirmaram que as câmaras servem “para entrevistar”, tal como tinham visto nos vídeos sobre a profissão de jornalista. Assim, aproveitei esta afirmação

para sugerir que também poderíamos realizar uma entrevista para colocar no nosso jornal. As crianças foram levadas a pensar na função de uma entrevista, foram questionadas sobre “o que é uma entrevista?” e “para que serve?”. Responderam rapidamente que a entrevista “é fazer perguntas” e serve “para saber coisas”, “para conhecer pessoas”.

Assim, quando questionados sobre quem queriam entrevistar as crianças nomearam “a Liliana, a Inês, a Bina e a Ana”; outra disse: “às vezes estão pessoas lá fora”, referindo-se aos construtores. Em conjunto decidimos que iríamos entrevistar os construtores da casa em frente ao Jardim-de-Infância e a Educadora Ana.

Como as próprias crianças já tinham afirmado, a entrevista permite-nos ficar a saber mais sobre alguém. Foi neste sentido que levámos as crianças a pensar nas questões mais adequadas para colocar aos entrevistados, as crianças pensaram no que gostariam de saber sobre os construtores e o trabalho por eles desenvolvido. Assim, começámos por preparar as perguntas para os construtores, sendo que registei as várias ideias das crianças, que elaboraram perguntas como: “Como é que se chamam?”; “Quantos anos tem?”; “Trabalham bem?”; “Como é que reconstroem a casa?”; “Estão a pintar ou a arranjar a casa?”; “Por que é que a casa se desmontou?”.

Depois do lanche, dirigimo-nos à casa em frente ao jardim para entrevistar os construtores. Optei por dividir o grupo, sendo que apenas 6 crianças foram fazer a entrevista, pois desta forma não seria tão confuso, e assim as crianças foram escolhidas pela “diretora” do jornal. As crianças utilizaram, as câmaras de filmar, as máquinas fotográficas, o microfone e o gravador, colocando-se no papel de jornalistas (fotografia 10). As crianças demonstraram-se muito interessadas pelo que os rodeava, e além das perguntas que já estavam preparadas colocaram ainda outras questões, sobre o que viam, perguntando o nome ou a função de determinado objeto.



Fotografia 10 - Entrevista aos Construtores

As restantes crianças ficaram na sala de atividades a preparar a entrevista para realizar à Educadora Ana, orientadas pela minha colega. As crianças pensaram sobre o que gostariam de saber sobre a educadora e foram assim orientadas para construir as perguntas. Surgiram várias sugestões e assim chegaram a perguntas como: “Como se chama?”; “Quantos anos tem?”; “O que a Ana faz?”; “Gosta que os meninos se portem mal? Ou bem?”; “Tem filhos?”; “Qual o seu animal preferido?”; “A Ana gosta de histórias?”.

No período da tarde, as crianças realizaram a entrevista à educadora, que tinha sido previamente preparada. Para isto, a diretora do jornal escolheu outras crianças que ainda não tinham realizado a entrevista. As crianças organizaram-se autonomamente, pois já sabiam as funções que iam desempenhar e utilizaram os materiais adequadamente. A entrevista foi realizada na área de redação e as crianças pediram à educadora para se sentar, e colocaram as várias questões. Uma das crianças, ia fazendo o “registo” numa folha, outra criança escrevia no computador, outra filmava, outra tirava fotografias e outra colocava as perguntas utilizando o microfone. Isto mostrou-nos que as crianças perceberam as suas funções, e estavam entusiasmados e envolvidos nesta atividade (fotografia 11).



Fotografia 11 - Entrevista à Educadora Ana

Com esta proposta educativa as crianças ficaram a conhecer outras funções da linguagem oral e escrita. Ao realizarem as entrevistas, as crianças aprenderam que a linguagem serve para nos expressarmos, para narrar histórias e acontecimentos, mas também nos permite obter informação, saber mais sobre os outros, o que aconteceu com a realização das entrevistas.

As propostas inerentes ao projeto permitiram que as crianças desenvolvessem as suas competências de linguagem, pois criaram diversos ambientes de comunicação. Com esses ambientes, as crianças desenvolveram a linguagem oral, desenvolveram o vocabulário.

3.4. FASE IV - AVALIAÇÃO / DIVULGAÇÃO

Chegando à fase de avaliação e divulgação do projeto, foi altura de realizar o balanço sobre o trabalho que tinha sido desenvolvido, de forma a perceber se as respostas às questões iniciais tinham sido encontradas. Neste sentido, as crianças foram levadas a pensar o que tinham aprendido ao longo das últimas semanas com este projeto. Para isto, as crianças construíram uma teia de aprendizagens (fotografia 12). Pensei em dinamizar, esta partilha de aprendizagens através da teia, utilizando um novelo de lã, pois assim todas as crianças teriam a oportunidade de falar e ficavam mais concentradas.



Fotografia 12- Construção da Teia de Aprendizagens

Esta proposta resultou, e as crianças evidenciaram várias aprendizagens como: “os jornalistas escrevem coisas”; “escrevem no jornal”; “Pintam”; “temos a área dos jornalistas”; “estou a gostar de ser diretora do jornal, aprendi muitas coisas, fizemos uma área nova e a diretora manda nos jornalistas”; “aprendi a ser jornalista, que escreve e também trabalha nas máquinas e faz entrevistas aos senhores”; “gostei de ser entrevistada e fui entrevistada pelos jornalistas”; “trabalhei muito, trabalhei no computador, fiz perguntas à Ana, fiz uma entrevista”; “aprendi a fazer jornais, pomos letras e fiz uma entrevista”; “fizemos uma máquina de filmar e os jornalistas filmam”; “gostei de trabalhar e escrever nos papéis”; “fizemos uma entrevista aos senhores, os jornalistas precisam de escrever e usei a máquina de tirar fotografias”; “entrevistei a Ana”; “aprendi onde se imprimem os jornais, na tipografia”. À medida que as crianças mandavam o novelo umas para as outras, iam surgindo estas ideias, o que nos demonstrou o interesse e o envolvimento das crianças neste projeto. Este foi também um momento de interação verbal, em que as crianças ouviram os outros e foram ouvidas. Como afirmam Sim-sim, Silva e Nunes (2008), “Durante o período da educação pré-escolar é essencial que sejam criadas oportunidades que permitam o

desenvolvimento de competências comunicativas (...).” (Sim-sim, Silva & Nunes, 2008, p.37).

As crianças tiveram ainda a oportunidade de observar e folhear um exemplar do jornal “Pequenos jornalistas”. As crianças iam vendo folha a folha, passando-a de seguida para os amigos que estavam ao lado, de forma organizada. Enquanto observavam as folhas impressas, iam surgindo comentários como: “estão aqui as fotografias dos meninos!”; “eu sou este”; “Eu estou aqui”; “fui eu que disse isto”; “é a entrevista aos senhores!”; “é o jardim do Visconde”; “é a escola nova”; “é o meu desenho”; “encontrei o bolo do dia da mãe”; “ah a canção das rimas!”; “agora falta pôr os agrafos nas folhas como vimos na tipografia”. Assim, as crianças evidenciaram gosto pelo que observavam, percebendo que aquelas folhas são o resultado do trabalho que eles desenvolveram nas últimas semanas, o que para nós é muito gratificante.

Posteriormente, as crianças também foram levadas a pensar em formas de divulgar o projeto, sendo questionadas sobre o que poderíamos fazer para mostrar o jornal às famílias. Com isto, surgiram várias ideias, tais como: “podemos mostrar o jornal aos pais e mães”; “podemos levar para casa”; “fazemos entrevistas e dizemos aos pais para eles virem”; “podemos pôr lá fora e quando os pais vierem leem”; “podemos fazer um bolo e escrever a palavra jornal com doce de morango”; “podemos fazer um convite para eles verem o bolo e entregamos os jornais”; “podemos fazer uma festa”... Posto isto, ficou então decidido que iríamos realizar uma festa, a festa de lançamento do jornal (fotografia 13). Propus às crianças que fizessem o desenho de como queriam organizar a sala para essa festa e o que queriam ter na sala. Esta é uma forma das crianças registarem as suas ideias, e das apresentarem aos colegas, sendo que o desenho é também uma atividade da qual eles gostam.



Fotografia 13 - Preparação da Festa de Lançamento do Jornal

Em grande grupo, pensámos também no que poderíamos fazer durante a festa, sendo que era pretendido que as crianças chegassem à ideia da dramatização do projeto, ou seja, representarem para as famílias o papel de jornalistas. As crianças afirmaram, que nas últimas semanas tinham sido jornalistas e sugeriram que podiam entrevistar aos pais. Eu concordei e perguntei se o nosso projeto não poderia ser representado. As crianças concordaram e desta forma, decidimos que as crianças se apresentariam aos pais, consoante a função que desempenharam no jornal, iriam realizar entrevistas uns aos outros, utilizando as câmaras de filmar, as máquinas fotográficas e o microfone, materiais que foram construídos ao longo do projeto. As crianças treinaram esta apresentação, fazendo as entrevistas e perceberam o que era pretendido.

A criança que desempenhou a função de diretora do jornal apresentou o jornal às famílias, mostrando as várias secções e apresentou também os colegas, que tinham os adereços dos jornalistas. As crianças tiveram assim liberdade para apresentar o seu trabalho e também distribuíram pelas famílias um exemplar do jornal.

Esta fase de divulgação foi muito gratificante para nós, pois todos se mostraram contentes com este projeto. A maioria das famílias esteve presente na festa, e gostou do resultado final, pois o jornal¹¹ é o produto do trabalho que as crianças desenvolveram nas últimas semanas. O feedback que recebemos foi também muito positivo.

Esta festa foi mais uma prova de que o projeto teve um bom resultado final. Foi um trabalho realizado em equipa, onde todas as crianças deram o seu contributo e se sentiram envolvidas.

Em forma de conclusão, e centrando-me agora na avaliação do projeto, considero que ao longo das semanas em que o projeto foi realizado foram atingidas intencionalidades educativas tais como: as crianças partilharam acontecimentos do seu quotidiano, do seu mundo familiar, da escola); expressaram a sua opinião sobre esses acontecimentos; conseguiram dar e receber notícias; aprenderam a importância de um trabalho ter o nome de quem o faz; colocar-se no papel do jornalista e criaram o seu próprio meio de comunicação. (Pereira, Pinto & Madureira, 2014). Com o projeto “À Descoberta do Jornal”, as crianças compreenderam a importância da comunicação e conseguiram identificar e distinguir diferentes formas de comunicar (*ibidem*), desde os registos

¹¹ Ver anexo 11 – Jornal “Pequenos Jornalistas”

escritos feitos pelos adultos, os registos feitos pelas crianças através do desenho e a comunicação oral.

As crianças realizaram várias aprendizagens e descobertas nas diferentes áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997):

No que diz respeito à Área de Formação Pessoal e Social, as crianças realizaram propostas educativas como a escolha do diretor e subdiretor, que engloba a educação para a cidadania; as crianças aprenderam a ouvir os outros e a partilhar materiais.

Relativamente à Área do Conhecimento do Mundo, as crianças aprenderam as várias fases pelas quais passa o jornal, visitaram a tipografia, visitaram o Jardim do Visconde, aprenderam o que faz um jornalista.

Na Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Plástica, foram vários os momentos em que as crianças registaram as suas ideias através do desenho (planificação da área da redação, desenho das lengalengas). As crianças construíram ainda as câmaras de filmar, estimulando assim a imaginação e criatividade.

No Domínio da Expressão Motora, as crianças desenvolveram a motricidade fina, ao manusearem os vários materiais; e durante a visita à Escola nova e ao Jardim do Visconde, as crianças desenvolveram a motricidade global.

As crianças representaram o papel de jornalistas, o que se insere no Domínio da Expressão Dramática, interpretaram as suas ideias e expressaram os sentimentos em interação com as outras crianças. Durante a realização do projeto foram vários os momentos em que as crianças fizeram entrevistas, utilizando os vários adereços necessários ao trabalho de um jornalista.

Quanto ao Domínio da Expressão Musical, as crianças pensaram nas suas canções preferidas de forma a escolherem qual a que iria fazer parte do jornal. As crianças escolheram a canção “Gosto de Rimar” de Alda Carrasqueira Fernandes, sendo que cantaram esta canção em vários momentos.

Relativamente ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças construíram vários diálogos em grande grupo, criando assim um ambiente de comunicação em que desenvolveram a linguagem oral.

Nesta faixa etária, a nível de desenvolvimento semântico as crianças já compreendem e produzem muitas frases simples e complexas, embora estejam ainda a progredir na eficácia das interações conversacionais. (Sim-sim, Silva & Nunes, 2008). Estas dimensões foram desenvolvidas ao longo de todo o projeto, nomeadamente na preparação e elaboração de entrevistas, na partilha de ideias.

As ideias das crianças foram também registadas em papel de cenário, o que permitiu que as crianças se familiarizassem com o código escrito e por sua vez com as várias funções da linguagem escrita: partilhar informação, registar ideias, adquirir novos conhecimentos.

Inerente a várias propostas educativas esteve presente o Domínio da Matemática, visto que as crianças realizaram contagem de objetos (por exemplo na contagem de votos), trabalharam a noção de maior e menor.

Além destas aprendizagens, eu também aprendi como elaborar um jornal, pois é algo que nunca anteriormente tinha feito. Aprendi também a trabalhar através da metodologia de trabalho por projeto, a qual se revelou muito significativa e pertinente para trabalhar em jardim-de-infância. As crianças são o centro de todas as atividades, e como se verificou no nosso trabalho, desempenham um papel ativo em todas as decisões e planificações do projeto:

A criança é assim encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas. A criança demonstra ser capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, é autora de si própria com a ajuda dos outros. (Vasconcelos et al, 2011, p.18).

Assim, as aprendizagens das crianças são sempre mais significativas, pois elas têm oportunidade de construir o seu próprio conhecimento, descobrir e chegar às respostas por si próprias. Após esta experiência considero que a metodologia de trabalho por projeto é sem dúvida uma mais-valia para o trabalho do educador, a qual espero ter a oportunidade de adotar futuramente.

CONCLUSÃO

De acordo com Almeida (1999) “A prática pedagógica por meio do desenvolvimento de projetos é uma forma de conceber educação que envolve o aluno, o professor, os recursos disponíveis, inclusive as novas tecnologias, e todas as interações que se estabelecem nesse ambiente, denominado ambiente de aprendizagem.” (Almeida, 1999, p.1). Com a metodologia de trabalho por projeto desenvolvida ao longo do semestre, pretendemos precisamente envolver as crianças num ambiente de aprendizagem, no qual todas as crianças tinham liberdade para comunicar as suas ideias.

Encontrar um indutor para o projeto, não foi fácil mas quando as crianças, ao observarem o jornal local, sugeriram “e se fizéssemos um jornal?”, esta ideia pareceu-me desafiadora. Ainda assim, eu pessoalmente tive algumas dúvidas e receio, pois não sabia se iria conseguir desenvolver um projeto relacionado com o jornal. No entanto, decidimos dar continuidade a esta ideia. Tendo em conta que os *media* ocupam cada vez mais um lugar de relevo na sociedade, é importante que desde cedo se tenha contacto com esses meios e se aprenda sobre eles.

A educação para a informação e os Media tornou-se uma vertente incontornável da formação de qualquer cidadão e um caminho que, desde a família à escola e outras instâncias formativas, não pode deixar de ser promovido e cuidado, com vista a promover a literacia mediática, uma vida com mais dignidade e qualidade e a participação social e política esclarecida. (Pereira, Pinto & Madureira, 2014, p.7).

Com o passar do tempo, as crianças foram demonstrando interesse pelos jornais, dando-nos imensas ideias sobre atividades que poderiam desenvolver e envolveram-se por completo na descoberta e na construção do jornal. Observámos várias evidências deste envolvimento, por exemplo, as crianças levaram exemplares de jornais para o Jardim-de-Infância, construíram com os pais o seu próprio jornal, deram inúmeras ideias de notícias, novidades, receitas, entre outras coisas, que poderiam constituir as secções do nosso jornal.

Desta forma, o jornal foi uma construção das crianças, com as suas próprias ideias. Ao longo do semestre as crianças vivenciaram o trabalho realizado por um jornalista, fizeram as suas entrevistas, criaram a área da redação, e com estas propostas educativas as crianças desenvolveram competências de linguagem, envolvendo-se em ambientes comunicativos. Desta forma, as crianças também aprendem sobre o mundo físico, social

e afetivo e simultaneamente desenvolvem os vários domínios da língua (fonológico, semântico, sintático, pragmático). (Sim-sim, Silva & Nunes, 2008).

O facto de eles procurarem a área da redação nos momentos livres, e espontaneamente realizarem entrevistas, sem ter a orientação de um adulto, revela-nos que as crianças têm interesse por tudo o que desenvolvemos ao longo do semestre, o que para mim é muito gratificante. Todo o trabalho que nos levou a descobrir como se faz o jornal foi muito importante, sendo que a prova disso foi o resultado final, o exemplar do jornal “Pequenos Jornalistas”.

CONCLUSÃO FINAL

Ao longo deste relatório, relatei a minha Prática de Ensino Supervisionada, que decorreu durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar, tanto no contexto de creche, como em jardim-de-infância. No relatório tive oportunidade de refletir sobre a minha prática: sobre algumas das propostas educativas desenvolvidas, as estratégias utilizadas, e as intencionalidades educativas. Considero que a reflexão é um processo que deve acompanhar sempre o trabalho de um educador, pois é através da reflexão que pensamos sobre todo o nosso trabalho, e conseguimos adequar estratégias e melhorar o nosso trabalho, pois existirão sempre aspetos a melhorar e como educador também é importante ser humilde e estar disponível para aprender todos os dias, com cada criança que se cruze no nosso caminho.

Cabe também ao educador de infância construir um ambiente de aprendizagem que envolva as crianças e as permita desenvolverem-se em todos os domínios. Ao longo da prática de ensino supervisionada, tanto em creche como em jardim-de-infância, proporcionei às crianças situações de comunicação que contribuíram para a criança adquirir competências ao nível da linguagem.

O estudo investigativo desenvolvido em creche, e posteriormente a rotina da hora do conto, fizeram-me pensar na importância dos livros como instrumento pedagógico e na sua importância para as crianças e para o seu futuro, pois “É preciso desenvolver a curiosidade da criança para com o texto escrito, para que ela se aproprie dele como objecto de fruição.” (Viana, 2002, p.34)

Termino assim uma etapa, com a qual aprendi muito e cresci, tanto a nível pessoal, como a nível profissional e são essas aprendizagens que farão parte da minha bagagem para o futuro. Posso afirmar, que com cada criança que trabalhei, desenvolvi uma positiva relação de afetividade, e este é um aspeto muito gratificante para mim. Cabe ao educador, criar um ambiente e propostas educativas adequadas ao grupo de crianças, em que elas se sintam seguras, confiantes e felizes, com vista à construção de aprendizagens integradas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Almeida, M. E. B. (1999). Projeto: uma nova cultura de aprendizagem. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0030.html>
- Avô, A. (1988). *O Desenvolvimento da Criança*. (1ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Bandet, J. & Sarazanas, R. (1973). *A Criança e os Brinquedos*. Lisboa: Editorial Estampa
- Baptista, A. (2014). Literacia Visual no jardim-de-infância. As imagens ao pé das letras. In Viana, F. L., Ribeiro, I. & Baptista, A., *Ler para ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*, pp. 61-92. Coimbra: Edições Almedina.
- Borrás, L. (2002). *Manual da Educação Infantil – vol. 2*. Setubal: Marina Editores.
- Bouton, C.P. (1997). *O desenvolvimento da linguagem, Psicologia e Pedagogia*. (1.ª ed). Lisboa: Moraes Editores.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2004). *A criança e o seu Mundo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido do número e organização de dados - textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cerrillo, P. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In F. Azevedo. *Língua Materna e Literatura infantil*. (pp. 33-46) Lisboa: LIDEL
- Coelho, A. (2009). Intencionalização Educativa em Creche. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 49.
- Diekmeyer, U. (1998). *O desenvolvimento da criança - 2 anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Dionísio, M. d., & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal - Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*, pp. 597-622.

- Fernandes, P. (2005). Literacia Emergente e Contextos Educativos. *Cadernos de Educação de Infância*. N.º74. Associação de Profissionais de Educação de Infância. (pp.8-11). Lisboa: Edições de APEI.
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. (3.^a ed). Loures : Lusociência.
- Franco, S. (2010). A literacia: conhecimentos emergentes da leitura e da escrita no ensino pré-escolar. In Marçalo, M. J., Hernandes, M. C., Esteves, E. Fonseca, M., Gonçalves, O., Vilela, A. & Silva, A. *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas* (p. 139). Universidade de Évora.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M. J. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Guia Prático para Professores de Educação Infantil. *Cinco formas de conhecer o mundo*. Disponível em: <http://revistaguiainfantil.uol.com.br/professores-atividades/110/imprime263345.asp>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. (6^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Homem, C. (2009). A Ludoterapia e a Importância do Brincar: reflexões de uma educadora de infância. *Cadernos de Educação de Infância*. N.º88. Associação de Profissionais de Educação de Infância. (pp.21-24). Lisboa: Edições de APEI.
- Inoue, A., Wajskop, G., & Pereira de Carvalho, S. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Formação Pessoal e Social* (Vol. 2).
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Leão, I. V., Rei, J. E., Silva, M. M., Pinto , R. J., & Szymaniak, W. J. (2000). *Dicionário de Ciências da Comunicação*. Porto: Porto Editora.

- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica/ Núcleo de Educação Pré-escolar;
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler: Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Cosmos.
- Olds, S. W., Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2000). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Papalia, D. E., & Olds, S. W. (1981). *O Mundo da Criança*. Brasil: McGraw-Hill.
- Pereira, S., Pinto, M. & Madureira, E. J. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica da Adaptação do Bebê à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (nd). *Educação de Bebés em Creche – Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas*. In *Infância e Educação – Investigação e Práticas* (2000, p.85)
- Portugal, G. (nd). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, A. M. & Silva, S. (2014). *Leitura do Berço ao Recreio. Estratégias de Promoção da Leitura com bebés*. In Viana, F. L., Ribeiro, I. & Baptista, A., *Ler para ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*, pp. 153-174. Coimbra: Edições Almedina.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem – Linhas de orientação para crianças até 6 anos*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L. (nd). *Diferenciação Pedagógica: Um Desafio a Enfrentar*. Lisboa: Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.

- Silva, Â. (1991). Livros para a infância e suas leituras. Cadernos de Educação de Infância, pp. 36-38.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério de Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 2.º volume: drama e dança*. Lisboa: Stória Editores, Lda.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 3.º volume: música e artes plásticas*. Lisboa: Stória Editores, Lda.
- Sousa, J. P. (2006). *Elementos de Teoria e Pesquisa da Comunicação e dos Media*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Vandenplas-Holper, C. (1982). *Educação e Desenvolvimento Social da Criança*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vasconcelos, T., et al. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. L. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Viana, F. L. (2002). *Melhor Falar Para Melhor Ler. Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho
- Viana, F. L., Sucena, A., Ribeiro, I. & Cadime, I. (2014). Alicerces da Aprendizagem da Leitura e da Escrita. In Viana, F. L., Ribeiro, I. & Baptista, A., *Ler para ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*, pp. 15-32. Coimbra: Edições Almedina.

ANEXOS

ANEXO 1 – PLANIFICAÇÃO DA ROTINA DIÁRIA EM CRECHE

ROTINA DIÁRIA			
Intencionalidade Educativa	Descrição	Recursos	Avaliação
<p style="text-align: center;">Domínio sócio afetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança socialize com crianças de faixas etárias diferentes; • Que a criança desenvolva a sua relação afetiva com o educador; • Que a criança adquira a capacidade de se relacionar com os outros e partilhar; • Que a criança se sinta confortável, num clima calmo e seguro; • Que a criança se sinta bem e deseje ficar na creche. <p style="text-align: center;">Domínio físico motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança se movimente livremente; • Que a criança satisfaça as suas necessidades. 	<p>9⁰⁰</p> <ul style="list-style-type: none"> • Receção das crianças na sala polivalente. Neste momento as crianças são recebidas na creche pela educadora, que lhes dedica mais atenção à medida que vão chegando. Este é o momento em que as crianças se adaptam ao novo dia na creche. Nesta altura do ano as crianças já se sentem mais integradas no contexto da creche, demonstrando alegria ao chegar. No entanto, algumas crianças ainda fazem birra ao chegar à creche, cabendo-nos a nós a implementar estratégias que ajudem essas crianças a sentirem-se bem. • Momento de brincadeiras com as crianças de outras salas; • Reforço alimentar. Sendo que algumas crianças chegam muito cedo à creche é necessário dar-lhes este reforço alimentar para satisfazer as suas necessidades. 	<p style="text-align: center;"><u>Recursos</u></p> <p style="text-align: center;"><u>Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Crianças da creche; • Estagiárias; • Educadora Cooperante; • Educadora da creche. 	<p style="text-align: center;"><u>Como avaliar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta e participante.
<p style="text-align: center;">Domínio cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança seja responsável pelos materiais da sala; • Que a criança seja autónoma na sua higiene pessoal; • Que a criança aprenda a controlar os esfíncteres. <p style="text-align: center;">Domínio sócio afetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança saiba estar em grande grupo em convívio; • Que a criança se sinta apoiada pelo adulto durante a sua refeição; • Que a criança se sinta encorajada para fazer a sua refeição. <p style="text-align: center;">Domínio físico motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança tenha domínio motor, ao nível da motricidade 	<p>10⁴⁵</p> <ul style="list-style-type: none"> • As crianças arrumam a sala; • À medida que são chamadas as crianças vão à casa de banho. <p>11¹⁵</p> <ul style="list-style-type: none"> • As crianças dirigem-se num comboio para o refeitório onde irão almoçar. • Algumas crianças estão a passar por uma fase na qual rejeitam os alimentos, sendo complicado elas comerem o almoço, fazendo birras constantes. 		

<p> fina durante a sua refeição.</p>			
<p>Domínio cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança seja autónoma na sua higiene pessoal; • Que a criança aprenda a controlar os esfíncteres. <p>Domínio físico motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança desenvolva a motricidade fina, nas atividades do quotidiano (vestir, calçar). 	<p>12⁰⁰</p> <ul style="list-style-type: none"> • Depois do almoço as crianças vão fazer a sua higiene, indo à casa de banho, lavar as mãos e a boca. 		
<p>Domínio cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança seja autónoma no ato de vestir; • Que a criança reponha as suas necessidades físicas; • Que a criança se sinta segura de que os outros estão lá; • Que a criança descanse para um desenvolvimento saudável. <p>Domínio físico motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança desenvolva a motricidade fina, nas atividades do quotidiano (vestir, calçar). 	<p>12³⁰</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sesta; <p>15⁰⁰</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acordar da sesta; as crianças vestem-se. 		
<p>Domínio sócio afetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança interaja e respeite os seus pares; • Que a criança se sinta apoiada e encorajada a realizar a sua higiene pessoal. <p>Domínio físico motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança tenha domínio motor, ao nível da motricidade fina durante a sua refeição. <p>Domínio cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança seja autónoma na sua higiene pessoal; • Que a criança aprenda a controlar os esfíncteres. 	<p>15¹⁵</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lanche <p>15⁴⁵</p> <ul style="list-style-type: none"> • Higiene <p>Nota: Nesta fase algumas crianças estão a aprender a controlar os esfíncteres, isto é, a deixar a fralda. Para ajudar as crianças neste processo, nós devemos estar mais atentas, incentivando as crianças para irem à casa de banho, ao longo do dia.</p>		

ANEXO 2 – PLANIFICAÇÃO DO DIA 27 DE OUTUBRO DE 2014

Atividades - Período da Manhã

Intencionalidade Educativa	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
<p>Domínio cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança desenvolva a linguagem oral através da canção e da audição da história; • Que a criança desenvolva a capacidade de concentração durante a audição da história; • Que a criança consiga perceber os momentos principais da história “Uma Aventura com Chico Chi-Coração”; • Que a criança identifique as personagens principais da história; • Que a criança articule novos sons durante a exploração da história. <p>Domínio físico motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança tenha domínio motor, ao nível da motricidade fina; • Que a criança tenha contato com texturas diferentes (lã); • Que a criança controle os seus movimentos de forma a realizar a atividade proposta. <p>Domínio sócio afetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança adquira regras de socialização 	<p>9³⁰</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrada na sala de atividades; • Canção do “Bom Dia”; • Após a canção, a estagiária (Inês) irá conversar com as crianças, explicando o que irão fazer de seguida. “Agora querem ver o que trouxe para vos mostrar?”; “Tenho aqui uma história para vos contar!”; “Sabem o que é isto?” (apontando para a capa); “Então vamos ouvir o que vai acontecer a este pintainho?” • A história referida intitula-se “Uma Aventura com Chico Chi-Coração” do autor Maurice Pledger, traduzido por Maria Alberta Menéres. Depois da leitura, a estagiária irá colocar algumas questões às crianças sobre a história que ouviram, como por exemplo: “quem era a personagem da história?”; “de quem andava o Chico à procura?”; “Quais os amigos que ele encontrou?”; Sabem como é que faz a cobra? E o pato?” (reproduzir o som de alguns animais da história). • Depois da leitura e da exploração da história, a estagiária (Inês) propõe às crianças que construam a personagem da história, ou seja um pinto. Para isto, a estagiária terá moldes previamente cortados na forma do pinto, sendo que as crianças terão de colar pedaços de lã no molde, como se fossem as suas penas. Irão também colar a boca, os olhos e as patas que serão feitos em feltro. Cada pinto terá um furo, para que as crianças possam pôr um fio e pendurar como 	<p><u>Recursos Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Crianças da creche; • Estagiárias; • Educadora Cooperante; • Auxiliar de ação educativa. <p><u>Recursos materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Livro “Uma Aventura com Chico Chi-coração”; • 16 Moldes do pinto; • Lã amarela; • Feltro; • Cola. 	<p><u>Como avaliar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta; <p><u>O que avaliar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de estar atento e concentrado. Capacidade de perceber os momentos principais de uma história. Capacidade de identificar as personagens de uma história. Capacidade de articular novos sons. Capacidade de controlar os movimentos durante a colagem.

<p>e convivência com os outros;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança desenvolva o sentido de partilha; • Que a criança respeite as outras crianças. 	<p>forma de decoração.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esta atividade será feita com uma criança de cada vez, para que a estagiária consiga dar o devido apoio. As outras crianças terão liberdade para brincar na sala de atividades, ou no espaço exterior, consoante as condições meteorológicas. 		
Período da Tarde			
<p>Domínio sócio afetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança adquira a capacidade de se relacionar e partilhar. <p>Domínio físico motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança se movimente livremente, usufruindo do espaço que a envolve. 	<p>16⁰⁰</p> <ul style="list-style-type: none"> • A estagiária diz às crianças que podem brincar nos vários espaços da sala de atividades, pois os momentos para brincar são fundamentais para esta faixa etária. • Caso alguma criança não tenha elaborado a atividade proposta durante a manhã irá concluí-la, com a ajuda da estagiária. 	<p><u>Recursos Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Crianças da creche; • Estagiárias; • Educadora Cooperante; • Auxiliar de ação educativa; 	<p><u>Como avaliar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação participante; <p><u>O que avaliar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de interagir com o outro. • Capacidade de partilhar os brinquedos.
	<p>17⁰⁰</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saída da instituição por parte das estagiárias. 		

ANEXO 3 – PLANIFICAÇÃO DO DIA 10 DE NOVEMBRO DE 2014

Atividades - Período da Manhã

Intencionalidade Educativa	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
<p>Domínio cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança desenvolva a linguagem oral; • Que a criança se sinta integrada no contexto da creche; • Que a criança desenvolva a capacidade de concentração durante a audição da canção e da história; • Que a criança se familiarize com hábitos de leitura; • Que a criança faça a ligação entre as imagens mostradas; • Que a criança identifique os órgãos dos sentidos; • Que a criança descubra novas sensações. <p>Domínio físico motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança tenha domínio motor, ao nível da motricidade fina; • Que a criança explore os vários objetos através dos órgãos dos sentidos. <p>Domínio sócio afetivo:</p>	<p>9³⁰</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrada na sala de atividades; • Canção do “Bom Dia”. Ao cantar o “Bom dia” as crianças têm oportunidade de interagir com os seus pares, sendo também uma forma de adaptação ao novo dia no contexto de creche. • Após a canção, as crianças irão ouvir a história “Quem dá um abraço ao Martim?” de David Melling. Depois desta audição as crianças irão participar numa conversa com a estagiária que terá como questões orientadoras: “Que animal é o Martim?”; “O que queria o Martim?”; “Ele abraçou uma pedra, que era dura, abraçou ovelhas, que eram fofinhas...”; “Lembram-se que na semana passada falámos sobre o corpo humano? Onde estão os olhos do Martim? E o nariz? E a boca? E os ouvidos?”; “Sabem para que servem os olhos, o nariz, a boca e os ouvidos?”; “Querem fazer um jogo para descobrir coisas novas como o Martim?”. • Após este diálogo, será proposto às crianças um jogo, onde estas irão desenvolver os cinco sentidos. Para este jogo, a estagiária terá cinco caixas (uma para cada sentido), cada uma decorada com imagens associada ao sentido (olhos, nariz, boca – língua, mãos, ouvidos). Dentro de cada caixa irão estar vários objetos: - Paladar: limão, sal, açúcar; - Olfato: coentros, Grãos de café, hortelã; 	<p><u>Recursos Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Crianças da creche; • Estagiárias; • Educadora Cooperante; • Auxiliar de ação educativa. <p><u>Recursos materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Livro; • Dado dos sentidos; • 5 Caixas. 	<p><u>Como avaliar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta; <p><u>O que avaliar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de estar atento e concentrado; • Capacidade de associar as imagens do dado às caixas respetivas; • Capacidade de identificar os órgãos dos sentidos;

<ul style="list-style-type: none"> • Que a criança adquira regras de socialização e convivência com os outros; • Que a criança desenvolva o sentido de partilha; • Que a criança respeite as outras crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tato: Lã, pedra, “pega monstro”; - Visão: imagens reais (praia, carro, animais); - Audição: sons de trovoadas, de animais (o som será escutado no computador). • As crianças terão um cubo (dado) em que cada face tem a imagem de um dos órgãos dos sentidos. A criança irá rodar o “dado” e consoante a imagem que sair, a criança terá de associar a uma das caixas e retirar de lá um objeto, para tocar, cheirar, olhar, provar ou ouvir, dependendo da imagem e da caixa. • Para realizar esta atividade, as crianças serão divididas em dois grupos de oito crianças, sendo que um grupo realizará a atividade no período da manhã e o outro grupo durante a tarde. As outras crianças terão liberdade para brincar na sala de atividades, ou no espaço exterior, consoante as condições meteorológicas. 		
Período da Tarde			
<p>Domínio sócio afetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança adquira a capacidade de se relacionar e partilhar. <p>Domínio físico motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança se movimente livremente, usufruindo do espaço que a envolve. 	<p>16⁰⁰</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante a tarde, as crianças que não realizaram o jogo durante a manhã, irão fazê-lo. • As outras crianças poderão brincar nos vários espaços da sala de atividades, pois os momentos para brincar são fundamentais para esta faixa etária. 	<p><u>Recursos Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Crianças da creche; • Estagiárias; • Educadora Cooperante; • Auxiliar de ação educativa; 	<p><u>Como avaliar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação participante; <p><u>O que avaliar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de interagir com o outro. • Capacidade de partilhar os brinquedos.
	<p>17⁰⁰</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saída da instituição por parte das estagiárias. 		

ANEXO 4 – PLANIFICAÇÃO DO DIA 11 DE NOVEMBRO

Atividades - Período da Manhã

Intencionalidade Educativa	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
<p>Domínio cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança se sinta integrada no contexto da creche; • Que a criança desenvolva a linguagem oral através da visualização da representação da história; • Que a criança desenvolva a capacidade de concentração durante a representação da história; • Que a criança descubra tradições e histórias culturais. <p>Domínio sócio afetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança adquira regras de socialização e convivência com os outros; • Que a criança desenvolva o sentido de partilha; • Que a criança respeite as outras crianças. 	<p>9³⁰</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrada na sala de atividades; • Canção do “Bom Dia”. Ao cantar o “Bom dia” as crianças têm oportunidade de interagir com os seus pares, sendo também uma forma de adaptação ao novo dia no contexto de creche. • Após a canção, as crianças participarão numa conversa com a estagiária, que terá as seguintes questões orientadoras: “Sabem que hoje é o dia de S. Martinho?” “Querem saber porque é que celebramos este dia?” “Eu e a Liliana temos uma surpresa para vocês, vamos mostrar-vos o que aconteceu há muito, muito tempo.” • As crianças irão assistir à dramatização da lenda de S. Martinho, sendo que a Liliana representará o “pobre” e a Inês o “cavaleiro Martinho”. Esta representação será feita na sala de atividades e as crianças estarão sentadas no tapete para assistir. • Após assistirem a esta representação, as crianças terão liberdade para brincar na sala de atividades, ou no espaço exterior, consoante as condições meteorológicas. 	<p><u>Recursos Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Crianças da creche; • Estagiárias; • Educadora Cooperante; • Auxiliar de ação educativa. <p><u>Recursos materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lenda de S. Martinho; • Acessórios das personagens (cavalo de pau, capa); • Imagens de nuvens e chuva e do sol. 	<p><u>Como avaliar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta; <p><u>O que avaliar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de estar atento e concentrado; • Capacidade de ouvir uma história através da representação dramática.
Período da Tarde			

<p>Domínio cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança interaja com outros adultos (idosos). <p>Domínio sócio afetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança adquira a capacidade de se relacionar e partilhar. <p>Domínio físico motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança se movimente livremente, usufruindo do espaço que a envolve. 	<p>16⁰⁰</p> <ul style="list-style-type: none"> • A estagiária questiona as crianças se ainda se lembram do teatro que viram de manhã, e que dia estamos a celebrar. Seguidamente, as crianças irão festejar o Dia de S. Martinho, participando num lanche, em conjunto com os idosos da ABEP. 	<p><u>Recursos Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Crianças da creche; • Estagiárias; • Educadora Cooperante; • Auxiliar de ação educativa; 	<p><u>Como avaliar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação participante; <p><u>O que avaliar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de interagir com o outro.
	<p>17⁰⁰</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saída da instituição por parte das estagiárias. 		

ANEXO 5 – QUADRO DE OBSERVAÇÃO DA CRIANÇA R

CRIANÇA R					
<u>Categoria</u>	<u>Subcategorias</u>	24 novembro – <i>Quem dá um abraço ao Martim?</i>	10 dezembro – <i>A Rena e a Bondade</i>	16 dezembro – <i>Os Sons da Quinta</i>	12 janeiro – <i>Quem dá um abraço ao Martim?</i>
Comportamento da criança, quando é pedido para que conte a história	Como é que a criança manuseia o livro?	Segura o livro virado ao contrário;	Segura o livro na posição correta. Aponta as ilustrações sem dizer nada. Levantou o livro, e inclina-o para perto de si. Passa várias páginas. Volta atrás.	Segura o livro na posição correta. Folheia de trás para a frente. Volta páginas atrás, depois folheia várias páginas para a frente.	Segura o livro na posição correta. Folheia de trás para a frente. Passa várias páginas de uma só vez.
	O que diz a criança sobre a história?	Aponta para as ilustrações fazendo expressões de espanto: “ahh”	“a mãe do pai natal” “qué isto?”	“o cavalo” “a galinha”	“Tava escuro” “ovelhas” “oh não, o usso” “tá aqui uma boboleta”
	Que estruturas fráscas a criança utiliza para recontar a história?	Não produz frases;	Nomeia uma personagem que observa, pensando ser “a mãe do pai natal”; Coloca uma questão ao adulto “qué isto?”, referindo-se à Rena.	Nomeia dois dos animais que observa.	Utiliza interjeições; Conjuga verbos; Nomeia o que vê.

ANEXO 6 – QUADRO DE OBSERVAÇÃO DA CRIANÇA P

CRIANÇA P					
<u>Categoria</u>	<u>Subcategorias</u>	24 novembro – <i>Quem dá um abraço ao Martim?</i>	10 dezembro – <i>A Rena e a Bondade</i>	16 dezembro – <i>Os Sons da Quinta</i>	12 janeiro – <i>Quem dá um abraço ao Martim?</i>
Comportamento da criança, quando é pedido para conte a história	Como é que a criança manuseia o livro?	Segura o livro na posição correta.	Segura o livro na posição correta. Aponta durante um momento a mesma imagem. Volta à página atrás. Passa várias páginas ao mesmo tempo.	Segura o livro na posição correta. A criança pegou num brinquedo em forma de porco, que estava junto de si.	Segura o livro na posição correta. Passa várias páginas de uma só vez.
	O que diz a criança sobre a história?	“ele tem a boca gande”; “a pedra é muito pesada”.	“está a cair a neve” “socorro, socorro, olha aqui (apontando)” “são os maus” “uma estela” “o zesus” “está a dormir” (falando mais baixo) “está a cair a neve, olha aqui” “acabou-se a história”	“olha o porco” “pintinho, pintinho, pintinho piu” (canta ao ver a ilustração dos pintos) “Acabou-se a história”	“De repente...Abriu a boca. A língua pa fora” “A árvore, a subir.” “Abraços” (fazendo o gesto) “Agora vem lá passos” “Acabou-se a história”
	Que estruturas frásicas a criança utiliza para recontar a história?	Utiliza frases completas: sujeito, verbo e complemento direto.	Utiliza frases completas: sujeito, verbo e complemento direto. Chama a atenção do adulto. Reproduz falas das personagens. Infere que os lobos são maus. Altera o tom de voz.	Nomeia os animais, chamando a atenção do adulto. Relembra conhecimentos prévios: canção.	Utiliza frases completas: sujeito, verbo e complemento direto. Reproduz gestos, de forma a complementar as frases.

ANEXO 7 – QUADRO DE OBSERVAÇÃO DA CRIANÇA A

CRIANÇA A					
Categoria	Subcategorias	24 novembro – Quem dá um abraço ao Martim?	10 dezembro – A Rena e a Bondade	16 dezembro – Os Sons da Quinta	12 janeiro – Quem dá um abraço ao Martim?
Comportamento da criança, quando é pedido para que conte a história	Como é que a criança manuseia o livro?	Segura o livro na posição correta. Passa várias páginas de uma só vez.	Segura o livro na posição correta. Folheia página a página. Passa de página muito rapidamente, sem dizer nada.	Segura o livro na posição correta. Quando chega ao fim, volta para trás.	Segura o livro na posição correta.
	O que diz a criança sobre a história?	“é um coração” apontando para as folhas da árvore da ilustração.	A criança responde, quando é questionada pela estagiária: “é o veado” “tá a cair neve” “looobos” “estão a fugir” “ahhm, tá a dizer que ela é perfeita”	“Era uma vez um porco, que tinha umas orelhas muto cor de rosa, ron ron. E era uma ovelha. E este é o cavalo” “A galinha come milho” “Não, é uma ovelha” (quando um amigo diz é um méme)	“O Martim segurava uma pedra muito grande. Depois o Martim foi ao quarto, mas acordou e ele abriu a boca (fazendo o gesto)” “Mas o Martim tinha de segurar numa pedra muito grande. Depois... O que é isto? O que é estes pés? O que é estes animais?” “Mémés... ovelhas, a fazer méme!” “O que é este papagaio? Uma coruja” “Não tenho lá em casa nenhuma coruja” “O Martim não consegue segurar a coruja” “Hei, o Martim foi ajudar o coelho, mas deu a mão ao coelho” “O qué isto?” “O qué que está lá dentro? Tantas coisas...” “Quem é este urso Inês? É a mãe?”

					“Estão a dar maminhos! E acabou-se.”
	Que estruturas frásicas a criança utiliza para recontar a história?	Utiliza frases completas: sujeito, verbo e complemento direto.	Utiliza frases completas: sujeito, verbo e complemento direto. Imagina o que as personagens poderão estar a dizer.	Utiliza frases completas: sujeito, verbo e complemento direto. Começa a história utilizando a expressão, que normalmente caracteriza o início das histórias. Corrige o amigo.	Utiliza frases completas. Utiliza conectores entre as frases. Descreve o que observa nas imagens, nomeando a personagem pelo nome. Corrige-se a si própria. Questiona o adulto. Realça o final da história.

ANEXO 8 – QUADRO DE OBSERVAÇÃO DA CRIANÇA M

CRIANÇA M					
Categoria	Subcategorias	24 novembro – Quem dá um abraço ao Martim?	10 dezembro – A Rena e a Bondade	16 dezembro – Os Sons da Quinta	12 janeiro – Quem dá um abraço ao Martim?
Comportamento da criança, quando é pedido para que conte a história	Como é que a criança manuseia o livro?	Segura o livro na posição correta; Folheia as páginas de trás para a frente.	Segura o livro na posição correta. Volta atrás. Passa várias páginas de uma só vez.	Segura o livro na posição correta; Volta páginas atrás. Passa várias páginas de uma só vez. Quando chega ao final, folheia de trás para a frente.	Segura o livro na posição correta. Passa várias folhas ao mesmo tempo. Volta atrás. Aponta vários pormenores da ilustração (pés das ovelhas, flores que parecem milho)
	O que diz a criança sobre a história?	Aponta para as ilustrações dizendo “oia”.	Aponta para as ilustrações. “É a rena” “A iana tirou o libo” “não shei” “oh” “shaltar” “é jesus” “é o burro” (apontando para uma rena) “é um pásharo” (aponta para os pássaros pendurados na sala). Folheia o livro sem dizer nada.	“é o corócóco” “ohhh” “cavalo” “mais” (quando chega ao final do livro) “o poco” “a vaca” “oh o poco, ron” “é o mé”	“milho” “mémes” “tá a domir” “coruja” “a cinoura” “em casa há cinoura” “olha aqui” “a cair pó chão”
	Que estruturas fráscas a criança utiliza para recontar a história?	Não produz frases. Chama a atenção do adulto.	Nomeia o que vê.	Nomeia os animais que vê.	Constrói frases. Nomeia o que vê nas ilustrações.

ANEXO 9 – PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE DO DIA 13 DE MAIO

Tempo	Intencionalidades Educativas	Competências	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
8h15-9h15	Acolhimento das crianças na sala de atividades pela educadora de infância, pela assistente operacional e pelas estagiárias. À medida que as crianças chegam, marcam a sua presença, no quadro de presenças.				
9h15	<p>As estagiárias pretendem:</p> <p><u>Área de Formação Pessoal e Social:</u> <u>Área de Conhecimento do Mundo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o envolvimento e o diálogo entre as crianças; <p><u>Área de Expressão e Comunicação:</u> <u>Domínio da matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a noção do tempo; - Promover o raciocínio lógico; - Promover a contagem de objetos; <p><u>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar o caráter lúdico da linguagem, através das lengalengas; - Sensibilizar as crianças para as funções do código escrito; - Criar interações entre as crianças durante a leitura; 	<p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeita a vez e o espaço do outro; - Tem noção das funções da escrita; - Está atenta a ouvir a história; - Conta os animais; - Utiliza os objetos para responder ao problema; - Responde aos problemas; 	<p>As crianças começarão o dia com as rotinas diárias: Canção do bom dia, escolha do chefe e do ajudante através das lengalengas específicas do mês, o chefe e o ajudante alteram o dia da semana, o tempo e as fotografias no respetivo mapa.</p> <p><u>Hora do Conto:</u></p> <p>As crianças irão ouvir a história “Todos no sofá” da autoria de Luísa Ducla Soares. A história estará dentro da caixa das surpresas, onde estarão também vários animais que pertencem à história. As crianças irão ver os animais, e de seguida ouvirão a história. Após a leitura, a estagiária colocará questões como: quantos animais estavam no sofá?; foram-se embora porquê?.</p> <p>As crianças responderão ao problema de matemática: Estavam 10 animais no sofá. Se tivessem saído 4 animais ao mesmo tempo, quantos ficavam lá? De seguida, serão colocados outros problemas para que as crianças respondam: Se tivessem chegado mais 3 animais para ir para o sofá, quantos ficavam?</p>	<p><u>Humanos:</u> Educadora; 2 Estagiárias; 18 Crianças; Assistente operacional.</p> <p><u>Materiais:</u> - Livro “Todos no Sofá!”; - Animais.</p>	<p><u>Quem avalia:</u> Estagiária Liliana.</p> <p><u>Como avalia:</u> Registos, grelhas de avaliação.</p> <p><u>Quem é avaliado:</u> Criança A e B.</p> <p><u>O que avaliar:</u> Está atenta a ouvir a história? Conta os animais? Responde aos problemas?</p>

ANEXO 10 – PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE DO DIA 27 DE MAIO

Tempo	Intencionalidades Educativas	Competências	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
8h15-9h15	Acolhimento das crianças na sala de atividades pela educadora de infância, pela assistente operacional e pelas estagiárias. À medida que as crianças chegam, marcam a sua presença, no quadro de presenças.				
9h15	<p>As estagiárias pretendem:</p> <p><u>Área de Formação Pessoal e Social:</u></p> <p><u>Área de Conhecimento do Mundo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o envolvimento e o diálogo entre as crianças; - Desenvolver hábitos de escuta e concentração; - Promover a capacidade de registos e representação; <p><u>Área de Expressão e Comunicação:</u></p> <p><u>Domínio da matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a noção do tempo; <p><u>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar o carácter lúdico da linguagem, através das lengalengas; - Participar em atividades de interação verbal com as crianças; - Promover ligações afetivas das crianças com os livros; <p><u>Domínio da Expressão Dramática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar a criança para a consciência do seu corpo; - Promover a liberdade de expressão e de movimentos. 	<p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeita a vez e o espaço do outro; - Tem noção das funções da escrita; - Está atenta a ouvir a história; - Representa os momentos da história; - Utiliza o corpo para representar as personagens; 	<p>As crianças começarão o dia com as rotinas diárias: Canção do bom dia, escolha do chefe e do ajudante através das lengalengas específicas do mês, o chefe e o ajudante alteram o dia da semana, o tempo e as fotografias no respetivo mapa.</p> <p><u>Hora do Conto:</u></p> <p>As crianças irão ouvir a história “Sou o Maior” da autoria de Lucy Cousins.</p> <p>Após ouvirem a história, as crianças poderão expressar a sua opinião sobre a mesma. Seguidamente, irão dramatizar a história utilizando máscaras previamente preparadas pela estagiária.</p>	<p><u>Humanos:</u></p> <p>Educadora; 2 Estagiárias; 18 Crianças; Assistente operacional.</p> <p><u>Materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Livro “Sou o Maior”; - Máscaras. 	<p><u>Quem avalia:</u></p> <p>Estagiária Liliana.</p> <p><u>Como avalia:</u></p> <p>Registos, grelhas de avaliação.</p> <p><u>Quem é avaliado:</u></p> <p>Criança A e B.</p> <p><u>O que avaliar:</u></p> <p>Está atenta a ouvir a história? Representa a personagem? Representa os momentos da história?</p>

ANEXO 11 – JORNAL “PEQUENOS JORNALISTAS”




PEQUENOS JORNALISTAS

Jardim-de-Infância de Barreira


Diretora: Leonor Neves | Subdiretor: Francisco Neto

1ª Edição: Abril/Maio 2015



Quem Somos Nós?

P. 2 e 3
Vamos apresentar-nos aos nossos leitores!



As Nossas Novidades

P. 4
Todos gostamos de partilhar as novidades com os amigos! Aqui contamos algumas novidades mais importantes para nós.

NOTÍCIAS

P. 5 e 6
Visita ao Jardim do Visconde
Visita à Tipografia
Conhecemos a nova Escola
Fomos Jornalistas

ENTREVISTA | p. 7 e 8
ARTE | p. 9, 10 e 11
AS MELHORES FRASES | p. 12
OS NOSSOS DISPARATES... | p. 13
RECEITAS | p. 14 e 15
LENGALENGAS | p. 16 e 17
ADIVINHAS | p. 18
PASSATEMPOS | p. 19 e 20
A NOSSA CANÇÃO PREFERIDA | p. 21

PEQUENOS JORNALISTAS

ABRIL/MAIO 2015 1



Quem Somos Nós?

Vamos apresentar-nos aos nossos leitores!



"Eu sou a Leonor Tavares das Neves. Tenho 6 anos e sou a Diretora do jornal "Pequenos Jornalistas". Gosto muito de dançar e trabalhar."



"Eu sou o Simão Jorge, tenho 6 anos. Sou jornalista do jornal "Pequenos Jornalistas". Gosto de jogar à bola e de pintar."



"Eu sou o Leonardo Lopes Pereira. Tenho 6 anos. Sou jornalista no jornal "Pequenos Jornalistas". Gosto muito de fazer trabalhos, de brincar e de ir à caça com o tio."



"Eu sou o Francisco Pedrosa Neto. Tenho 5 anos. Sou o subdiretor do jornal "Pequenos Jornalistas". Gosto de brincar na área dos jornalistas, de pintar os desenhos, jogar à bola."



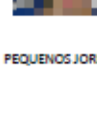
"Eu sou a Andreia Frazão Dias. Tenho 5 anos. Sou jornalista no jornal "Pequenos Jornalistas". Gosto de fazer muitas coisas, brincar com os amigos, e gosto de fazer as coisas que gosto mais: ler livros e ir para casa da minha avó."



"Eu sou o Salvador Basto Santos e tenho 4 anos. Sou jornalista no jornal "Pequenos Jornalistas". Gosto de trabalhar com as professoras, de brincar, gosto muito dos amigos, da mãe e do pai, gosto de tudo. Não gosto dos meninos se me baterem, só se me derem beijinhos e abraços."



"Eu sou o Gabriel Mendes. Tenho 5 anos. Sou jornalista no jornal "Pequenos Jornalistas". Gosto de brincar, ir para a redação, também gosto de jogar jogos e de brincar com os outros meninos."



"Eu sou o Simão dos Santos Ferreira. Tenho 4 anos. Sou repórter de imagem no jornal "Pequenos Jornalistas". Gosto muito de brincar, de fazer pinturas, de brincar no quadro jogar futebol."

PEQUENOS JORNALISTAS

ABRIL/MAIO 2015 2



"Eu sou o **Lourenço Marques Frazão**. Tenho 4 anos.
Sou fotógrafo no jornal "Pequenos Jornalistas".
Gosto de cantar, de ver televisão, de fazer trabalhos, desenhos, jogar futebol, também gosto de ir ao parque, de brincar com os amigos e de jogar jogos."

"Eu sou o **Francisco Frazão**. Tenho 4 anos.
Sou fotógrafo no jornal "Pequenos Jornalistas".
Gosto de fazer nada."

"Eu sou a **Yasmine Santos Ramany**. Tenho 5 anos.
Sou a secretária do jornal "Pequenos Jornalistas".
Gosto de brincar com os amigos, dormir na minha cama e ver televisão."

"Eu sou o **Gonçalo Godinho Luis**. Tenho 4 anos.
Sou jornalista no jornal "Pequenos Jornalistas".
Gosto de cortar, de trabalhar e gosto de ser jornalista e doutor e ser bombeiro e polícia."

"Eu sou o **José Pedro Calado Franco**. Tenho 4 anos.
Sou secretário no jornal "Pequenos Jornalistas".
Gosto de brincar, jogar à bola, de andar de bicicleta e de ir nos carroséis.
Gosto de brincar na redação e na casinha."

"Eu sou o **Filipe Valentia**, da Barreira. Tenho 3 anos.
Sou fotógrafo no jornal "Pequenos Jornalistas".
Gosto de desenhar, brincar no campo, andar nos carros."

"Eu sou o **Tomás Alves**. Tenho 4 anos.
Sou repórter de imagem no jornal "Pequenos Jornalistas".
Gosto de pintar com as canetas, jogar à bola, fazer desenhos, de fazer pipocas."

"Eu sou o **Francisco Montiz Carneira**. Tenho 3 anos.
Sou jornalista no jornal "Pequenos Jornalistas".
Gosto de fazer trabalhos em casa e na escola, de cortar na escola e em casa, de fazer trabalhos, gosto muito de brincar com os meus brinquedos, gosto muito da caixa para eu aprender a fazer números."

"Eu sou o **Henrique**. Tenho 3 anos.
Sou fotógrafo no jornal "Pequenos Jornalistas".
Gosto de brincar em casa e na escola e gosto muito de brincar com os meus brinquedos."



As Nossas Novidades

Durante os meses de abril e maio partilhámos várias novidades, que foram importantes para nós!

Os nossos morangueiros deram morangos vermelhos!
(Leonor, 15 de abril)



"Nas férias da Páscoa, o carteiro enganou a avó Lilocas, porque em vez de entregar uma carta entregou um tablet de papel!" (Simão Pedro, 15 de abril)

"Ganhei um prémio no concurso de bolos: uma luva e um pano, com o bolo "Os 3 amores". O bolo era de chocolate, só tinha chocolate e amêndoa derretida que estava no meio. O concurso foi na Associação da Bouça, onde vive a avó". (Francisco Neto, 15 de abril)

"O irmão do tio levou a cabra velha que teve um filho. No domingo falei com a mãe e com o pai que estão em Angola e vi a mana a dormir. Ela já tem 8 dentes!" (Leonardo, 15 de abril)

"A minha avó já tem um cabrito. E eu fui lá ver a cabritinha pequenina. A mãe dela tinha medo que lhe tirassem a cabritinha para sempre. Ela está em casa da minha avó, mas a minha mãe tem muitos animais." (Gonçalo, 15 de abril)

"No domingo fui andar de pónei".
(Francisco Frazão, 15 de abril)

"Fui ver onde o rio Liz nasceu!" (Leonor, 8 de maio)

"O avó Carlos já tem uma oficina nova, porque o fogo destruiu a outra!" (José Pedro, 8 de maio)

"A mana já nasceu! E ontem já veio para casa."
(José Pedro, 25 de maio)

"Ontem fui à caça do javali. Mas não apanhámos nada!" (Leonardo, 28 de maio)

NOTÍCIAS

Visita ao Jardim do Visconde

"Na terça-feira, dia 7 de abril, fomos ao Jardim do Visconde procurar a Primavera. Ouvimos os passarinhos, o vento, vimos uma planta, passarinhos, borboletas e peixes, flores amarelas e roxas, pedras, árvores com folhas verdes, árvores a nascer, uma fonte e dois lagos com peixes.

No jardim, escorregámos no monte de terra, apanhámos folhas, flores e paus para fazer um trabalho na escola. Antes de entrarmos tivemos de sacudir a roupa, pois ficámos cheios de pó. Gostámos muito de ir ao jardim do visconde!"



Visita à Tipografia

"No dia 5 de maio visitámos a Tipografia Palma, no Covão da Carvalha. Lá vimos muitas máquinas, uma imprimia, outra cortava o papel, outra embalava e outra agrafava. Nesta visita aprendemos como se imprimem os jornais e que as máquinas são só para os adultos.

A Andreia não quis ir à visita, o Gabriel não foi porque estava doente e o Salvador não foi porque tinha um dente a abanar."



PEQUENOS JORNALISTAS

ABRIL/MAIO 2015 5

Conhecemos a escola nova...

"No dia 26 de maio fomos visitar a escola nova, que fica ao pé da casa da Tia do Francisco Moriz. As portas da escola estavam todas fechadas, por isso não pudemos entrar. A escola ainda não está arranjada, portanto ainda não podemos ir para lá. Vamos sair daqui, porque esta escola está partida e velha!"



Fomos Jornalistas!

"Nas últimas semana temos sido jornalistas do jornal "Pequenos jornalistas". Criámos uma nova área na sala, a área da redação.

Fomos fazer uma entrevista aos pedreiros da casa em frente à nossa escola e fizemos uma entrevista à Ana. Fizemos também uma reportagem sobre a nossa nova escola, para isto fomos visitá-la.

Gostamos de ser jornalistas, porque foi divertido!"



PEQUENOS JORNALISTAS

ABRIL/MAIO 2015 6

ENTREVISTAS

Escolhemos entrevistar os construtores da casa em frente ao Jardim de Infância, para percebermos qual o trabalho que eles fizeram na casa.

Crianças (C): Bom dia..

C: (eu estou a tirar fotografias)

C: Como é que o senhor se chama?

Senhor (S): Sou o José Marques

C: Quantos anos é que tem?

S: 48.

C: E a profissão?

S: Pedreiro.

C: Queremos saber se o trabalho está a correr bem...

S: Está.

C: Porque é que estão a construir a casa?

S: Porque ela estava danificada e estamos

a reconstruir.

C: Porque é que ela estava danificada?

S: Porque tinha muitos anos, estava velha...

C: Como é aquilo se chama?

S: Andaimes.

Ana: Porque é que o senhor tem de usar capacete?

S: Porque a lei obriga, é para nossa proteção...

C: Eu gosto de usar capacete.

C: Quando houve obras na casa da avó estava lá isto... Como se chama?

S: É uma betoneira.

C: É para pôr lá cimento e rodar.

C: Obrigada e bom trabalho!



Fizemos uma entrevista à Educadora de Infância Ana Lopes, que nos respondeu a algumas curiosidades!

Crianças (C): Podemos fazer a entrevista? Já pode entrar.

Ana: Eu vim para uma entrevista.

C: Pode entrar.

C: Se quiser pode sentar-se nesta cadeira.

Ana: Eu não estou a perceber esta entrevista, porque está aqui muita gente a falar ao mesmo tempo.

C: Somos os senhores todos da entrevista.

Ana: Ahhh muito bem. Então muito boa tarde.

C: Quantos anos é que você tem?

Ana: Aii, não se pergunta a idade a uma senhora, mas olhe, tenho 54, quase 55, já faltam poucos dias.

C: Como é que se chama?

Ana: Sou a Ana Maria da Conceição Lopes.

C: Qual a sua profissão?

Ana: A minha profissão? Sou educadora de Infância.

C: O que é que gosta de fazer?

Ana: Gosto muito de trabalhar com os meninos, de vir para a escola. Gosto de viajar, de conhecer coisas novas, gosto de muitas coisas... Gosto de andar de avião. Gosto de andar de comboio...

C: Gostas de andar num carro novo?

Ana: Sim num carro novo, o meu não é novo, mas anda é o que importa!

C: Eu pensava que você gostava de mochos.

Ana: Ahhh e gosto muito de mochos sim, e te-

nho uma grande coleção.

C: Gosta de animais?

Ana: Gosto gosto.

C: Gostas do teu preferido animal?

Ana: Gosto do meu animal preferido? Gosto sim. Gosto muito de um cão que tenho lá em casa.

C: Gosta de histórias?

Ana: Gosto muito de histórias!

C: A Ana tem filhos?

Ana: Tenho dois filhos, dois rapazes.

C: Qual é a sua história preferida?

Ana: Ai, olhe tenho muitas! Gosto muito da "Vamos à caça do urso", do "Cuquedo", da "Lagartinha muito comilona". Gosto muito de histórias...

C: Gosta que os meninos se portem mal ou bem?

Ana: Olhe eu gostava que os meninos se portassem sempre bem mas muito bem. As vezes isso não acontece mas pronto os meninos estão na escola para aprender!

C: Ana, você gosta de fazer os trabalhos que faz?

Ana: Gosto muito de fazer os trabalhos que eu faço, gosto sim!

C: Obrigado!

Ana: De nada, se for preciso mais alguma coisa é só mandarem um email para a minha caixa de correio.



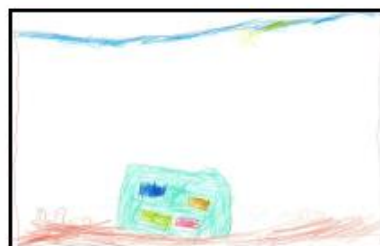
ARTE

Escolhemos os nossos desenhos preferidos!

Francisco Neto



Simão Pedro



Henrique



Leonor Neves



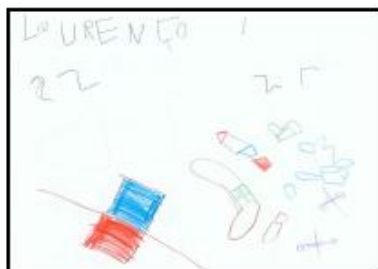
Leonardo



Andreia



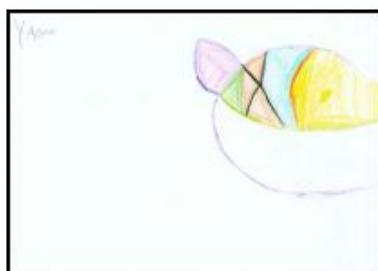
Lourenço



Gonçalo



Yasmine



AS MELHORES FRASES

- ⇒ "A árvore que não tinha folhas, já está com tantas folhas..." (José Pedro)
- ⇒ "O jornal dos Ladrões é muito difícil de fazer, porque tem letras muito grandes!" (Francisco Neto)
- ⇒ "Podemos fazer muitos jornais e depois dar às pessoas". (Francisco Neto)
- ⇒ "Na arte podemos pôr os nossos desenhos." (Leonor)
- ⇒ "Se fossemos todos iguais, não sabíamos quem eram as nossas mães..." (José Pedro)
- ⇒ "O PAI também tem três letras!" (Salvador)
- ⇒ "Apareceu um grande monstinho!" (Henrique)
- ⇒ "Podemos pintar as paredes com as cores do arco-íris!" (Leonor e Simão Pedro)
- ⇒ "Gostámos de ser jornalistas, de tirar fotografias, de fazer entrevistas e correu tudo bem!" (Francisco Moniz)



OS NOSSOS DISPARATES...

Como não somos perfeitos e nem sempre nos portamos bem, damos o exemplo das coisas que não devemos continuar a fazer...



RECEITAS

No Jardim de Infância confeccionámos várias receitas que queremos partilhar!

OVOS DE CHOCOLATE

Ingredientes:

2kg de Bolacha Maria
400g Margarina
400g de Chocolate em Pó
600g de Açúcar
12 Ovos
Missangas para decorar



Preparação:

Trituram-se as bolachas. Depois junta-se na taça com margarina, chocolate em pó, açúcar e os ovos. Mexe-se bem e quando estiver uma mistura homogênea dá-se a forma de bola. No fim decorar com as missangas coloridas.

BOLACHAS

Ingredientes :

125g de manteiga
125g de açúcar
325g de farinha
Raspa de 1 limão
2 gemas de ovo



Preparação:

Junte açúcar, farinha, uma raspa de limão e manteiga derretida numa taça. Parta os ovos e mexe-se tudo. Com o rolo da massa estique a massa e com as formas corte bolachinhas. No fim, coloque no forno para cozer, durante 10/15 minutos.

DOCE DE MORANGO

Ingredientes:

Morangos
Açúcar para compotas
Raspa de limão



Preparação:

1. Depois de lavados e de retirado os pés, corte os morangos em pedaços e coloque-os num tacho. Junte a casca de limão.
2. Leve ao lume e deixe cozer até que os morangos comecem a desfazer-se.
3. Junte o açúcar e deixe cozer (aproximadamente 1 hora).
4. Retire do lume, retire a casca do limão.
5. Triture o preparado e leve novamente ao lume para apurar um pouco e ficar com a textura desejada.
6. Deixe arrefecer e guarde em potes de vidro.

BOLO DE IOGURTE

Ingredientes

2 Iogurtes
6 Copos de Farinha
5 Copos de Açúcar
1 Copo de óleo
1 Colher de chá de fermento
8 Ovos



Preparação:

1. Comece por bater muito bem as gemas e junte os 5 copos de açúcar. De seguida, primeiro junte os 2 iogurtes e depois junte o óleo, a farinha, o fermento e bata tudo. Por fim junte as claras que foram previamente batidas em castelo com uma medida de açúcar e misture.
2. Deite a massa numa forma bem untada (com margarina e farinha ou papel vegetal) e leve ao forno pré aquecido durante 30/45 minutos. Mantenha o bolo a cozer numa temperatura de cerca de 180 graus.
3. Se quiser pode decorar o bolo com açúcar em pó e morangos em cima e bolachas baunilhas à volta.

LENGALENGAS

Todos os meses escolhemos lengalengas para seleccionar o chefe e o ajudante do dia...

"O TEMPO"

O tempo pergunta ao tempo,
Quanto tempo o tempo tem.
O tempo responde ao tempo,
Que o tempo tem tanto tempo,
Quanto o tempo o tempo tem.



"LÁ VAI UMA, LÁ VÃO DUAS"

Lá vai uma, lá vão duas
Três pombinhas a voar!
Uma é minha, outra é tua,
Outra é de quem a apanhar.



A criada lá de cima
É feita de papelão.
Quando vai fazer a cama
Diz assim para o patrão:

7 e 7 são catorze,
Com mais sete vinte e um
Tenho 7 namorados,
E não gosto de nenhum!

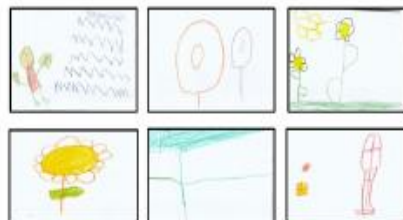
"FUI À CAIXA DAS BOLACHAS..."

Fui à caixa das bolachas
tirei uma (1)...
tirei duas (2)...
tirei três (3) ...
tirei quatro (4) ...
tirei cinco (5) ...
tirei seis (6)...
tirei sete (7)...
tirei oito (8) ...
tirei nove (9) ...
tirei dez (10)...
Que é para veres o guloso que tu és !



"MALMEQUER, BEM ME QUER..."

Malmequer, bem me quer,
muito, pouco, nada.
Eu gosto de ti, do sol e do mar.
E de todos os meninos,
que vejo a brincar.
Malmequer, bem me quer,
muito, pouco, nada.



ADIVINHAS

Dois irmãos do mesmo nome vão marchando com afinco, mas um dá sessenta passos, enquanto o outro dá cinco.



É muito bom para o pequeno-almoço e também para o lanche se queres crescer muito também o beber ao deitar.



ADIVINHAS

?






Em si a lua se espelha e o sol reflete também, quando a gente se aproxima olhando-a nos vemos bem.



Faço os olhos bonitos e os coelhos são doidos por mim, cresço de pé e sirvo para pratos sem fim.

PASSATEMPOS

PALAVRAS CRUZADAS

 BONECA
 BALEIA
 ANEL
 REI

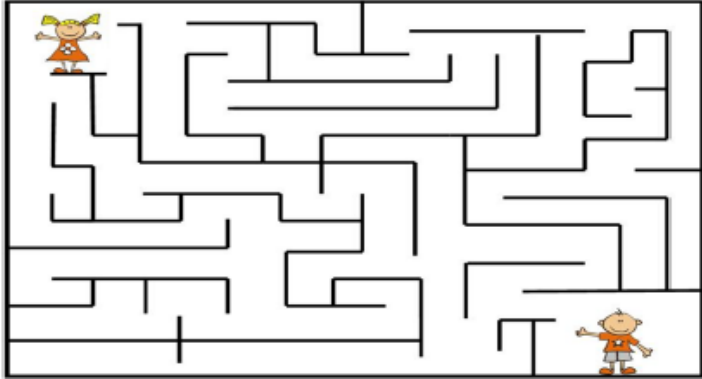
The crossword puzzle grid is 10 columns wide and 6 rows high. The words to be placed are:

- BONECA**: 6 letters, starting at row 1, column 4.
- BALEIA**: 7 letters, starting at row 2, column 1.
- ANEL**: 4 letters, starting at row 3, column 4.
- REI**: 3 letters, starting at row 4, column 4.

 The grid contains the following letters:

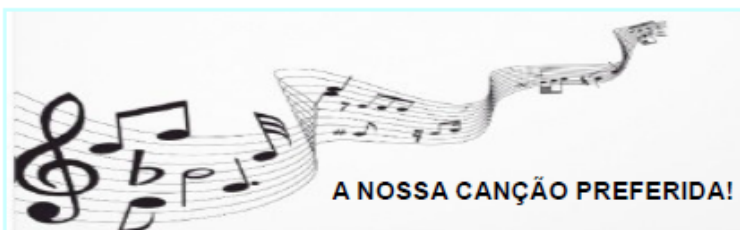
- Row 1: [] [] [] E [] []
- Row 2: [] [] S [] [] []
- Row 3: [] [] T [] [] []
- Row 4: [] [] R [] [] []
- Row 5: [] [] E [] [] []
- Row 6: [] [] L [] [] []

LABIRINTO
AJUDA A MENINA A ENCONTRAR O AMIGO



DESCOBRE 3 DIFERENÇAS





Canção "Gosto de Rimar"

Gosto de rimar	Palavras que rimam,
Isto é mesmo bom!	Terminam no mesmo som.
Palavras que rimam,	Gosto de rimar
Terminam no mesmo som.	Isto é mesmo bom!
Gosto de rimar	Palavras que rimam,
Isto é mesmo bom!	Terminam no mesmo som.
Palavras que rimam,	Avião rima com feijão,
Terminam no mesmo som.	Feijão rima com irmão,
Chimpanzé rima com Boné,	Irmão rima com João,
Boné rima com José,	João rima com feijão.
José rima com bebê,	Gosto de rimar,
Bebê rima com chulé.	Isto é mesmo bom!
Uhguhgh...	Palavras que rimam,
Gosto de rimar	Terminam no mesmo som.
Isto é mesmo bom!	

AUTORA: Aida Casqueira Fernandes

