

Da Creche ao Jardim-de-Infância: descoberta e aprendizagem dos sons das palavras e do jornal

Relatório de Prática Pedagógica Supervisionada

Liliana Filipa Cordeiro Charters

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

Ao Nuno, por me ter apoiado e por toda a força que me deu durante este percurso sempre confiante que eu venceria esta nova etapa da minha (nossa) vida. Obrigada, pela motivação que me transmitiste e por acreditares, sempre em mim!

Aos meus pais, Amália e Jorge, por me terem dado esta oportunidade, por me apoiarem e por nunca me deixarem faltar nada. Obrigada família, sem vocês era impossível!

À Professora Doutora Maria José Gamboa, que contribuiu significativamente para o meu crescimento profissional e pessoal. Obrigada pela motivação, por todos os ensinamentos, disponibilidade e dedicação. Obrigada!

Aos meus amigos, pela ajuda e por todos os momentos em que não estive tão disponível quanto desejado. Obrigada pelo apoio e compreensão!

Às minhas colegas e amigas, Mafalda e Sofia, pela partilha, pelas palavras de incentivo, pelos momentos de descontração que me proporcionaram, pelas aprendizagens e por toda a vossa amizade!

Um especial obrigada à minha amiga e colega de estágio, Inês Horta, pela amizade, pela ajuda e por percorrer comigo esta fase. Obrigada por todos os momentos que partilhámos e vivemos juntas!

Por fim, mas não menos importante, às educadoras cooperantes, Ana Lopes e Verónica Fonseca, e a todas as crianças com quem contactei, pelos momentos de aprendizagem e por tornarem possível o meu sonho: ser educadora de infância!

Obrigada a todos!

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresenta o meu percurso ao longo do ano letivo 2014/2015 no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Está dividido em duas partes. A Parte I corresponde à Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche e a Parte II, relativa à Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim-de-Infância.

A Parte I inclui a dimensão reflexiva, que aborda as experiências vivenciadas em contexto de creche, e um ensaio investigativo baseado na seguinte pergunta de partida “*O que dizem as crianças de 2 anos quando visualizam imagens de animais?*”. Para obter resposta a esta questão, temos os seguintes objetivos gerais: 1) perceber se a visualização de imagens ajuda a desenvolver a linguagem oral; 2) criar propostas de interação verbal promotoras de aprendizagem de diferentes aspetos relacionados com a estrutura sonora da língua. Como objetivos específicos temos os seguintes: 1) identificar e descrever a capacidade das crianças para articular os sons das palavras projetadas; 2) Perceber se a intervenção didática pensada melhora a linguagem oral; 3) Pensar nas implicações didáticas e pedagógicas dos dados obtidos. Os resultados alcançados revelaram que as crianças intervêm oralmente, identificando os referentes projetados, articulando de forma diferenciada os sons da fala. Os resultados confirmam que as crianças devem ser estimuladas a comunicar com os seus pares e com os adultos, de forma a desenvolverem a sua linguagem oral, especificamente articulando os sons da fala e alargando o seu vocabulário. Estes resultados levam-me a inferir a importância de disponibilizar às crianças oportunidades para que elas possam perceber os sons da fala e comunicar com os outros.

A Parte II do presente relatório apresenta as experiências vivenciadas em contexto de jardim-de-infância. Esta parte integra práticas realizadas com as crianças em torno de um projeto de criação de um *jornal*, desenvolvido segundo a metodologia de trabalho de projeto e uma reflexão crítica de todo o percurso realizado neste contexto. Com as propostas educativas construídas, as crianças ficaram a conhecer o universo do jornal, tendo desenvolvido competências para criar os

seus próprios meios de comunicação, como, por exemplo, um jornal impresso. Considerando o Referencial de Educação para os *Media*, na educação pré-escolar as crianças conseguem colocar-se no papel de alguns profissionais dos *Media*; expressar a sua opinião sobre alguns acontecimentos; interessar-se pelos acontecimentos da atualidade e ser capaz de dar a receber uma notícia.

Palavras-chave

Creche, Jardim-de-infância, Aprendizagens, Metodologia de Projeto, Linguagem Oral e Comunicação.

Abstract

This Supervised Teaching Practice report presents my route throughout the school year 2014/2015 under the Master in Preschool Education. It is divided into two parts. Part I corresponds to Supervised Teaching Practice in the context of Nursery and Part II on the Supervised Teaching Practice in Kindergarten context.

Part I includes a reflective dimension, which deals with the experiences in child care context, an investigative essay based on the following starting question "What do the children of two years say when they view pictures of animals?". To answer this question, we have the following general objectives: 1) realize if the image display helps develop oral language; 2) create proposals of verbal interaction that promote the learning of different aspects related to the sound structure of language. Has specific objectives we have the following: 1) identify and describe the capacity of children to articulate the sounds of words designed; 2) Realize if the didactic intervention thought improves oral language; 3) Think in didactic and pedagogical implications of the data. The results obtained revealed that children intervenes orally, identifying the projected referring articulating differently speech sounds. The results confirm that children should be encouraged to communicate with their peers and with adults in order to develop their oral language, specifically articulating speech sounds and broadening your vocabulary. These results lead me to infer the importance of providing children with opportunities so they can perceive speech sounds and communicate with others.

Part II of this report presents the experiences in kindergarten context. This part includes practices carried out with the kids around a creation of a newspaper project, developed under the working methodology of project and a critical reflection of the entire route taken in this context. With the educational proposals built, the children got to know the universe of the newspaper, having developed skills to create their own means of communication, such as a printed newspaper. Considering the Referential of Media

Education in pre-school children can put themselves in the role of some professionals of the Media; express their opinion about some events; interests themselves in the current events and be able to give and receive news.

Keywords

Nursery, Kindergarten, Learnings, Project Methodology, Oral Language and Communication.

Índice

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	3
Capítulo I- Refletindo sobre a experiência em Creche	4
Apresentação Do Contexto Educativo: Creche	4
1.1 Caraterização da sala dos passarinhos	4
1.2. Caraterização do grupo de crianças	6
1.3. Importância das rotinas em creche	8
2. Propostas Educativas Em Contexto De Creche	10
2.1 Proposta educativa de um de dezembro de 2014	11
2.2 Proposta educativa dezasseis de dezembro de 2014	14
3. Desenvolvimento Pessoal E Aprendizagens Realizadas Ao Longo Da Prática De Ensino Supervisionada Em Creche	16
Conclusão Da Dimensão Reflexiva	19
Capítulo II – Descobrir os Sons da Fala: Ensaio Investigativo	20
1. Enquadramento Teórico	20
1.1 Aquisição e desenvolvimento da linguagem.....	20
1.2. Conversar com a criança	24
1.3. Comunicar – um jogo de aprendizagem a dois	25
1.4. Desenvolver a consciência fonológica- o papel do educador	26
1.4.1. Desenvolvimento da consciência fonológica e critérios de seleção de imagens para as crianças	27
2. Metodologia	28
2.1 Problemática, pergunta de partida e objetivos de investigação	29
2.2 Contexto de investigação e população do estudo	29
2.3 Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados	30
2.4. Procedimentos	31

3. Apresentação E Discussão De Resultados	33
Quadro 1- Registo da interação da Criança A	34
Quadro 2- Registo da interação da Criança M	41
Quadro 3- Registo da interação da Criança P	47
Quadro 4- Registo da interação da Criança S	51
Conclusão Do Ensaio Investigativo	55
Parte II – Prática De Ensino Supervisionada Em Contexto De Jardim-De-Infância	60
Capítulo III - Refletindo sobre a experiência em Jardim-de-Infância	61
Apresentação Do Contexto Educativo: Jardim-De-Infância.....	61
1.1 Caraterização da sala de atividades.....	62
1.2. Caraterização do grupo de crianças	64
2. Propostas Educativas Em Contexto De Jardim-De-Infância.....	67
2.1 Proposta educativa de quatro de maio de 2015	67
2.2 Proposta educativa de um de junho de 2015	69
3. Desenvolvimento Pessoal E Aprendizagens Realizadas Ao Longo Da Prática De Ensino Supervisionada Em Jardim-De-Infância	71
Conclusão Da Dimensão Reflexiva	75
Capítulo IV – “À descoberta do jornal”: Investigação Com As Crianças	75
1. Metodologia De Trabalho De Projeto	75
2. Contextualização Do Projeto “À Descoberta Do Jornal”.....	79
3.À Descoberta Do Jornal	79
3.1 Fase I – Definição Do Problema	81
3.2 Fase II – Planificação E Desenvolvimento Do Trabalho	82
3.3 Fase III- Execução	84
3.4 Fase IV- Avaliação/Divulgação	91
Conclusão.....	96
Conclusão Final.....	98
Bibliografia	100
Anexos	1

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1- Visualização de imagens	14
Fotografia 2- Visualização do jornal indutor	79
Fotografia 3 – Registo das ideias das crianças	82
Fotografia 4- Visita à Tipografia	85
Fotografia 5- Crianças na área da redação.....	87
Fotografia 6- Votação do Diretor e Subdiretor	89
Fotografia 7 – Entrevista aos pedreiros.....	90
Fotografia 8 – Teia das aprendizagens	92
Fotografia 9 – Festa de lançamento do Jornal.....	93

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Registo da interação da Criança A	34
Quadro 2 - Registo da interação da Criança M	41
Quadro 3 - Registo da interação da Criança P	47
Quadro 4 - Registo da interação da Criança S	51
Quadro 5 – Planificação das propostas educativas.....	83

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Rotina diária em contexto de creche.....	1
Anexo 2 – Planificação do dia um de dezembro de 2014 de PES em Contexto de Creche.....	3
Anexo 3 – Reflexão da 11. ^a Semana de PES em Contexto de Creche.....	5
Anexo 4 – Planificação do dia dezasseis de dezembro de PES em Contexto de Creche.....	8
Anexo 5- Reflexão da 13. ^a Semana de PES em Contexto de Creche	11
Anexo 6- Planificação do dia quatro de maio de PES em Contexto de Jardim-de-Infância.....	15
Anexo 7- Planificação do dia um de junho de PES em Contexto de Jardim-de-Infância.....	18
Anexo 8- Jornal “Pequenos Jornalistas”	22

INTRODUÇÃO

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, foi elaborado este relatório no ano letivo 2014/2015, que reporta para as experiências vivenciadas ao longo deste ano letivo, em dois contextos educativos distintos: contexto de Creche (primeiro semestre) e contexto de Jardim-de-Infância (segundo semestre).

Ser educador no século XXI é um desafio que se concretiza no desejo de descoberta sobre os modos de promoção do desenvolvimento de cada criança. É neste contexto de aprendizagem dos caminhos a percorrer para a construção deste desenvolvimento multidimensional que este relatório se insere.

Assim, neste relatório apresentarei evidências de aprendizagens construídas pelas crianças e com as crianças ao longo dos dois semestres nos domínios cognitivo, psicomotor e socio afetivo.

O relatório encontra-se dividido em duas partes, a primeira referente ao contexto de Creche e a segunda parte referente ao contexto de Jardim de Infância. A primeira parte é constituída por dois capítulos. O capítulo I é referente à dimensão reflexiva, que integra a apresentação do contexto educativo, dando a conhecer mais aprofundadamente o contexto de prática; duas propostas educativas representativas do meu percurso neste contexto e ainda reflito sobre as minhas aprendizagens e vivências realizadas no primeiro semestre. O capítulo II integra o ensaio investigativo denominado de “Descobrir os sons da fala”. Portanto, apresento um enquadramento teórico referente a este tema, a metodologia e, por fim, a apresentação e discussão de resultados, obtidos da análise dos dados recolhidos durante o semestre.

A segunda parte deste relatório é constituída por dois capítulos. O capítulo III referente à dimensão reflexiva em contexto de jardim-de-infância e o capítulo IV que dá a conhecer o projeto desenvolvido com as crianças “À descoberta do Jornal!”. A dimensão reflexiva inclui a apresentação do contexto educativo, dando a conhecer mais aprofundadamente o contexto de prática; duas propostas educativas representativas do meu percurso neste contexto e ainda reflito sobre as minhas aprendizagens e vivências realizadas no segundo semestre. No capítulo IV apresento o projeto desenvolvido com as crianças do jardim-de-infância, integra um breve enquadramento teórico sobre

metodologia de trabalho por projeto, uma breve revisão da literatura sobre a temática do projeto e por fim, a descrição do mesmo, repartida por quatro fases e a reflexão sobre as aprendizagens realizadas pelas crianças.

PARTE I- PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE

A parte I do presente relatório refere-se à Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de Creche, realizada no primeiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo 2014/2015. Esta parte do relatório será dividida em dois capítulos: a dimensão reflexiva sobre a prática pedagógica realizada em contexto de Creche (capítulo I) e o ensaio investigativo que procura estudar a interação das crianças com as imagens (capítulo II).

A dimensão reflexiva do relatório de Prática de Ensino Supervisionada, contexto de creche, é composta por três partes. Numa primeira parte, com o objetivo de dar a conhecer o contexto onde realizei a minha prática, apresento o contexto educativo, a caracterização da sala de atividades, o grupo de crianças e a sua rotina. Na segunda parte, descrevo e reflito sobre duas propostas educativas realizadas. Por fim, numa terceira parte, pretendo demonstrar algumas evidências das minhas aprendizagens e do meu desenvolvimento pessoal enquanto futura educadora de infância.

O capítulo II do presente relatório é constituído por o enquadramento teórico, a metodologia usada e a apresentação e discussão dos resultados obtidos ao longo da investigação da Prática de Ensino Supervisionada.

CAPÍTULO I – REFLETINDO SOBRE A EXPERIÊNCIA EM CRECHE

A Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche permitiu-me desde o seu início ficar a conhecer melhor este contexto, tendo-me proporcionado novas aprendizagens. Desta forma, primeiro irei caracterizar e apresentar o meu contexto de aprendizagem em creche, caracterizar a sala onde essas aprendizagens aconteceram, assim como, o grupo de crianças e as suas rotinas. Numa segunda parte, irei descrever duas propostas educativas mais significativas para mim, realizadas em contexto de creche e por fim, numa terceira parte, pretendo refletir sobre as aprendizagens realizadas ao longo da prática de ensino supervisionada em contexto de creche.

APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO: CRECHE

A minha Prática de Ensino Supervisionada, no contexto de creche, realizou-se na instituição Associação Bem Estar de Parceiros (ABEP), de 23 de setembro de 2014 a 14 de Janeiro de 2015. A ABEP é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que existe desde 10 de dezembro de 1993, e tem como respostas sociais uma creche, um jardim-de-infância, um lar de idosos, um centro de dia e apoio ao domicílio.

Centrando-nos na resposta social da creche, que está a funcionar desde setembro de 2007, em termos de faixa etária é direcionada para crianças entre os 4 meses e os 3 anos de idade. Estas idades são divididas por várias salas, de forma a responder às necessidades das crianças, nomeadamente, o berçário para crianças dos 3 meses até ao 1 ano de idade, a sala 1/2 anos e por último a sala 2/3 anos.

1.1 Caracterização da sala dos passarinhos

A sala dos Passarinhos recebe crianças de 2/3 anos de idade e está inserida na creche “Canto das Rolitas”.

Toda a sala está equipada com materiais e móveis adequados às idades e necessidades das crianças que dela vão usufruir. Através da observação realizada, constatámos que todos os materiais estão à disposição das crianças, para destes desfrutarem, sendo que também têm de ter atenção às regras da sua utilização.

Esta sala encontra-se dividida por cinco áreas: Área das Construções, Área da Biblioteca, Área do Faz de Conta, Área da Plástica e a Área do Tapete, dando sentido à afirmação de que “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, 2003, p. 7).

A **área do faz de conta** está equipada com armários e móveis adequados ao tamanho das crianças, pratos e talheres idênticos aos normais do dia-a-dia, mas em plástico, uma pequena mesa com bancos, uma caminha de bebê, vários bonecos, vários acessórios para brincar (carteiras e malas), um telefone de brincar e vários panos. Gabriela Portugal (2011, p.12) afirma que:

Na organização de um contexto que respeite as necessidades de todos (educadores, famílias e bebês de diferentes idades...) é importante que os espaços ofereçam às crianças uma variedade de objetos interessantes, com diferentes texturas e desafios motores diversificados.” Este espaço parece confirmar a possibilidade de um ambiente desafiante.

A **área das construções** está equipada com uma mesa com quatro cadeiras, vários puzzles e jogos didáticos, um tapete que é uma pista para carros e vários carros.

A **área da plástica** está equipada por uma mesa (de trabalho) para realizar atividades com várias cadeiras e variados materiais de desenho ao seu dispor, como lápis de cor, lápis de cera e marcadores (canetas de feltro).

A **área da biblioteca** está equipada com uma lagarta gigante feita de várias almofadas, com um móvel com livros de diferentes tamanhos e materiais, e ainda, com vários fantoches com figuras de animais. Segundo Portugal (2011, p.12), “é importante que os espaços [...] incluam recantos confortáveis e relaxantes”. Assim, verificamos que este espaço está organizado de forma adequada e esteticamente agradável, visto que tem espaços onde as crianças se sintam confortáveis e possam explorar os vários materiais disponíveis. Sublinhe-se igualmente a existência de diversos livros que permitem a sua exploração formativa, 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.

Na **sala de atividades** existe um animal de estimação, nomeadamente 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 das mesmas. Além disto, o objetivo da Educadora Cooperante é que a partir de janeiro, em cada fim-de-semana, seja uma família a levar o hamster e a prestar os devidos cuidados.

Na sala existe um espelho grande (que vai do chão até pouco mais do que a altura das crianças), o que é muito importante para elas, pois através das suas brincadeiras em frente ao espelho começam a reconhecer a sua figura e a formar a sua identidade. Segundo Olds, Papalia, & Feldman (2000, p. 169) “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.”

A sala tem também uma pequena varanda e um acesso ao exterior para as crianças poderem ir até ao parque infantil da instituição. 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, 2003, 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 ter novas aprendizagens.

Assim, os lugares que integram este espaço físico são diversos e apresentam características que permitem uma utilização com vista ao desenvolvimento das crianças.

1.2. Caraterização 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, três estão pela primeira vez na creche e todos os restantes transitaram da sala 1/2 anos. Nove das crianças têm irmãos, mas apenas duas delas têm irmãos a frequentar a mesma instituição.

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 proporcionar desenvolvimento motor, bem como, quando as crianças vão até ao exterior, onde podem brincar livremente no parque infantil. É através destas atividades que as crianças têm a oportunidade de se desenvolverem a nível físico-motor.

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. A maior parte das crianças já é autónoma, existindo apenas duas que 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 do desenvolvimento cognitivo, tem-se verificado um crescente desenvolvimento da linguagem e da comunicação das crianças da sala dos passarinhos. Segundo Gonçalves, Guerreiro, & Freitas (2011, p. 9):

[...] 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 [...].

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 começa a produzir 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 fala 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 desenvolvimento psicossocial as crianças desta idade caracterizam-se por: já serem capazes de se reconhecerem, quando estão à frente do espelho ou quando se diz o nome dela; já 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 sua nova noção de que são indivíduos, de que têm certo controle sobre seu mundo e poderes novos e excitantes.” (Olds, Papalia, & Feldman, 2000, p. 169). Assim, as crianças da sala dos passarinhos tentam fazer tudo sozinhas, não querendo a ajuda do adulto para as várias tarefas do dia-a-dia. Também por isso, o adulto deve deixar que a criança faça e experimente, possibilitando-lhe formas diversas de aprender.

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 com as outras crianças, 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, enquanto educadores, devemos “ajudar as crianças a aprender a negociar e resolver disputas.” (*ibidem*).

A creche ajuda na socialização das crianças, sendo o primeiro passo num 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).

1.3. Importância das rotinas¹ em creche

Durante esta Prática de Ensino Supervisionada, tanto eu como a minha colega nos fomos apercebendo da importância da rotina diária em creche. Ou seja, inicialmente não a valorizámos, pois não percebíamos em que medida é que esta ajuda as crianças, mas à medida que observámos e lemos sobre as potencialidades associadas a espaços e tempos

¹ Anexo 1

de rotina, começámos a perceber que a rotina diária é muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. As rotinas têm efetivamente “um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem. As rotinas atuam como organizadoras estruturais das experiências quotidianas” (Zabalza, 1998, p.52), assumindo igualmente uma dimensão securizante importante.

Desta forma, o educador deve conhecer bem o que a criança precisa, em que nível de desenvolvimento se encontra, de forma a proporcionar momentos que a levem a avançar no seu desenvolvimento e proporcione aprendizagem. “Criar uma rotina é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas.” (Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p. 69). Assim, é importante que o educador organize momentos de experimentação diferentes e dê oportunidade à criança de usar diferentes objetos e viva diferentes situações e acontecimentos.

No entanto, o educador não se pode esquecer de organizar a rotina de forma a proporcionar conforto e bem-estar às crianças, tal como referem Post & Hohmann (2011, p.195), “Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenadas em vez de permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes”.

No dia-a-dia de uma criança em creche, esta aprende através da repetição o que vai acontecer em cada momento. “Assim, a rotina diária (...) é constante, estável e, portanto, previsível pela criança. A criança sabe o que a espera, conhece bem o que antecedeu, como conhece o tempo da rotina em que está no momento, conhece as finalidades deste tempo de rotina.” (Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p. 70). Com isto, as crianças desde cedo percebem que têm de lavar as mãos antes e depois da refeição, sabem que depois de brincar têm de arrumar os brinquedos e que depois de almoço têm o momento de descanso – a sesta.

Portanto, a rotina diária “Permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia”. (Hohmann & Weikart, 2003, p.8). Além desta dimensão, a rotina diária “permite criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças.” (Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p. 70), favorecendo a sua autonomia.

No âmbito da Prática Pedagógica procurámos pensar e organizar espaços e tempos em função das necessidades das crianças, dos seus perfis de desenvolvimento, dos recursos

disponíveis e das intencionalidades educativas que visávamos com vista ao seu desenvolvimento. Desta forma, no período da manhã, as crianças eram recebidas pela Educadora de Infância ou pela Assistente Operacional, sendo levadas para a sala polivalente onde podiam brincar com as outras crianças, pois desta forma distraíam-se e sentiam-se seguras e confiantes quando os pais deixam a creche. Por volta das 9h30 as crianças eram conduzidas para a sala de atividades, onde se cantava a canção do “bom dia”. De seguida, as crianças ouviam uma história lida pelas estagiárias e depois podiam brincar nas várias áreas da sala de atividades. Antes do almoço havia o momento de higiene, assim como existia sempre depois do almoço, para depois haver o momento da sesta. Depois deste descanso, as crianças tinham novamente um momento de higiene, para que pudessem lanchar comodamente. Após o lanche as crianças tinham a oportunidade de realizar uma atividade orientada ou momentos de brincadeira livre, os quais são fundamentais nestas idades.

2. PROPOSTAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE CRECHE

Ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada, contexto de creche, eu e a minha colega planificámos propostas educativas, das quais selecionei apenas duas, pois foram importantes para mim, enquanto futura educadora, e porque levaram à aprendizagem das crianças. Estas propostas educativas foram realizadas nas minhas semanas de intervenção.

O principal objetivo da resposta social creche é estimular o “desenvolvimento global das crianças, através das instalações, recursos materiais e humanos” (Serviços - Creche, 2009). Segundo o artigo 3.º da portaria n.º 262/2011 (p. 4338):

A creche é um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais.

Assim, os objetivos da creche, segundo Portugal (1998, p. 156) são: “os de guarda, protecção e cuidados a prestar à criança”. No entanto, a creche não serve apenas para estes objetivos, mas também é um meio educativo. Por isso, e de acordo com Portugal (2011, p.5):

Na creche, importa garantir que as experiências e rotinas diárias da criança assegurem a satisfação das suas necessidades: necessidades físicas (...) necessidade de afeto (...) necessidade de segurança (...) necessidade de reconhecimento e de afirmação (...) necessidade de se sentir competente (...).

Para garantir estas necessidades é essencial que se proporcionem à criança experiências importantes para o seu desenvolvimento e que o educador seja alguém disponível e próximo das crianças.

Deste modo, é importante que a creche, como contexto educativo, proporcione às crianças experiências que partam dos seus contextos pessoais. Também é importante que vejamos as crianças como o ser mais importante, sendo um ser capaz, competente e ativo. O educador de infância deve promover nas crianças dimensões de desenvolvimento, de acordo com o nível de desenvolvimento das crianças, nomeadamente, de linguagem, cognitiva, socio-afetiva e motora.

2.1 Proposta educativa de um de dezembro de 2014

Uma das propostas educativas que considero que foi mais importante, tanto para mim como para as crianças, está presente na planificação do dia 1 de dezembro de 2014 (ver anexo 2).

Esta proposta surgiu, pois as crianças sempre mostraram um grande interesse pelos animais e pelos seus respetivos sons. Assim, a minha proposta educativa tinha as seguintes intencionalidades educativas no domínio cognitivo: i) que a criança “desenvolva a linguagem oral”; ii) “se sinta integrada no ambiente comunicativo com os adultos”; iii) “desenvolva a capacidade de concentração durante a audição da história; iv) “faça a ligação entre as imagens mostradas; v) “descubra novas sensações”; vi) “se sinta deslumbrada com as atividades propostas”; quanto às intencionalidades educativas no domínio físico motor eram as seguintes: “que a criança tenha domínio motor, ao nível da motricidade fina”; “que a criança explore os vários objetos através dos órgãos dos sentidos”.

Para desenvolver estas intencionalidades educativas, comecei por mostrar às crianças o livro “Os sons da Quinta” de Little Tiger Press. Um dos critérios para a escolha deste livro foi principalmente por achar que era importante para o desenvolvimento das crianças, pois é um livro que alia a imagem, ao som e ainda ao toque, o que considero

bastante importante nesta faixa etária, nomeadamente, 2 anos. Post & Hohmann (2011, p. 25) também valorizam, tendo em conta a seguinte afirmação:

A premente necessidade que as crianças muito jovens têm de agir e aprender assume a forma de um contacto directo que utiliza as ferramentas que estão ao seu alcance imediato – olhos, nariz, ouvidos, boca, mãos e pés. (...) De facto, não conseguem resistir a tocar ou a explorar coisa ou qualquer pessoa por que se sintam atraídas em termos sensório-motores.

Além destes critérios para a escolha do livro, tive em conta outros nomeadamente: a clareza da linguagem, o conteúdo abordado no livro, o facto de ter atividades motivadoras para as crianças, visto que despertam curiosidade e o interesse delas; e o tipo de ilustrações, pois ajuda a desenvolver a imaginação.

De forma a motivar as crianças para a audição da história e facilitar a sua compreensão, primeiro mostrei a capa e questionei as crianças quanto ao que viam. O mesmo foi acontecendo ao longo da leitura da história, tendo as crianças sido motivadas a ligar os seus conhecimentos prévios com as imagens que observavam, assim como, foram incentivadas a desenvolver a sua linguagem oral, ao mesmo tempo que estavam integradas num ambiente comunicativo com o adulto. Ou seja, eu lia e permitia às crianças que participassem nesta leitura, incentivando-as a referir o nome do animal presente em cada página, e depois questionava-as quanto ao som que esse animal faz. Esta representação do som dos animais é algo que as crianças mostraram gostar e saber, visto que nestes momentos riam-se, mostrando estarem divertidas, visto que ouvir histórias constitui, conseqüentemente, um tempo de fruição a partir dos livros e com os livros.

Como aprendi, em creche é fundamental criarmos um ambiente de maravilhamento e de magia. Efetivamente, desde a escolha do livro ao modo como tentei construir o envolvimento das crianças nesta atividade, tudo foi pensado para criar um contexto de participação. De facto, pude observar que as crianças estavam maravilhadas ao ver o livro e gostaram de imitar os sons dos animais. “Sons estes que as crianças imitavam sozinhas, ou quando lhes pedia para imitarmos todos ao mesmo tempo o som de cada animal.” (Anexo 3- Reflexão n.º 11. 1, 2 e 3 de dezembro de 2014).

Depois da exploração do livro, as crianças tiveram a oportunidade de tocar, cheirar os vários alimentos dos animais presentes no livro, bem como tocar nas texturas presentes no livro, tal como se tivessem a tocar nos animais reais e ainda tiveram a oportunidade

de ouvir novamente os sons que cada animal faz e imitá-lo. Considero que esta atividade foi muito importante para mim, enquanto futura educadora, pois ajudou-me a perceber que este tipo de atividades é fundamental para as crianças pequenas, pois ajuda-as a vários níveis e permite-lhes participar e desenvolver a criatividade, ao imitarem os sons dos animais. Sublinho desta forma, a dimensão atitudinal explorada nesta atividade. Além disto, é uma atividade que as crianças mostraram gostar, pois pude observar que as crianças queriam fazer todas ao mesmo tempo a atividade, sendo um pouco difícil gerir corretamente o grupo de crianças.

Desta forma, as crianças atingiram os objetivos pensados, visto que conseguiram comunicar com o adulto, através do questionamento, experienciar novas sensações, através do toque, aprenderam novos sons, novos nomes de animais, e conseguiram desenvolver a criatividade, pois nas brincadeiras livres, as crianças representavam animais no jogo simbólico, ou seja, imaginavam ser um determinado animal, andando como ele e fazendo os seus sons. Além disto, as crianças estavam num processo de aprendizagem ativa, ou seja, as crianças agarravam nos vários objetos, neste caso, na comida e no som de cada animal, e através da experimentação aprendiam a que animal pertencia determinado alimento ou som. Tal como Hohmann & Weikart (2003, p. 37) referem: “Através da exploração as crianças respondem às suas questões e satisfazem a sua curiosidade.” Desta forma, as crianças ao serem questionadas por mim sobre o que cada animal comia, elas, através da observação das imagens do livro e dos alimentos levados, e ao tocar nesses respetivos alimentos, conseguiam perceber com a minha ajuda o que queriam saber. Por isso, enquanto futura educadora pretendo dar espaço às crianças para fazerem este tipo de atividades e respeitar os seus desejos em explorar, pois reconheço que, ao explorarem o mundo em seu redor, as crianças estão a aprender e a aprender a querer saber. Com esta aprendizagem ativa, as crianças estarão a desenvolver-se a nível cognitivo, motor e sócio afetivo. A nível cognitivo, pois aprendem e ao falarem sobre o que veem desenvolvem o pensamento e a linguagem oral. Desenvolvem-se a nível motor, pois as crianças ao tocarem e mexerem nos vários objetos estão a desenvolver a capacidade de manipular objetos e a motricidade fina. E por fim, desenvolvem-se a nível sócio afetivo, pois considero que o fazem, visto que gostam dessas atividades e ao as realizarem têm de aprender a respeitar as outras crianças e esperar pela sua vez.

2.2 Proposta educativa dezasseis de dezembro de 2014

Outra proposta educativa que me marcou aconteceu ao longo das minhas últimas semanas de Prática de Ensino Supervisionada, por isso irei centrar-me no dia dezasseis de dezembro de 2014. (Planificação em anexo n.º 4).

Neste dia, e depois da habitual canção do “Bom dia”, projetei imagens realistas de quatro animais, mais concretamente, do porco, da ovelha, do touro e do galo.

Esta atividade surgiu, pois as crianças mostraram ao longo do tempo, um grande interesse por animais, imitando o seu som durante as suas brincadeiras livres,



Fotografia 1- Visualização de imagens

por isso tem as seguintes intencionalidades educativas no domínio cognitivo: “desenvolva a linguagem oral”; “aprenda novo vocabulário”; “desenvolva a capacidade de concentração durante a audição da canção”; “descubra novos sons”; “explorem os sons da fala”.

Assim projetei a primeira imagem, do porco, e as crianças disseram logo o nome deste animal e algumas, ao dizerem o nome, imitavam o som que o porco faz. Então, questionei as crianças, fazendo perguntas como: “Que animal é este?”. Fiz esta pergunta para tentar perceber se todas as crianças reconheciam este animal, e de forma a perceber se conheciam o som desta animal questionei-os com a seguinte questão: “Qual é o som que este animal faz?” Depois de alguma crianças responderem fazendo o som deste animal, as crianças voltaram a ouvir o som através do computador e disse que iríamos todos dizer a palavra “porco” e depois imitar o seu som. O mesmo aconteceu com a nomeação dos outros animais, sendo que com a imagem do touro, as crianças ao verem a imagem disseram imediatamente que se tratava de uma vaca. Com a imagem do galo as crianças disseram ser uma galinha. Expliquei a diferença entre estes animais e propus que repetíssemos essas palavras. Posso inferir que talvez isto tenha acontecido porque as crianças apenas conhecessem a vaca e a galinha, não conhecendo, por nunca terem visto, o touro e o galo. Hohmann & Weikart (2003, p. 40) dizem que “Aquilo que as crianças dizem nos contextos de aprendizagem pela acção reflete as suas próprias experiências e a sua capacidade de compreensão (...)”. Esta citação vem comprovar o que disse e o que aconteceu na parte da tarde, ou seja, à tarde voltei a mostrar as

imagens e algumas crianças já reconheceram esses animais chamando-lhes o nome correto.

Ao longo do dia, observei que as crianças gostam deste tipo de atividade “pois além de estarem participativas e atentas ao que iria acontecer, estas riam-se ao ouvirem o som dos animais, o que considero muito importante, pois, nestas idades devemos cativar as crianças, fazer de tudo para que estas fiquem interessadas nas atividades, de forma a chegarem a aprendizagens que sejam importantes para elas.” (Reflexão n.º 13, 15,16, e 17 de dezembro de 2014, Anexo 5).

Para além desta dimensão motivacional, orientava-me a necessidade de alargar os conhecimentos das crianças, levando-as a nomear os animais, desenvolvendo assim a sua linguagem verbal. Assim, percebo que na minha prática devo proporcionar às crianças momentos que façam com que estas se sintam maravilhadas com o ambiente organizado; que sintam a magia do que irá acontecer, neste caso com o aparecimento das imagens; que gostem das atividades, sendo que estas devem partir dos seus interesses; que falem à vontade das suas experiências, dos seus conhecimentos, devendo eu estimular as crianças para que isso aconteça. Segundo Hohmann & Weikart (2003) as crianças “Ao comunicarem os seus pensamentos através da linguagem, e ao ouvirem os comentários uns dos outros, aprendem que a forma pessoal de se expressarem é eficaz porque os outros as ouvem e respeitam aquilo que elas dizem.” Assim, se criar um ambiente comunicativo no qual as crianças sejam estimuladas a conversar sobre as suas experiências pessoais, sobre o que sabem, posso inferir que irão estar a desenvolver a sua linguagem oral e a comunicação com os outros.

Considerando a importância do papel das imagens no desenvolvimento das crianças, segundo Viana, Ribeiro, & Baptista (2014) nomeadamente o papel de transmitirem informações e criarem espaço para as emoções, podemos refletir que esta atividade com as imagens é uma forma muito rica de as crianças aprenderem novos conhecimentos, novo vocabulário, desenvolverem a linguagem oral e a comunicação com os adultos e com as crianças.

Para avaliar as crianças nesta proposta educativa usei o método de observação participante, assim como, o registo em vídeo das ideias das crianças e do que estas diziam e faziam. Neste vídeo, verifiquei que as crianças aprenderam o nome de alguns

animais, assim como, mostraram conhecer os seus sons e algumas características, tendo como evidências disto o seguinte: “o porco”; “on on on”; “é cor-de-rosa”.

Concluindo, estas atividades foram importantes para mim enquanto futura profissional, pois ajudaram-me a perceber que em creche devemos criar um ambiente de descoberta, onde as crianças se sintam maravilhadas e gostem do que é proposto, se sintam à vontade para descobrir através da experimentação os vários objetos que estão à nossa volta. As crianças desta forma irão aprender e se desenvolverem a todos os níveis.

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

Ao longo desta Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de creche existiram receios, dúvidas, aprendizagens e alegrias.

Ao longo destes anos a minha perspetiva do que é ser Educador alterou bastante, pois fui-me apercebendo que ser educador é muito mais do que aquilo que sempre pensei. Ser educador não é apenas fazer jogos com as crianças e responder às suas necessidades físicas. Ser educador é isto e muito mais. É saber respeitar as necessidades e os ritmos de cada criança, de forma individual, o que pressupõe conhecê-la. É envolver as crianças em tudo o que acontece ao longo do dia-a-dia. É pensar e gerir atividades que as desenvolvam em todos os níveis, partindo sempre dos seus interesses e necessidades. Ser educador é saber respeitar as crianças, tenham elas 4 meses ou 5 anos, e ajudá-las a lidar com os outros, a partilharem com os outros os objetos, e sobretudo, é criar uma relação de segurança e carinho com as crianças, havendo sempre o respeito. Isto foi o que já aprendi até aqui, no entanto, ao longo da minha vida profissional, irei aprender sempre o que é ser educador.

Aprender a ser educador significa que quer conhecer o contexto em que está inserido e sabe observar o grupo de crianças, para que consiga ajudá-las a se desenvolverem. Segundo Parente (2011, p.6) “A observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança (...)”. Visto que cada criança é única, tem as suas próprias características e necessidades, por isso é importante conhecermos bem o grupo

em que estamos inseridos de forma a “adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças” (*ibidem*, p.5).

Neste sentido, durante a minha Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche tive a preocupação de conhecer o contexto em que a Instituição estava inserida e durante as primeiras três semanas tive a preocupação de observar o grupo de crianças e a própria instituição.

Um dos receios que tive ao iniciar esta Prática de Ensino Supervisionada foi de perceber que tipo de atividades seriam as mais adequadas para esta faixa etária, em que estava inserida. Ou seja, o meu receio era perceber como iria adequar as propostas educativas ao grupo de crianças, tendo em conta a faixa etária, os seus gostos e o nível de desenvolvimento das crianças. No entanto, ao longo das várias intervenções, este receio começou a dissipar-se, pois fui conhecendo cada vez melhor o grupo de crianças e lendo sobre o seu desenvolvimento. Esta parte é fundamental nesta profissão, pois segundo Portugal (2000, p. 86):

O bem-estar e desenvolvimento dos mais pequenos requerem profissionais com conhecimento sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, capazes de compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades e promover a exploração, respeitando a sua curiosidade natural.

Considero que o educador de infância deve ser um ser que saiba observar e refletir sobre tudo o que acontece; deve ser um ser atento a tudo o que vê e ouve ao longo do dia. O educador de infância ao refletir e avaliar as suas propostas educativas, deve ter como objetivo melhorar futuras planificações de propostas educativas, tendo sempre em conta, os diferentes níveis de desenvolvimento das crianças, procurando sempre propor atividades que estimulem estes níveis de desenvolvimento e levem as crianças ao maravilhamento e à descoberta. Esta foi uma das aprendizagens que realizei ao longo desta Prática de Ensino Supervisionada em contexto de creche, ou seja, aprendi que em creche devemos sempre deixar que as crianças partam à descoberta, propondo atividades que levem à fruição, ao maravilhamento, à segurança e ao conforto das crianças. Devemos criar ambientes comunicativos, onde os interesses dos mais pequenos sejam respeitados.

Assim, penso que isto se refletiu nas nossas planificações, intervenções e reflexões. Penso que ao longo do tempo fomos melhorando estes aspetos. Visto que ao longo do

semestre fomos melhorando as nossas planificações, alterando os vários aspetos, tendo em conta o que a nossa Professora Supervisora nos ia dizendo e o que íamos lendo. No entanto, acho que ainda há sempre aspetos a melhorar. Também nas intervenções penso que fomos melhorando, pois ao longo do tempo fomos conhecendo melhor o grupo de crianças e os seus interesses, também nos fomos sentindo cada vez mais integradas na sala dos passarinhos, e fomos percebendo que temos que nos libertar mais, criando um ambiente alegre, feliz e curioso para as crianças se desenvolverem. A nível das reflexões também melhorámos ao longo deste primeiro semestre, pois se inicialmente apenas descrevíamos no final já refletíamos mais do que descrevíamos. Mais especificamente, ao longo deste primeiro semestre tivemos oportunidade de participar em todos os momentos do dia-a-dia do grupo de crianças, ou seja participámos nos vários momentos da rotina diária. Com isto, fui-me apercebendo que a rotina é muito mais importante para o desenvolvimento das crianças do que aquilo que inicialmente pensava. Assim, percebi que é importante planificar a rotina diária e a sua importância, pois “permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia (...).” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 8). Além disto, nos vários momentos de rotina (anexo 1) aprendi, por exemplo, nos momentos de higiene a trocar uma fralda. Isto era algo que assustava um pouco, pois não sabia fazer. Assim, ajudou-me a desenvolver enquanto futura profissional. Além disto, também percebi que os momentos de rotina também são importantes para interagirmos com as crianças, pois ao falarmos com elas nestes momentos sobre vários assuntos, estamos a ajudar as crianças a desenvolverem-se tanto a nível cognitivo, ou seja, a linguagem, e a nível socio afetivo, visto que, é um momento em que as crianças comunicam e tem a oportunidade de nos conhecer um pouco melhor e dessa forma, criamos laços com elas, para que estas confiem em nós.

Com isto, podemos refletir que também a interação adulto-criança é essencial, pois é importante “dar às crianças pequenas um clima psicologicamente protegido e saudável” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 6). Além disto, é importante que a criança aprenda a confiar no adulto, se sinta protegida e goste de ir para a creche. Para isto,

Os adultos põe em prática estratégias de interação positivas – partilhando o controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras, e adoptando uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social. (*ibidem*).

Durante esta prática de Ensino Supervisionada sempre tive a preocupação de criar ambientes promotores do desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional, psicomotor da criança, observando, planejando, agindo, avaliando e refletindo de forma a criar momentos de aprendizagem nas crianças. No entanto, gostaria de ter tido mais oportunidades para ter promovido mais atividades de desenvolvimento psicomotor, assim como socio-afetivo.

Além de todas estas aprendizagens sei que ainda tenho muito mais para aprender e melhorar, como tal, ainda tenho que aprender a perder o medo de arriscar, entregando-me por completo ao grupo de crianças, sem ter medo de fazer figuras menos bonitas. Pois só desta forma, é que conseguirei criar entusiasmo nas crianças, proporcionando momentos que elas não esqueçam e aprendizagens significativas.

CONCLUSÃO DA DIMENSÃO REFLEXIVA

A prática de Ensino Supervisionada em contexto de creche verificou-se, tal como inicialmente previa, uma experiência bastante importante para mim enquanto futura profissional e acima de tudo, desafiante.

O contexto de creche verificou-se um verdadeiro desafio, pois tive de aprender os níveis de desenvolvimento desta faixa etária, a importância da rotina, como planificar em creche, a importância de refletir e avaliar. Isto aconteceu ao longo das várias intervenções, pois fui percebendo a importância destes aspetos.

Para mim é muito gratificante relembrar a relação que inicialmente tinha com este grupo de crianças, e a relação que agora tenho com elas, na qual o carinho e as brincadeiras predominam, aprendendo ainda estratégias para arranjar o respeito por parte de algumas crianças, que nos tentam sempre desafiar.

Ao longo da licenciatura e acima de tudo do mestrado, percebi que ser educadora não é algo que se constrói num só momento, mas sim, que se vai construindo ao longo do tempo e sempre com a prática e através das várias experiências. Esta Prática de Ensino Supervisionada ajudou-me imenso a construir-me enquanto futura educadora, tendo sido uma experiência fundamental e positiva para o meu futuro. Além disto, percebi que um educador não é um ser estático, mas sim que deve estar em constante formação, de forma a proporcionar momentos adequados às crianças, tendo em conta os seus níveis

de desenvolvimento, nomeadamente, cognitivo, emocional, linguístico, psicomotor, bem como as características individuais de cada grupo de crianças com o qual estiver em contacto. Para tudo isto, é fundamental que se pense bem nas propostas educativas, para promover desenvolvimentos, que se verificam através dos meios de avaliação.

CAPÍTULO II – DESCOBRIR OS SONS DA FALA: ENSAIO INVESTIGATIVO

O ensaio investigativo foi realizado no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, no contexto de creche, com quatro crianças da sala dos Passarinhos, da instituição “Associação Bem Estar de Parceiros”.

Considerando a importância de criar ambientes que facilitem o desenvolvimento da linguagem das crianças de dois anos de idade, pretendeu-se saber se a projeção de imagens ajuda as crianças a desenvolver a sua linguagem oral e a sua comunicação.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Aquisição e desenvolvimento da linguagem

A linguagem é um instrumento do pensamento e é uma capacidade inata do ser humano, ou seja, é uma capacidade que nasce com o ser humano, visto que herdamos o acesso “à essência da linguagem humana... [isto é]... ao sistema de princípios, condições e regras que constituem os elementos ou propriedades de qualquer língua” (Chomsky, 1976, p. 29) Portanto, a linguagem é uma das capacidades mais importantes dos seres humanos, sendo através dela que a criança entra em interação com o mundo e é através dela que comunica. Segundo Inês Sim-Sim (1998, p. 30) por linguagem entendemos que é “um meio de conhecer, de organizar e até de controlar a realidade”, e é através dela que “formatamos experiências, pensamentos e emoções, acedemos ao poder, exercemo-lo e partilhamo-lo (...)”. (*ibidem*).

Segundo a teoria de Vygotsky a linguagem não é apenas um instrumento, visto que assume um papel fundamental na estruturação e organização do pensamento: “A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em

linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra”. (Vygotsky, 2001, p. 412).

É durante o período crucial e através da exposição passiva e ativa que a criança se torna num falante competente, visto que adquire e desenvolve a linguagem. Por aquisição da linguagem entendemos “o processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino. “ (Sim-Sim, 1995, p. 200). Durante este período de aquisição da linguagem existem diversas alterações, ou seja, há desenvolvimento da linguagem, isto é “as modificações quantitativas e qualitativas que têm lugar no processo do conhecimento linguístico por parte do falante.” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 13). Assim, as crianças atravessam um longo percurso a adquirir e desenvolver a linguagem, que ocorre desde o nascimento até ao final do 1.º ciclo. Este desenvolvimento processa-se holisticamente, ou seja, as diferentes componentes da linguagem são aprendidas simultaneamente.

No processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem existem períodos críticos, ou seja, nestes períodos “a criança é capaz de retirar maior vantagem das experiências linguísticas que o meio lhe proporciona.” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 24). Assim, é fundamental que a criança esteja envolvida num ambiente linguístico e comunicativo rico.

O desenvolvimento da linguagem acontece tendo em conta várias fases. Assim, entre os 0 e os 12 meses de idade, as crianças começam a fazer vocalizações, a balbuciar, fazendo todos os sons possíveis; entre os 1 e os 2 anos de idade, a criança tem um inventário fonético pequeno mas já começa a conseguir pronunciar os sons «p», «t», «b», «d», «k», «g» e os sons nasais «m», «n», assim como semivogais; produzem estruturas silábicas simples e produzem palavras que servem como frases. Efetivamente, entre os 2 e os 2 anos e meio as crianças começam a produzir frases com duas ou três palavras, começam a ter a capacidade de responder e a comunicar com o outro. (Mousinho, et al., 2008, p. 300). Desta forma, ao longo da segunda metade do segundo ano, a criança encontra-se na fase da linguagem telegráfica, visto que, começa a combinar duas palavras e forma frases com elas. (Borràs, 2002, p. 58).

No seu desenvolvimento linguístico, as crianças atravessam várias etapas, nomeadamente, começam a desenvolver uma comunicação não-verbal, depois começam

a produzir sons, posteriormente começam a estruturar as sílabas e depois frases, e por fim entram em diálogos, visto que a partir dos 3 anos produzem frases mais complexas, entrando na fase da linguagem pós-telegráfica. (Mousinho, et al., 2008, p. 299).

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento linguístico da criança revela um trajeto distinto das esferas fonética e semântica, visto que “Quando a criança apresenta uma fala exterior, ela começa por uma palavra e avança no sentido de articular duas ou três palavras entre si. Mais tarde ela elabora frases complexas, chegando à fala corrente, que é composta por um todo articulado de frases complexas.” (Pereira C. L., 2012, p. 281). Assim, no que diz respeito ao aspeto físico e sonoro da linguagem, a criança caminha da parte para o todo.

O desenvolvimento da linguagem acontece em diferentes domínios. Assim, há o domínio de desenvolvimento fonológico, ou seja, é um processo da aquisição dos sons da fala, e “contempla a capacidade para discriminar e para articular inteligivelmente todos os sons da língua.” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 14) , ou seja, é “a capacidade de identificar e manipular deliberadamente unidades fonológicas” (Freitas, Alves, & Costa, 2007, p. 15). Assim, o bebé desde cedo comunica com os outros seres humanos, ou seja, o bebé comunica através do choro, sendo este a primeira manifestação sonora. Segundo Sim-Sim, Silva, & Nunes (2008, p. 14), “o desenvolvimento fonológico está geneticamente programado”, ou seja, todas as crianças passam pelo mesmo caminho, independentemente do contexto linguístico em que estão envolvidas e em que cresçam.

A consciência fonológica é a capacidade que a criança tem para compreender e, sobretudo refletir sobre a estrutura sonora da língua, isto é, manipular conscientemente (mover, combinar ou suprimir) os elementos sonoros das palavras orais. (Tunmer, 1991). Segundo Freitas, Alves & Costa (2007, p. 11), a consciência fonológica subdivide-se em três tipos: a criança ao isolar sílabas revela consciência silábica; a criança revela consciência intrassilábica ao isolar unidades dentro das sílabas; e ao isolar os sons da fala a criança revela consciência fonémica.

É importante que desde cedo as crianças sejam confrontadas com exercícios de consciência fonológica, pois “O trabalho sobre a consciência fonológica (...), realizado

desde cedo (...) permitirá (...) promover o sucesso escolar, funcionando como medida de prevenção do insucesso na leitura e na escrita”. (*ibidem*, p. 10).

No processo de desenvolvimento da linguagem, importa considerar também o desenvolvimento lexical, ou seja, este começa muito cedo, e acontece quando as crianças são capazes de dar significado a uma palavra ou imagem que ouvem ou veem frequentemente. As primeiras palavras que são produzidas pelo bebé são normalmente monossílabos ou a repetição de sílabas, por exemplo: ó-ó para cama/ dormir, mã para mãe. Normalmente estas palavras, ditas pelos bebés, dizem respeito a nomes de pessoas, objetos, alimentos e animais significativos para a criança. (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 18). Ou seja, as primeiras palavras ditas pelos bebés são ações específicas marcadas pelo aqui e agora. (*ibidem*).

À medida que o conhecimento lexical da criança aumenta, os enunciados que cada criança produz vão ganhando a forma de frases que obedecem às regras da língua, tendo em conta o local onde a criança vive e convive. Ou seja, as palavras que inicialmente apareciam isoladas, começam a surgir em forma de frase de acordo com as regras sintáticas da língua.

Este período da linguagem é denominado de período telegráfico. Ou seja, caracteriza-se pelo uso de estruturas frásicas onde não existem artigos, preposições, verbos auxiliares, mas onde as crianças já usam a ordem sequencial das palavras na frase, ou seja, sujeito, verbo, objeto. Este período ocorre entre os 15 meses e os 24 meses. A partir dos 24 meses, aumenta o número de palavras na frase e as crianças começam a usar mais as regras sintáticas e morfológicas.

Outra dimensão do desenvolvimento da linguagem é o desenvolvimento semântico que é o “conhecimento do significado das palavras, das frases e do discurso e ao processo de apreensão desse conhecimento” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 19). Ou seja, a criança reconhece o significado das palavras e das frases, compreendendo-as.

Por fim, o domínio de desenvolvimento pragmático. Este refere-se à aquisição das regras de uso da língua em função dos objetivos de comunicação e dos contextos.

A língua é usada num contexto social para expressarmos o que queremos, o que pensamos, e para mantermos interações sociais com os outros. Assim, para

conhecermos uma língua é necessário dominar estes domínios de desenvolvimento da linguagem, bem como as regras de adequação ao contexto social que são fundamentais para conversarmos. Assim, é essencial, em contexto educativo, a construção de ambientes de desenvolvimento linguístico. Segundo Sim-Sim, Silva, & Nunes (2008,p. 22-23) a conversa é uma

forma de interação comunicativa verbal. Pela conversa, a linguagem transforma-se em ferramenta social para expressarmos pedidos e ordens, perguntarmos, exigirmos, negarmos e recusarmos, chantagearmos, mentirmos, agradecermos e controlarmos as interações sociais.

Assim, uma criança para ser capaz de comunicar com os outros tem de conhecer as regras de uso da língua em que comunica. O bebé desde cedo percebe que pode dar nome aos seus desejos, aprendendo também que tem de tomar a sua vez, respeitando desta forma as regras de conversa de uma língua.

A capacidade natural para adquirir a linguagem significa que o desenvolvimento desta é influenciado pelas vivências e experiências de comunicação que a criança é exposta. Desta forma, o meio assume um papel fulcral na aquisição e desenvolvimento da linguagem, pois a criança consegue adquirir e desenvolver a sua linguagem através das conversas com os outros que estão no meio envolvente. Por isso, é importante que o meio em que a criança está envolvida seja diversificado, rico e estimulante para proporcionar uma aquisição e um desenvolvimento harmonioso.

Estes aspetos são corroborados por Bouton (1997, p.130) que afirma que a aquisição da linguagem é “a função do progresso que a criança realiza na compreensão do seu meio e nas relações que unem os elementos que a constituem”. Por isso, é importante proporcionar às crianças momentos e ambientes para que existam trocas linguísticas, ou seja, é importante que falemos com as crianças e criemos situações que as levem a intervir linguisticamente.

1.2. Conversar com a criança

É através da interação comunicativa que as crianças desenvolvem a língua do meio em que estão envolvidos. Por isso, as trocas conversacionais são determinantes no desenvolvimento da linguagem. Independentemente da língua em que se processam as

interações verbais, o discurso dos adultos com as crianças deve ter frases curtas, com entoação expressiva e com vocabulário simplificado. (Sim-Sim, 1998).

O educador de infância é um modelo de linguagens para a criança, pois é com este que interage mais no dia-a-dia. É através do educador que as crianças ouvem pela primeira vez novas palavras, e percebem através das conversas com este, que existem regras de estrutura e de uso da língua. Assim, a interação com o adulto funciona como um “andaime” que permite à criança caminhar e crescer nesse seu percurso de aprendiz falante. (Sim-Sim, 2008, p. 27).

É através da interação verbal que as crianças aprendem sobre o mundo físico, social e afetivo, ao mesmo tempo que adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua. Por isso, é fundamental criar oportunidades onde as crianças possam descrever, discutir, formular hipóteses sobre o real que experimentam. (Sim-Sim, 2008, p. 34). Segundo Fernanda Leopoldina Viana (2002, p. 26), são precisamente as “atividades metalinguísticas que vão permitir às crianças refletir sobre a linguagem oral e apropriar-se da linguagem escrita.”

Além das experiências de interação comunicativa, seja com outras crianças ou com adultos, também as atividades lúdicas são importantes, pois visam a promoção do desenvolvimento das capacidades verbais das crianças. Por isso, é fundamental que os educadores de infância aproveitem as situações naturais ocorridas em contexto de comunicação e que criem situações estimulantes onde as crianças possam participar ativamente, construindo significados em torno das suas aprendizagens.

Neste ambiente comunicativo, é importante que a criança saiba escutar, para tal o educador tem de ajudá-las a gerir a sua capacidade de concentração, através de várias atividades que os ensinem a saber escutar. Para além desta dimensão, é fundamental que o educador crie na criança o desejo de interagir linguisticamente.

1.3. Comunicar – um jogo de aprendizagem a dois

A criança nasce com capacidades inatas para comunicar e falar, por isso, a criança precisa, desde cedo, de se envolver em interações sociais e de estar envolvido num ambiente comunicativo.

O ato comunicativo, segundo Sim-Sim, Silva, & Nunes (2008, p. 31) “é um processo dinâmico, natural e espontâneo que exige a interação de, pelo menos, duas pessoas, com vista à partilha de necessidades, experiências, desejos, sentimentos e ideias.” À medida que o bebé cresce começa a ter um papel cada vez mais ativo no processo de comunicação. Por isso, o desenvolvimento da competência comunicativa é um processo que acontece de forma gradual e é progressivo.

O ato comunicativo envolve sempre uma troca de mensagens, por isso a eficácia da comunicação depende de “haver algo a comunicar, alguém com quem comunicar e um meio através do qual se comunique.” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 31). Também o contexto social em que a criança comunica é um fator muito importante, pois é preciso que a criança seja estimulada a conversar, pois só desta forma é que “a criança se desenvolve”. (*ibidem*) Além disso, também é fundamental criar situações cada vez mais distintas e em vários contextos, pois assim a criança irá contactar com “produções linguísticas diversificadas que contribuirão para o desenvolvimento das respetivas competências comunicativas”. (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 32).

É através da interação verbal que as crianças se conseguem tornar em comunicadores fluentes e competentes da sua língua materna, ou seja, é pela comunicação verbal que as crianças desenvolvem a língua materna. (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 33).

Para tal é necessário que sejam criadas situações e oportunidades que permitam o desenvolvimento das competências comunicativas. Por isso, é o educador que deve ajudar as crianças neste percurso criando atividades e estratégias que promovam ambientes ricos em oportunidades comunicativas. (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 37).

1.4. Desenvolver a consciência fonológica- o papel do educador

As atividades de desenvolvimento da consciência fonológica devem ser proporcionadas pelo educador de infância em forma de jogos. O educador deve proporcionar atividades que estimulem a expressão e comunicação oral, o prazer de interagir, articulando os sons da fala. Para o conseguir fazer, o educador tem de conhecer o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem e dominar modos didáticos diversificados de os promover.

Os jogos que trabalham a consciência fonológica, normalmente, são bastante apreciados pelas crianças, devido ao “seu caráter lúdico”. (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 55). De forma a conseguir realizar este tipo de jogos, podemos conjugá-los com os temas que estão a ser tratados na sala, ou com as histórias, ou ainda com as lengalengas. (*ibidem*).

Para organizar estas atividades, a educadora tem de ter em conta os seguintes princípios: no pré-escolar deve-se iniciar atividades com “unidades fonológicas perceptivamente mais salientes” ou seja, sílabas e rimas; as palavras usadas devem ter “estruturas silábicas simples”, isto é, com uma estrutura consoante-vogal; quando as crianças têm dificuldades em pronunciar as palavras, o educador deve ajudá-las e pedir para reproduzirem novamente mas mais devagar, para que compreendam o que erraram. (*ibidem*).

Algumas das atividades e jogos que o educador pode fazer com as crianças são as seguintes: o educador apresenta imagens e pede que digam o nome das figuras presentes nas imagens; o educador apresenta as imagens e pede às crianças que produzam o som correspondente a cada figura (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 38,39); jogos com relógios, onde a criança tem de apontar os ponteiros para as imagens cuja palavra começa com a mesma sílaba; o mesmo pode acontecer mas com cartas, onde uma criança escolhe uma imagem e outra criança escolhe outra que comece com o mesmo som. (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 57).

1.4.1. Desenvolvimento da consciência fonológica e critérios de seleção de imagens para as crianças

O desenvolvimento linguístico na infância é um processo que acontece de forma gradual e é um processo bastante complexo, através do qual “ a criança, em interação com o mundo envolvente, adquire as diferentes componentes da sua língua materna.” (Freitas, Rodrigues, Costa, & Castelo, 2012, p. 171). Assim, centramo-nos agora no desenvolvimento de um subdomínio da fonologia, o nível segmental, o qual implica a aprendizagem de diferentes aspetos relacionados com a estrutura sonora da língua.

Desta forma, ao promover o desenvolvimento linguístico centrado na possibilidade da criança dar nome às imagens que vê, o educador não pode descuidar os critérios de escolha de imagens para a projeção.

Como a aquisição da linguagem envolve o desenvolvimento de dois sistemas, o vocálico e o consonântico, várias investigações mostraram que as crianças adquirem estes sistemas de forma diferente e em momentos etários distintos. Assim, as crianças dizem os segmentos vocálicos primeiro que os segmentos consonânticos. Por isso, as crianças começam por dizer vogais recuadas como [a], depois vogais não recuadas [e] e [i], e mais tarde as vogais labiais como [o] e [u]. Tendo em conta, a aquisição de sons consonânticos, os primeiros sons a ser adquiridos são os [p, b, t, d, m, n], depois as crianças adquirem os sons oclusivos velares [k, g], os sons labiodentais [f, v] e os sons dentais [s, z] e por último os sons laterais [l] e vibrantes [r]. (Freitas, Rodrigues, Costa, & Castelo, 2012, p. 171-177).

A investigação suporta, assim, critérios de escolha de imagens, em contexto educativo de creche, dando ao educador ferramentas que lhe permitam criar ambientes de desenvolvimento linguístico. Estes pressupostos legitimam que, no âmbito do estudo que a seguir apresentaremos, tenhamos escolhido as seguintes imagens representativas dos seguintes referentes, na sua respetiva ordem de apresentação: “burro”, “carneiro”, “vaca”, “foca”; “neve”, “rena”, “treno”, “pai natal”; “porco”, “ovelha”, “touro”, e por fim a palavra “galo”. (Freitas, Alves, & Costa, 2007, p. 20,21). Desta forma, os critérios assentam-se no desenvolvimento linguístico e no conhecimento ou desconhecimento do animal visualizado por parte das crianças.

2. METODOLOGIA

Por metodologia entendemos um “conjunto dos métodos e das técnicas que guiam a elaboração do processo de investigação científica”. (Fortin, 2003, p. 372).

O ensaio investigativo é um estudo qualitativo de carácter descritivo simples. Neste estudo qualitativo descritivo “a descrição deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos. Os dados incluem transcrições de entrevistas, registo de observação, documentos escritos, fotografias e gravações vídeo.” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 198). Desta forma, devo analisar as notas tiradas em trabalho de campo e os dados recolhidos, respeitando a forma segundo a qual foram registados.

O estudo aplicado apenas é representativo desta população, ou seja, os resultados podem não se verificar numa outra população. Assim, um estudo-caso é uma descrição e análise de um problema inserido num contexto específico e interpretando-o nesse contexto.

2.1 Problemática, pergunta de partida e objetivos de investigação

Este estudo, centrado na observação dos comportamentos linguísticos das crianças, pretende perceber o papel das imagens para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Pretende-se, assim, com o ensaio investigativo saber se o facto de mostrarmos imagens às crianças (projetadas ou mostradas no papel) as ajudam a desenvolverem a sua linguagem oral e a comunicação. Ou seja, pretende-se conhecer os comportamentos verbais das crianças quando veem as imagens escolhidas, segundo critérios que assentam no processo de desenvolvimento linguístico atrás sucintamente apresentado.

Assim, este ensaio investigativo baseou-se na seguinte pergunta de partida “*O que dizem as crianças de 2 anos quando visualizam imagens de animais?*”.

Com a finalidade de dar resposta à pergunta de partida, e tendo em conta as autoras Freitas, Alves & Costa (2007) e Sim-Sim, Silva, & Nunes (2008) formulei os seguintes objetivos: como objetivos gerais temos os seguintes: 1) perceber se a visualização de imagens ajuda a desenvolver a linguagem oral; 2) criar propostas de interação verbal promotoras de aprendizagem de diferentes aspetos relacionados com a estrutura sonora da língua; Como objetivos específicos temos os seguintes: 1) identificar e descrever a capacidade das crianças para articular os sons das palavras projetadas; 2) perceber se a intervenção didática pensada melhora a linguagem oral; 3) Pensar nas implicações didáticas e pedagógicas dos dados obtidos.

2.2 Contexto de investigação e população do estudo

Para conseguirmos atingir os objetivos enumerados restringi a população escolhendo uma amostra de quatro crianças, com 2 anos de idade da Associação Bem Estar de Parceiros. Assim, temos a **criança A**, a **criança M**, a **criança P** e a **criança S**², da sala

² De forma a respeitar a confidencialidade das crianças, estas estão representadas pelas letras iniciais do seu primeiro nome.

dos Passarinhos. Destas quatro crianças, três são do sexo masculino e uma do sexo feminino, todas com dois anos de idade. Quanto ao desenvolvimento linguístico, a **criança A** é a que apresenta um maior desenvolvimento, estando numa fase em que já formula frases com duas/três palavras, verbalizando incorretamente alguns sons; a **criança P, M e S** encontram-se num desenvolvimento similar, verbalizando incorretamente grande parte dos sons da língua.

A escolha desta amostra foi por conveniência, ou seja, escolhi estas quatro crianças sem critérios específicos.

2.3 Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados

Para a realização deste ensaio investigativo recorri à observação participante e direta, com o auxílio de instrumentos de recolha, nomeadamente, a gravação áudio, com um gravador.

Escolhi a observação durante o ensaio investigativo pois esta é uma técnica de recolha de dados e permitiu “efetuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade.” (Sousa, 2009, p. 109). A observação permite centrar-me numa situação específica, levando a uma maior objetividade e rigor dos dados observados.

Esta observação foi participante visto que “consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar (...).” (Sousa, 2009, p. 113). Ou seja, a minha observação foi participante, pois interagi com as crianças durante o período de tempo em que estive na ABEP.

Segundo Sousa (2009, p. 181) ““técnicas de recolha de dados” são os meios técnicos que se utilizam para registar as observações ou facilitar o tratamento experimental.” Assim, aquando a fase de recolha de dados fiz registos fotográficos e gravação áudio, visto que segundo Sousa (2009, p. 200):

Proporciona um bom registo que diferentes observadores podem observar, analisar, parar, voltar atrás, rever, repetindo as vezes que se desejar voltar a ver uma determinada cena, em alturas diferentes e sem ser necessário terem estado no local onde sucederam os acontecimentos.

2.4. Procedimentos

A elaboração deste estudo investigativo passou por várias etapas, como a definição da temática, da problemática, da pergunta de partida e dos objetivos do estudo, a metodologia de investigação utilizada, as técnicas de recolha de dados e seu tratamento e por fim a análise dos dados recolhidos e sua organização, de forma a chegar a uma conclusão.

Numa primeira fase, defini a temática, a problemática, a pergunta de partida e os objetivos de estudo, pois ao longo das semanas de intervenção percebi o grande interesse das crianças por animais, sendo um universo que elas imitavam e gostavam. Por isso, comecei a observar as crianças, de forma a conhecer os animais que mais gostavam e quais conheciam, e para perceber quais os fonemas que as crianças não conseguiam articular corretamente, para depois conseguir adaptar as imagens retiradas da internet. Para além dos critérios centrados no desenvolvimento linguístico mais concretamente na consciência fonológica, já referidos no ponto 1.5.1, outro dos critérios foi o conhecimento e o não conhecimento por parte das crianças. Isto é, escolhi imagens de animais já conhecidos das crianças e animais que eles não conheciam, distribuídos pelas quatro semanas de observação, sendo que optei por começar com três dos animais que remetem para o horizonte experiencial das crianças e um que ainda não fazia parte do seu universo de referência e assim sucessivamente.

Estes pressupostos legitimam que, no âmbito do estudo que a seguir apresentaremos, tenhamos escolhido as seguintes imagens representativas dos seguintes referentes: “burro”, “porco”, “pai natal”, cujas consoantes que iniciam a palavra são caracterizadas pelo ponto de articulação oclusiva e o modo de articulação bilabial, sendo um fonema que é dos primeiros a ser adquirido; “vaca”, “foca”, as suas consoantes iniciais são caracterizadas pelo ponto de articulação fricativa e o modo de articulação labiodental; Estas palavras foram escolhidas porque algumas crianças trocam as consoantes, por exemplo “faca” em vez de “vaca”. “Touro”, “treno”, as consoantes que iniciam a palavra são caracterizadas pelo ponto de articulação dental e o modo de articulação oclusiva, sendo também dos primeiros fonemas a serem articulados; O mesmo acontece com a palavra “neve” que é caracterizada pelo ponto de articulação alveolar e o modo de articulação nasal. As palavras “carneiro”, “galo”, cujas consoantes iniciais [k, g] são caracterizadas pelo ponto de articulação velar e o modo de articulação oclusiva. Estas

palavras foram escolhidas não só devido às consoantes iniciais, mas também devido aos fonemas intrassilábicos [r] e [l], que são dos últimos a ser articulados pelas crianças. A palavra “rena”, cuja consoante inicial [R] é caracterizada pelo ponto de articulação uvular e o modo de articulação vibrante. Por fim, a palavra “ovelha” que começa com uma vogal oral. (Freitas, Alves, & Costa, 2007, pp. 20,21).

Assim, este estudo investigativo aconteceu durante quatro semanas de observação: semana de 1 a 3 de dezembro 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. Na primeira semana (1 a 3 de dezembro de 2014) projetei as imagens reais do burro, do carneiro, da vaca e da foca, apenas no período da manhã, para todo o grupo de crianças. Na segunda semana (9 a 10 de dezembro de 2014) projetei as imagens reais da neve, da rena, do trenó e do pai natal, apenas no período da tarde para as quatro crianças escolhidas, individualmente. Na terceira semana (15 a 17 de dezembro de 2014) as crianças visualizaram as seguintes imagens projetadas: do porco, da ovelha, do touro e do galo. Nesta semana, projetei as imagens no período da manhã para todo o grupo de crianças, e no período da tarde apenas para a amostra escolhida, individualmente. Na quarta e última semana, as crianças visualizaram todas as imagens observadas nas semanas anteriores, no período da manhã em grande grupo e no período da tarde, individualmente. Optei por, na primeira semana, apenas passar as imagens no período da manhã, para todo o grupo, e na segunda semana apenas passar as imagens no período da tarde, para as quatro crianças, para conseguir perceber se existia diferenças na comunicação com o adulto e como o faziam. De forma a perceber se existiam alterações e quais as alterações nos diálogos e no discurso das crianças, na terceira e na quarta semana de observação optei por projetar as imagens no período da manhã e no período da tarde, pois desta forma consegui perceber se as crianças comunicavam e perceber exatamente o que elas diziam. Depois de projetar as imagens, a investigadora procurou não intervir verbalmente, aguardando as intervenções verbais das crianças. Ainda assim, pontualmente, a investigadora intervinha questionando as crianças sobre a imagem que estava projetada.

Defini como categoria a visualização das imagens e durante esta ação defini subcategorias, nomeadamente i) **o que as crianças dizem ao ver as imagens**; ii) **a forma como nomeiam os referentes**; iii) **a forma como imitam o som dos referentes**; iv) **a forma como repetem o referente**. Relativamente à primeira subcategoria, **o que**

as crianças dizem ao ver as imagens, pretendo que as crianças digam o que estão a ver, nomeando o nome do referente, ou seja, pretendia observar os comportamentos linguísticos das crianças ao ver as imagens. Na segunda subcategoria, **a forma como nomeiam os referentes**, pretendo ouvir e analisar a forma como as crianças dizem as palavras, articulando os sons, ou seja, ao questionar as crianças quanto ao nome de cada imagem, tinha como objetivo que elas o dissessem e ver como o diziam. Quanto à terceira subcategoria definida, **a forma como imitam o som dos referentes**, pretendo que as crianças imitem o som do animal observado. Por fim, na última subcategoria, **a forma como repetem o referente**, pretendo que as crianças repitam o que eu digo, para que tendo um referente correto, consigam melhorar a sua linguagem oral. De forma a conseguir analisar os dados recolhidos organizei, por cada criança, quadros tendo em conta as subcategorias definidas.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Ao longo do período de observação foi notório o envolvimento das crianças, visto que houve um aumento da interação entre crianças e adulto, o que é possível de verificar através da observação dos vários quadros de registo das ideias das crianças, pois em todos os quadros das quatro crianças, verificamos que no primeiro dia de observação, todas as crianças comunicam pouco com a estagiária, sendo algo que foi aumentando ao longo das semanas.

Assim, nos dias em que foi realizada observação e recolha de dados verifiquei que houve um aumento de interação entre a **criança A** e o adulto, como podemos ver no quadro 1. O quadro 1 corresponde à análise e recolha de informação acerca da criança A.

Quadro 1- Registo da interação da **Criança A**

Categoria	Subcategoria	Dados					
		1.º Dia de observação (2 de dezembro de 2014) <u>Período da manhã</u> Projeção de imagens reais do burro, do carneiro, da vaca e da foca	2.º Dia de observação (9 de dezembro de 2014) <u>Período da tarde</u> Projeção de imagens reais da neve, da rena, do trenó e do pai natal	3.º Dia de observação (16 de dezembro de 2014) Projeção de imagens reais do porco, da ovelha, do touro e do galo		4.º Dia de observação (12 de janeiro de 2015) Projeção de todas as imagens reais	
				<u>Período da manhã</u>	<u>Período da tarde</u>		
Visualização de imagens	O que as crianças dizem	Criança A: - Ao ver a imagem do burro diz “orelhas”; - Diz que o burro “come erva”; - Identifica corretamente o animal – carneiro;	Criança A: - Diz que “é neve a cair”; - Diz que “neve é branca”; - Diz “rena”; - Diz “trenó”; - Ao ver a outra imagem diz “pai natal!”.	Criança A: - Diz que é um “porco” e começa a fazer o seu som “ro ro”; - Ao ver a outra imagem diz “touro”; - Não identifica o animal, mas repete o que o adulto disse: “galo”	Criança A: - Diz “porco” - Diz que tem umas “orelhas” e um “nariz para cheirar”; - Diz que é uma “ovelha e come ervas”; - Diz “touros”; - Diz “galinh o galo”- mostrando que se enganou.	Criança A: - Ao ver a imagem diz: “é o burro”; - “Carneiro tem cornos”; - Diz “vaca” - Diz “foca” e bate palmas; - Diz “é o porco” - Diz “touros” e faz “mu mu”; - Diz “galo tem uma crista”; - Diz “neve é branca”; - Quando questionada quanto ao animal que vive na neve responde “rena” mesmo antes de ver a imagem; - Diz “trenó”; - Diz “pai natal!”.	Criança A: - “Burro”; - “Carneiro”; - “Vaca” - “Foca”; - “Porco”; - “Ovelha”; - “Touro”; - “Galinha, ah é o galo!”; - “Neve”; - “A rena do pai natal”;; - “Trenó”; - “Pai natal”.

Como as crianças dizem	<p>Criança A diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Orelhas”; - “Come erva”; - “Caneiro”; 	<p>Criança A diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “É neve a cair”; - A “neve é banca”; - “Rena”; - “Tenó”; - “Pai natau”; 	<p>Criança A diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Pôco”, e imita fazendo: “ro ro”; - “Toro”; - “Gauo”. 	<p>Criança A diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Pôco”; - “Oreias”; - Um “nariz para cheiar”; - “Oveia e come évas”; - “Tôros”; - “Galo”; 	<p>Criança A diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “É o burro”; - “Carneiro tem cónos”; - “Vaca”; - “Foca”; - “É o proco”; - “Touros”; - “Galo tem uma quista”; - “Neve é banca”; - “Rena”; - “Tenó”; - “Pai natal”. 	<p>Criança A diz:</p> <p>Corretamente todas as palavras exceto a palavra trenó, que diz “tenó”.</p>
Vamos fazer o som	<p>Criança A imita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O burro fazendo “iôn”; - O carneiro fazendo “mée”; - A vaca fazendo “muuu”. 	<p>Nesta sequência de imagens não existem sons, devido ao tipo de imagens escolhidas.</p>	<p>Criança A imita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O porco fazendo “ro ro ro”; - A ovelha: “meee mee”; - O touro e faz “mu mu”; - O galo fazendo “co co co co”. 	<p>Criança A imita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O porco: “ó ó”; - A ovelha e faz “mé”; - O touro: “muuuu”; - O galo fazendo “có có có ró có”. 	<p>Criança A imita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O burro: iôn iôn”; - O carneiro: “mée”; - A vaca fazendo “muuu”; - A foca: “ah ah ah”; - O porco “ro ro”; - A ovelha “mée”; - O touro “mu mu”; - O galo “có có có”. 	<p>Criança A imita:</p> <p>Corretamente todos os animais, fazendo gestos com os dedos na testa, na palavra vaca.</p>
Vamos dizer a palavra	<p>Criança A diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Burro”; - “Caneiro”; - “Vaca”. <p>Não diz a última palavra- “foca”.</p>	<p>Criança A diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Neve”; - “Rena”; - “Tenó”; - “Pai Natau”. 	<p>Criança A diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Poco”; - “Touro”; - “Galo”. 	<p>Criança A diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Prôco”; - “Oveia”; - “Touro”; - “Galo”. 	<p>Criança A diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Burro”; - “Carneiro”; - “Vaca”; - “Foca”; - “Galo”; - “Neve”; - “Pai natal”. 	<p>Criança A diz:</p> <p>Corretamente todas as palavras exceto a palavra trenó, que diz “tenó”.</p>

Através da observação e análise do quadro 1 verificamos que a **criança A** participou em todos os momentos de interação com o adulto, mas ao longo dos dias de observação houve um aumento dessa interação, através de um maior número de palavras e frases produzidas. É através da interação comunicativa que as crianças desenvolvem a língua do meio em que estão envolvidos. Por isso, as trocas conversacionais são determinantes no desenvolvimento da linguagem e, por este motivo, é fundamental criar oportunidades onde as crianças possam descrever, discutir, formular hipóteses sobre o real que experimentam. (Sim-Sim, 2008, p. 34).

Posso inferir que isto talvez tenha acontecido, porque a criança foi incentivada e estimulada a comunicar com o adulto, o que resulta num maior à vontade ao falar em grande grupo, bem como no desenvolvimento da linguagem oral, tal como corrobora Pinto (1994, p. 21) “(...) A criança (...) domina o código oral, que continuará obviamente a enriquecer com base nas suas novas experiências, seguindo um processo contínuo, que dependerá das oportunidades a que cada um pode ou não estar exposto.”

A **criança A** no primeiro dia de observação (dia 2 de dezembro de 2014) ao ver a primeira imagem disse imediatamente a palavra *burro* dizendo de forma correta, ou seja, na verbalização da palavra a criança não troca, não acrescenta, nem omite sons. Contudo, acrescentou que o *burro* “come erva”, ligando os seus conhecimentos prévios ao que observava na imagem, visto que a capacidade natural para adquirir a linguagem significa que o desenvolvimento desta é influenciado pelas vivências e experiências de comunicação que a criança é exposta. Ao ver a imagem seguinte, depois de questionada pela estagiária, a **criança A** diz que o nome do animal é o “caneiro”, suprimindo o som [r]. Tal como vimos na fundamentação teórica, é normal que as crianças destas faixas etárias adquiram em último lugar o som consonântico vibrante [r]. (Freitas, Rodrigues, Costa, & Castelo, 2012, pp. 171-177). Sendo por isso normal a criança não reproduzir este som.

A **criança A** ao ver a imagem do *carneiro* e da *vaca*, reconheceu-as, visto que, autonomamente disse “caneiro”, suprimindo novamente o som [r], e disse “vaca” de forma correta, comprovando que já adquiriu o som consonântico labiodental [v]. Quanto à última imagem a **criança A** não conhecia este animal, e quando foi questionada quanto ao seu nome não respondeu, sendo algo que já se esperava, pois foi algo que foi verificado antes de escolher as imagens.

Com isto, a **criança A** depois de questionada quanto ao som que cada animal faz, esta imitou-os de forma autónoma, ou seja, a criança imitou este animal sem precisar de ouvir previamente o som. Assim, imitou o som do *burro*: “iôn”; do *carneiro*: “mée”; e da *vaca* fazendo “múú”. A criança não imitou o som da *foca*, visto que não conhecia este animal, tal como mostrou ao não dizer o seu nome.

O segundo dia de observação (9 de dezembro de 2014) realizou-se de forma individual no período da tarde, para perceber se as crianças participariam mais do que em grande grupo.

Assim, a **criança A** ao ver a primeira imagem disse logo e de forma correta: “é neve a cair” e acrescentou que a “neve é banca”, expondo os seus conhecimentos sobre o mundo e voltando a suprimir o som [r]. Para além destes comportamentos verbais, as palavras que inicialmente apareciam isoladas, começam a surgir em forma de frase de acordo com as regras sintáticas da língua. Ao ver a segunda imagem disse logo “cónos”, querendo dizer a palavra *cornos*, mas voltando a suprimir o som consonântico vibrante [r]. Quando a questioneei onde estes estariam a criança disse “na rena”, dizendo-o corretamente o som [R]. Ao ver a terceira imagem, a **criança A** voltou a suprimir o som consonântico [r], uma vez que não disse esse som na palavra *trenó*. A supressão do som consonântico [r] é normal acontecer entre os 18 e os 24 meses e meio, pois este fonema é um dos últimos que as crianças conseguem articular.

Ao ver a última imagem a **criança A** disse imediatamente que é o “pai natau”, trocando o som consonântico [l] pelo som vocálico [u]. Isto aconteceu porque a criança primeiro adquire os sons vocálicos, e só depois os sons consonânticos, e neste caso, o som consonântico lateral [l] é, a par com o som vibrante, o último a ser adquirido pelas crianças. Tal como vemos no quadro 1, nesta sequência de imagens não existe a reprodução de sons, sendo por isto que as crianças não os imitaram.

O terceiro dia de observação aconteceu a 16 de dezembro de 2014, no período da manhã com o todo o grupo de crianças e no período da tarde apenas com a amostra de crianças escolhida e de forma individual.

Assim, no período da manhã, a **criança A** ao ver a primeira imagem diz que é um “pôco” e começa a fazer o seu som, fazendo “ro ro ro”, de forma autónoma. A criança mostrou que ainda não adquiriu o som consonântico vibrante [r], visto que na palavra

porco o continua a suprimir, sendo algo normal de acontecer. Ao ver a segunda imagem, a criança não diz nada, mas ao ver a terceira imagem diz que é um “toro”. Quando viu a última imagem, a criança não identificou o animal em questão, mas repetiu-me dizendo “gauo”, trocando novamente o som consonântico lateral com um som vocálico. A criança mostra que durante este tempo não adquiriu o som lateral, talvez por falta de experiências que a levem a esse desenvolvimento. Bouton (1997, p.130) afirma que a aquisição da linguagem é “a função do progresso que a criança realiza na compreensão do seu meio e nas relações que unem os elementos que a constituem”. Por isso, é importante proporcionar às crianças momentos e ambientes para que existam trocas linguísticas.

No período da tarde voltei a mostrar as imagens às crianças, mas desta vez individualmente.

Assim, a **criança A** continua a suprimir o som consonântico vibrante [r], nas palavras “porco” e “cheirar”. No entanto, a criança mostra que em algumas palavras já consegue dizer esse som, pois disse que o *porco* tem um “nariz para cheiar”, suprimindo o som [r], apenas na última palavra. Contudo a criança articulou o som [r] no final da palavra *cheirar*. Posso inferir que talvez isto esteja a acontecer devido ao número de experiências linguísticas proporcionadas no âmbito do estudo, dado que no primeiro dia de observação a **criança A** dizia “naiz”, e uma vez que é através da interação comunicativa que as crianças desenvolvem a língua do meio em que estão envolvidos.

Na palavra *ovelha* a criança suprimiu o som palatal [lh], trocando-o por dois sons vocálicos: [e] e [i]. A criança ao ver a imagem do *galo* disse: “galinh o galo”, mostrando que tem consciência que o animal visualizado não é a *galinha*, mas sim o *galo*, dizendo corretamente o som [l], ao contrário do que disse de manhã, que substitui o som [l] por [u]. A criança corrigiu-se, pois lembrou uma conversa com a estagiária, na qual lhe disse que o animal da imagem não era a *galinha*, mas sim o *galo*, mostrando que a conversa foi eficaz.

No último dia de observação, no dia 12 de janeiro de 2015, as crianças no período da manhã puderam visualizar todas as imagens já vistas até aqui, ou seja, as imagens do *burro*, do *carneiro*, da *vaca*, da *foca*, do *porco*, da *ovelha*, do *touro*, do *galo*, da *neve*, da *rena*, do *trenó* e por fim do *pai natal*.

Assim, no período da manhã a **criança A** ao ver a primeira imagem diz a seguinte frase: “é o burro”, começando a construir frases completas, mostrando estar no período telegráfico, que se caracteriza pelo uso de estruturas frásicas onde não existem artigos, preposições, verbos auxiliares, mas em que as crianças já usam a ordem sequencial das palavras na frase, ou seja, sujeito, verbo, objeto. Posso inferir que talvez isto comece a acontecer devido ao facto de as crianças serem estimuladas a falar com os outros.

A imagem seguinte visualizada foi a do *carneiro* e a **criança A** afirmou: “carneiro tem cónos”. Com isto, vemos que ela disse corretamente a palavra “carneiro”, visto que não suprimiu o som vibrante [r] e voltou a construir uma frase completa.

A criança articulou corretamente as seguintes palavras: “vaca”; “foca”; “touros”; “galo”; “neve”; “rena”; “pai natal”. Com isto, verificamos que a **criança A** já não faz as supressões e as trocas que inicialmente fazia. Com estes desenvolvimentos, posso inferir que isto aconteceu porque a criança foi estimulada a falar e o facto de ter existido reforço e imitação pode ter proporcionado desenvolvimento na linguagem. Contudo, a criança ainda não articulou corretamente a palavra *porco*. Embora agora já diga o som [r], não o diz no momento certo, ou seja, agora a criança diz “proco”. No entanto, ainda não pronuncia o som [r] na palavra *trenó*.

A criança imita corretamente todos os animais, até mesmo a *foca* que inicialmente não conhecia, mas que revela ter já aprendido.

No período da tarde, a **criança A** reconhece todos os animais que visualiza e articula corretamente todas as palavras, exceto a palavra *trenó*, pois continua a suprimir o som [r]. Penso que o facto de continuarmos a estimular a criança e a proporcionar este tipo de experiências, faz com que as crianças digam corretamente as palavras, pronunciando todos os sons, tal como aconteceu até aqui, pois vimos através desta análise e do quadro 1 que a **criança A** melhorou a sua forma de comunicar, visto que começou a pronunciar todos os sons, exceto o som vibrante [r]. Assim, com este dado, vemos que existe a necessidade de criar mais situações de interação linguística em que a criança ouve os sons dos referentes e os (re) produz, tendo em conta um modelo, que neste caso era o educador de infância. Este deve proporcionar atividades que estimulem a expressão e comunicação oral, o prazer de interagir, articulando os sons da fala, ou seja, deve continuar a fazer jogos de consciência fonológica. Assim, a interação com o adulto

funciona como um “andaime” que permite à criança caminhar e crescer nesse seu percurso de aprendiz falante. (Sim-Sim, 2008, p. 27).

Para analisarmos a evolução da **criança M**, temos que analisar os dados inscritos no quadro 2:

Quadro 2- Registo da interação da **Criança M**

Categoria	Subcategoria	Dados					
		1.º Dia de observação (2 de dezembro de 2014) <u>Período da manhã</u> Projeção de imagens reais do burro, do carneiro, da vaca e da foca	2.º Dia de observação (9 de dezembro de 2014) <u>Período da tarde</u> Projeção de imagens reais da neve, da rena, do trenó e do pai natal	3.º Dia de observação (16 de dezembro de 2014) Projeção de imagens reais do porco, da ovelha, do touro e do galo		4.º Dia de observação (12 de janeiro de 2015) Projeção de todas as imagens reais	
				<u>Período da manhã</u>	<u>Período da tarde</u>	<u>Período da manhã</u>	<u>Período da tarde</u>
Visualização de imagens	O que as crianças dizem	A criança M não diz nada durante esta atividade, apenas observa as imagens.	Criança M: - Diz “burro” ao ver a imagem da rena; - Ao ver a neve diz “folhas”; - Imita a estagiária e diz “cornos”; - Ao ver a imagem do trenó imita outra criança e diz “trenó pai natal”.	Criança M: - Diz “porco”; - Imita o porco fazendo “rrrr”.	Criança M: - Diz “porco”; - Imita o som do porco; - Aponta e diz que o porco tem um “nariz”; - Diz “uma ovelha”; - Diz um “cavalo” ao ver a imagem do touro; - Diz “galinha” e faz o seu som: “co co ro co co”.	Criança M: - Diz “burro”; - Diz “neve”; - Identifica o galo e imita o seu som; - Diz “rena”; - Diz “trenó”;	Criança M: - Diz a palavra “burro” e “carneiro”; - Identifica a vaca como “a mé mé”, mas autocorrigisse dizendo “vaca”; - Diz “foca, bate palmas”; - Diz “o porco”; - Diz “mé mé, a ovelha”; - Não identificou o touro; - Identifica o galo como “co co co”; - Diz “neve”; - Ao ver a imagem da rena diz “puxa o natal”.

	Como as crianças dizem		<p>Criança M diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Urro”; - “Foias” - “Cônos”; - “Tenó tai natali”. 	<p>Criança M diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Pôco”. 	<p>Criança M diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Oco”; - “Niz”; - “Um né né”, a estagiária diz é uma ovelha e a criança repete dizendo “ovelha”; - “Cabalo”- a estagiária diz que é um touro, a criança diz “touco”; - “Gainha” e faz “co co ro co co”. 	<p>Criança M diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Burro”; - “Neve”; - “Galo” e faz “co co ró co”; - “Rena”; - “Tenó”. 	<p>Criança M diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Burro”; - “Caneiro”; - “Mé mé”; - “Vaca”; - “Foca”; - “O poco”; - “Ovelha”; - “Neve”.
	Vamos fazer o som	Nesta sequência de imagens não existem sons, devido ao tipo de imagens escolhidas.	<p>Criança M imita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “rrrr”. 	<p>Criança M imita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O porco: “ro ro”; - A ovelha fazendo “meee”; - O touro: “mon”; - O galo fazendo “co co ro co co”. 	<p>Criança M imita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A vaca fazendo “muuu”; - O porco: “ro ro ro”; - A ovelha fazendo “mé mé”; - O galo: “có có có”. 	<p>Criança M imita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O burro: “iôn iôn”; - O carneiro: “mé”; - A vaca, fazendo “mu mu”; - A foca dizendo que “bate palmas” e “uh uh”; - O porco: “rr”; - A ovelha fazendo “Mé mé”; - O som do touro, depois de o ouvir; - O galo: “co coco”. 	

	Vamos dizer a palavra		Criança M diz: - “Neve”; - “Ena”; - “Tenó”; - “Pai Natali”.	Criança M não repete as palavras ditas pela estagiária.	Criança M diz: - “Porco”; - “Oelha”; - “Touro”; - “Alo”.	Criança M diz: - “Burro”; - “Vaca”; - “Foca”; - “Galo”; - “Neve”; - “Rena”; - “Tenó”.	Criança M diz: Corretamente todas as palavras, à exceção das palavras: “Poco”; “caneiro”.
--	-----------------------	--	--	---	---	---	--

Relativamente à **criança M**, no primeiro dia de observação (2 de dezembro de 2014), esta não disse nada durante a visualização das imagens do *burro*, do *carneiro*, da *vaca* e da *foca*. Posso inferir que, isto aconteceu porque a criança não se sente o suficientemente à vontade para falar em grande grupo. Por este motivo, é necessário que o educador de infância da creche ajude as crianças na sua adaptação e as estimule a falar em grande grupo. Tal como corrobora Portugal (1998, p. 177) que diz que as crianças que usufruem “(...) da creche parecem adaptar-se melhor: estão mais à vontade em grupo, estão mais habituadas a regras colectivas e não são tão dependentes do adulto.”

No segundo dia de observação (9 de dezembro de 2014) e sendo no período da tarde e individualmente a **criança M** já comunicou com o adulto. Assim, ao ver a imagem da *rena* a criança diz “urro” querendo dizer *burro*, suprimindo o som inicial, som que é dos primeiros a ser adquirido. Ou seja, a criança mostrou que observou a imagem e viu que o animal da mesma tinha algumas características parecidas com o *burro*, fazendo uma ligação com os seus conhecimentos prévios.

A **criança M** ao ver a imagem da *neve* identifica-a como sendo folhas, dizendo “foias”, suprimindo o som dígrafo consonântico [lh]. Isto aconteceu porque a criança viu que na imagem também existiam folhas, embora não fosse a resposta esperada pelo adulto. A criança, ao repetir a palavra *neve* dita pelo adulto, articula-a corretamente, ou seja, esta criança mostrou já ter adquirido os sons consonânticos [n] e [v], sendo o som consonântico labiodental um dos últimos sons a ser adquirido.

Ao ver a imagem da *rena*, a criança parece não conhecer este animal, visto que não soube dizer o seu nome, mas incentivado pelo adulto, imitou-o dizendo “cônos”, suprimindo o som consonântico [r]. Quando vê a imagem do *trenó*, a criança também mostra não saber o que a imagem representa, visto que diz: “tenó do tai natali”, imitando o que outra criança disse.

A **criança M** mostra que está numa fase que ainda não consegue articular corretamente a maior parte dos sons, mais concretamente os sons [b], [lh], [r], [p] e acrescenta sons vocálicos, nomeadamente na palavra “natali”. Com isto, vemos que a criança precisa de ter mais experiências que visem o desenvolvimento da consciência fonológica, pois só desta forma é que vai conseguir ter competências “relacionadas com a percepção e a produção oral”. (Freitas, Alves, & Costa, 2007, p. 33)

No terceiro dia de observação (dia 16 de dezembro de 2014) no período da manhã, a **criança M**, mais uma vez, parece mostrar que ainda não está à vontade para falar em grande grupo, visto que durante a visualização das imagens do *porco*, da *ovelha*, do *touro* e do *galo* apenas disse “pôco”, e ao ver esta imagem e imitou este animal.

Já no período da tarde a **criança M** ao ver a imagem do porco diz que é um “oco”, suprimindo o som [p] e [r]. Com isto, a criança mostra que precisa de ouvir o adulto a falar e precisa de ser estimulada para comunicar, de forma a adquirir competências para uma correta produção oral. Por isso, repeti a palavra *porco* e, desta forma, a criança conseguiu dizê-la corretamente. Considero que é importante o adulto apoiar sempre as crianças nas suas comunicações, pois segundo Sim-Sim, Silva, & Nunes (2008, p. 11):

Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpretando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa. Esta função do adulto é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz falante.

A criança ao ser questionada quanto ao que o porco tem no focinho, a criança diz “niz” ao querer dizer *nariz*, suprimindo o som vocálico [a] e o som consonântico [r]. Ao ver a imagem da *ovelha*, a criança diz “um mé mé”, fazendo referência ao som. Depois, a estagiária diz-lhe que esse é o som que a faz e pede para ela dizer a palavra *ovelha*, com isto, a **criança M** di-la de forma correta, visto que ouviu o adulto a dizer a forma correta da palavra e repetiu-a. Confirma-se a necessidade de o educador se assumir como modelo linguístico, criando condições para uma perceção adequada dos sons da fala.

Ao ver a imagem do *touro* a **criança M** identifica-o como sendo um “cabalo”, trocando o som [v] por [b], o que mostra que troca o som labiodental [v] pelo som [b]. Ao ser corrigida pela estagiária esta diz “touco” trocando o som [r] por [k], fazendo uma vez mais, uma troca de sons. No entanto, quando lhe disse a forma correta de dizer a palavra, a criança imita dizendo-a corretamente.

Por fim, a criança ao ver a imagem do *galo* diz que é a “gainha”, suprimindo o som lateral [l]. Ao ser corrigida diz “alo”, suprimindo, desta vez, o som consonântico oclusivo velar [g]. A **criança M** mostra que ainda está em fase de aquisição dos vários sons, uma vez que os troca frequentemente. Contudo, a criança mostrou que consegue imitar corretamente todos os sons dos animais.

Quanto ao quarto e último dia de observação a **criança M** no período da manhã participou mais, visto que já disse algumas palavras. Posso inferir, que talvez isto tenha acontecido, porque era a segunda vez que as crianças viam as imagens e porque a criança pode ter-se sentido mais confiante para falar em grande grupo, uma vez que viveu várias experiências do mesmo tipo até este momento.

Assim, a **criança M** ao ver as várias imagens articula de forma correta as seguintes palavras: “burro”, agora já não suprime o som [b]; “neve”; “galo”, além de identificar o nome correto do animal, já não suprime o som [g]; “rena”, mostrando que já aprendeu o nome deste animal, a contrário do que aconteceu no segundo dia de observação, como podemos verificar no quadro 2. Com estes dados, vemos que até ao último dia de observação, a criança evoluiu, pois começou a articular os sons [b], [n], [v], [g], ao contrário do que aconteceu no segundo e no terceiro dia de observação. Posso inferir que isto aconteceu porque a criança teve uma variedade de experiências que a ajudaram a adquirir os sons consonânticos. Tal como corrobora Inês Sim-Sim (2008, p. 34) “é fundamental criar oportunidades onde as crianças possam descrever, discutir, formular hipóteses sobre o real que experimentam”.

Contudo, a **criança M**, tal como a **criança A**, continua sem pronunciar o som [r] na palavra *trenó*.

Quanto ao período da tarde, a **criança M** pronuncia corretamente as palavras “burro”; “vaca”; “foca”; “ovelha”; “neve”. No entanto, continua sem conseguir articular o som consonântico [r], visto que continua a dizer “pôco” e “caneiro”. Além disto, a criança não identificou o *touro*, e quando disse este nome articulou-o corretamente.

Analisando estes dados, posso concluir que a **criança M** teve uma grande evolução, pois inicialmente não comunicava em grande grupo, e no fim começou a fazê-lo mais, tal como podemos ver pela ocorrência de mais palavras articuladas. Além disto, durante estas semanas de observação, a criança aprendeu o nome de alguns animais e adquiriu a forma como se diz algumas palavras, visto que na última semana de observação apenas não pronunciava o som consonântico [r], tal como aconteceu com a **criança A**. Para observarmos a evolução da **criança P**, temos que analisar os dados inscritos no quadro 3:

Quadro 3- Registo da interação da Criança P

Categoria	Subcategoria	Dados					
		1.º Dia de observação (2 de dezembro de 2014) <u>Período da manhã</u> Projeção de imagens reais do burro, do carneiro, da vaca e da foca	2.º Dia de observação (9 de dezembro de 2014) <u>Período da tarde</u> Projeção de imagens reais da neve, da rena, do trenó e do pai natal	3.º Dia de observação (16 de dezembro de 2014) Projeção de imagens reais do porco, da ovelha, do touro e do galo	4.º Dia de observação (12 de janeiro de 2015) Projeção de todas as imagens reais		
		<u>Período da manhã</u>	<u>Período da tarde</u>	<u>Período da manhã</u>	<u>Período da tarde</u>		
Visualização de imagens	O que as crianças dizem	A criança P não diz nada durante esta atividade, apenas observa e ouve as outras crianças.	Criança P: - Diz “neve”, e a estagiária diz que a neve está a cair e a criança diz “no chão e árvores”; - Diz “é o Rodolfo!”; - Imita estagiária e diz “ a rena”; - Diz “o trenó do pai natal”; - Diz “pai natal”.	Criança P: - Diz as palavras: “porco” e “ovelha”; - Ao ver a imagem do touro diz: “parece uma vaca”; - Ao ver a imagem do galo diz “galinha” e depois diz “galo”.	Criança P: - Diz “porco”; - Diz “é uma ovelha”; - Diz “parece a vaca”; - Completa a palavra começada pela estagiária: Tou“ro”; - Diz “é a galinha”, corrigida pela estagiária diz “galo”.	Criança P: - Diz “burro”, “vaca”, “Foca, “galo”; - Identifica e diz “neve”.	Criança P: Diz: - “Burro”; “ é o mé mé”; “carneiro”; “a vaca”; “foca”; “é o porco”; “é ovelha”; “é os touros”; “galo”; - Ao ver a neve diz: diz “é tão giro pois é? É a neve do pai natal”; - Diz: “é o trenó do pai natal e o pai natal”.
	Como as crianças dizem		Criança P diz: - “Nééve”; - “No chão e ávoes”; - “ É o Rodoufo”; - “Rena”; - “O tenó do pai natal”; - “Pa natal”.	Criança P diz: - “Pôco”; - “Oveia”; - “Paece uma vaca”; - “Galinha”; - “Galo”.	Criança P diz: - “Poco”; - “É um mé mé”; - “Parece a vaca”; - “É a galinha”; - “É o maido da galinha”; “galo”.	Criança P diz: - “Burro”; - “Vaca”; - “Foca”; - “Galo”; - “Neve”.	Criança P diz: Corretamente todos os nomes dos animais, à exceção da palavra carneiro que disse: “caneiro”.

Vamos fazer o som	Nesta sequência de imagens não existem sons, devido ao tipo de imagens escolhidas.	Criança P imita: - O porco: “ro ro ro”; - A ovelha fazendo: “méé”; - O galo fazendo: “có có ró có”.	Criança P imita: - O porco “ro ro ro”; - A ovelha “méee”; - O touro “moon”.	Criança P imita: - A vaca fazendo “muu”; - O porco: “ro ro ro” - A ovelha “mé mé”.	Criança P imita: Corretamente todos os sons dos animais, mostrando que os aprendeu bem.
Vamos dizer a palavra	Criança P diz: - “Neve”; - “Rena”; - “Tenó”; - “Pai Natal”.	Criança P diz: - “Pôco”; - “Oveia”;	Criança P diz: - “Proco”; - “Ovelhas”; - “O touro”; - “Galo”.	Criança P diz: A palavra: “burro”; “vaca”; “foca”; “Galo”; “neve”; “rena”; “pai natal”.	Criança P diz: Corretamente todos os nomes, à exceção das palavras carneiro e trenó que disse: “caneiro” e “ternó”.

Assim, tal como a **criança A**, a **criança P** já conseguia pronunciar os sons [b], [n], [v], [g]. Assim, a criança começa a ter a consciência fonológica mais desenvolvida, ou seja, a capacidade que a criança tem para compreender e, sobretudo refletir sobre a estrutura sonora da língua, isto é, manipular conscientemente (mover, combinar ou suprimir) os elementos sonoros das palavras orais. (Tunmer, 1991).

No primeiro dia de observação (2 de dezembro de 2014) no período da manhã, a **criança P** não participou na conversa entre o grupo de crianças e o adulto, tal como aconteceu com as crianças **M e S**.

No segundo dia de observação (9 de dezembro de 2014) a **criança P** ao ser questionada sobre o que estava na imagem diz que é “néééve”, ao que o adulto acrescenta que está a cair e a criança refere: “no chão e nas árvores”, suprimindo os sons [r].

Ao ver a segunda imagem exclama “É o Rodoufô” fazendo alusão à rena Rodolfô que aparecia na canção cantada neste dia. Depois, imita a estagiária dizendo o nome do animal corretamente, ou seja, diz “Rena”. De seguida vê a imagem do *trenó* e refere: “o tenó do pai natal”, suprimindo uma vez mais o som consonântico vibrante [r].

No terceiro dia de observação (dia 16 de dezembro de 2014) no período da manhã, a **criança P** diz as palavras *porco* e *ovelha*, suprimindo o som consonânticos [r] e trocando o som [lh] pelos sons vocálicos [e] e [i]. Ao ver a imagem do *touro* a **criança P** cria uma frase e diz: “paece uma vaca!”, suprimindo, uma vez mais o som consonântico [r].

No período da tarde, a **criança P** ao ver as imagens diz corretamente as palavras: “ovelhas”, mostrando que adquiriu o som [lh]; “o touro”; e “galo”. Ao ver a imagem do *porco* a criança já não suprime o som consonântico vibrante [r], mas troca a sua ordem, colocando-o logo após o som [p].

A criança à medida que ia vendo as imagens e ia ouvindo o som dos animais e imitava-os corretamente.

No quarto dia de observação (dia 12 de janeiro de 2015) no período da manhã a **criança P** foi participando na conversa em grande grupo dizendo: a palavra “burro”; “vaca”; “foca”; “galo”; “rena”; “neve” e “pai natal”. Desta forma, posso inferir que a criança ao longo destas semanas começou a estar mais à vontade para participar em grande grupo.

No período da tarde, a **criança P** mostra-se bastante participativo na conversa com o educador, pois diz: “burro”; “é o mé mé, caneiro”; “a vaca”; “foca”; “é o porco”; “é a ovelha”; “é os touros”; “galo”; ao ver a neve afirma: “é tão giro, pois é? É a neve do pai natal”.

Analisando a comunicação da **criança P**, podemos inferir que, o facto de ela ter sido estimulada a conversar, fez com que adquirisse a forma de articular os sons, visto que agora já diz corretamente todas as palavras, à exceção da palavra *carneiro* e *trenó*, visto que continua a suprimir o som consonântico [r], sendo este um dos últimos sons a ser adquirido pelas crianças, tal como podemos verificar que o mesmo aconteceu com as crianças **A** e **M**. Assim como, a ajudou a começar a elaborar frases, com sujeito, verbo e objeto.

A **criança P** imita corretamente todos os sons e quando aparece a foca ele imita-a batendo as palmas.

Para observarmos a evolução da **criança S**, temos que analisar os dados inscritos no quadro 4:

Quadro 4- Registo da interação da **criança S**

Categoria	Subcategoria	Dados					
		1.º Dia de observação (2 de dezembro de 2014) <u>Período da manhã</u> Projeção de imagens reais do burro, do carneiro, da vaca e da foca	2.º Dia de observação (9 de dezembro de 2014) <u>Período da tarde</u> Projeção de imagens reais da neve, da rena, do trenó e do pai natal	3.º Dia de observação (16 de dezembro de 2014) Projeção de imagens reais do porco, da ovelha, do touro e do galo		4.º Dia de observação (12 de janeiro de 2015) Projeção de todas as imagens reais	
			<u>Período da manhã</u>	<u>Período da tarde</u>	<u>Período da manhã</u>	<u>Período da tarde</u>	
Visualização de imagens	O que as crianças dizem	A criança S não diz nada durante esta atividade, apenas se ri com os sons que ouve e observa as imagens.	Criança S: - Ao ser questionada quanto ao que estava na imagem diz “árvore”, e ao ser questionada sobre o que estava a cair nas árvores diz “neve”; - Diz “ursinho” e ao ser corrigida pela estagiária, imita dizendo que é uma “rena”; - Diz “é um carro” e ao ser incentivada pela estagiária diz que é um “trenó do pai natal”; - Diz “é pai natal”.	Criança S: - Repete a palavra “porco”; - Diz “ovelha”.	Criança S: - Diz “porco”; - Diz “ovelha”; - Diz “é uma vaca”, depois corrigida pela estagiária diz “é um touro”; - Mostra-se motivada e pede “quero ver mais”; - Diz “galinha”, mas ao ser corrigida imita dizendo que é “um galo”.	Criança S: - Diz “carneiro”; “a vaca”; e “ver o outro”.	Criança S: - Diz “é o burro”; “é o carneiro”; “é a vaca! Não tenho medo. A vaca não faz mal”; - Diz “é a faca”; depois de questionada diz “é a foca”; - Diz “o porco”; “ovelha”; “é o touro e não tenho medo”; - Ao ver a neve diz “é boneco de neve”; - Ao ver a rena diz: “parece um cavalo”; - Diz “é trenó”; “pai natal”.

Como as crianças dizem		<p>Criança S diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Abe”; - “Neve”; - “Ursinho”; - “Reena”; - “É um carro”; - “Tenó do pai natale”; - “Pai natale”. 	<p>Criança S diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Pôco”; - “Oveia”. 	<p>Criança S diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Pôco”; - “Oelha”; - “É uma vaca”; - “É um toule”; - “Quer ver mais”; - “Cainha, mas depois de corrigida diz “galo”. 	<p>Criança S diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Caneio”; - “Vaca”; - “Vamo ver o outo”. 	<p>Criança S diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “É o burro”; - “É o Carneio”; - “É a vaca! Non tem medo. Vaca não faz mal”; - “É a faca” sendo corrigida diz “é a foca”; - “O poco”; - “Oveia”; - “É o toro e non tem medo”; - “É o galo”; - “É um bonheco de neve”; - “Pareche um cavalo”; - “É tenó”; - “Pei natal”.
Vamos fazer o som		Nesta sequência de imagens não existem sons, devido ao tipo de imagens escolhidas.	<p>Criança S imita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O porco fazendo “ro ro ro”; - A ovelha: “meee mee”. 	<p>Criança S imita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O porco: “ro ro”; - A ovelha: “éé”; - O touro: “umrri”. 	<p>Criança S imita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O burro “iôn iôn”; - A vaca fazendo “muu”; - O porco: “ro ro ro”; - A ovelha “mé mé”; - O galo “có có có”. 	<p>Criança S imita:</p> <p>Todos os animais, exceto o galo.</p>
Vamos dizer a palavra		<p>Criança S diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Neve”; - “Rena”; - Tenó”; “Pai Natale”. 	<p>Criança S diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Pôco”; - “Galo”. 	<p>Criança S diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Pôco”; - “Oveia”; - “Toule”; - “Galo”; 	<p>Criança S diz:</p> <p>- As palavras: “burro”; “carneiro”; “vaca”; “foca”; “galo”; “neve”; “rena”; “pai natal”.</p>	<p>Criança S diz:</p> <p>Corretamente todas as palavras, à exceção das seguintes: “porco”; “tenó”.</p>

No dia 2 de dezembro a **criança S** não participou na conversa em grande grupo, estando só atentamente a ouvir as outras crianças. O mesmo aconteceu com as crianças **M** e **P**, provavelmente porque não se sentiam à vontade para o fazer. Ou seja, as crianças **S**, **P** e **M** apresentaram alguma resistência a participar e a nomear os referentes observados nas imagens projetadas.

No segundo dia de observação (9 de dezembro de 2014) no período da tarde, a **criança S** ao ser questionada quanto ao que via na imagem esta respondeu “abe” querendo dizer *árvore*, apenas articulando corretamente o som vocálico inicial e final: [a] e [e], respetivamente. Ao ser questionada sobre o que estava a cair nas árvores diz corretamente a palavra “neve”. A criança ao ver a imagem da *rena* associa-a à de um “ursinho”, pois foi esta a palavra que disse assim que viu a imagem. Depois de ser corrigida pela estagiária a criança repete a palavra e diz corretamente “rena”. Depois, ao ver a imagem do *trenó*, associa-o a um carro, visto que disse “é um carro” e por fim diz “tenó do pai natale”.

Esta criança demonstra algumas dificuldades em expressar-se verbalmente visto que ainda não diz corretamente os sons [r] e [v]. O que é normal, visto que tal como as outras três crianças, esta criança ainda não adquiriu o som consonântico vibrante [r], que é o último som a ser adquirido, e o som labiodental [v]. (Freitas, Rodrigues, Costa, & Castelo, 2012, pp. 171-177).

No terceiro dia de observação no período da manhã (16 de dezembro de 2014) a **criança S**, tal como as **crianças M** e **P** já participa na conversa, ao contrário do que aconteceu no primeiro dia de observação. Posso inferir que o tempo continuado e dedicado ao visionamento de imagens e à interação a partir delas favorece o desejo de participar verbalmente em grande grupo. A **criança S** participa dizendo algumas palavras como: “pôco”, suprimindo o som [r] e repete a palavra “oveia”, suprimindo o som [lh]. Esta criança mostra ter as mesmas dificuldades do que as outras crianças, pois todas suprimem o som consonântico vibrante [r], assim como omite o som consonântico [lh], tal como a criança **M**.

No período da tarde a **criança S** ao ver as imagens diz: “pôco”, suprimindo o som [r]; “oelha”, suprimindo o som consonântico labiodental [v], mas dizendo corretamente o som [lh]; constrói uma frase dizendo: “é uma vaca”, mas quando é corrigida quanto ao

nome do animal diz: “é um toule”, alterando o som final de [ro] para [le]. A criança ao fazer esta troca de sons, mostra que ainda não compreendeu como a palavra se articula. A criança mostra-se motivada com a atividade e diz: “quer ver mais”, pedindo para ver mais animais. Ao ver a imagem do galo diz “cainha”, trocando os sons consonântico velares [g] para [k].

No dia 12 de dezembro de 2015, sendo este o último dia de observação do grupo de crianças, a **criança S** participa na conversa em grande grupo dizendo: “caneio” suprimindo mais uma vez o som [r]; “a vaca” dizendo corretamente todos os sons desta palavra; e por fim, a criança mostra-se mais uma vez motivada com esta atividade, pois pede para ver outro dizendo: “vamo ver o outro” suprimindo o som [s] e o [r] da palavra *outro*.

No período da tarde a **criança S** ao ver as imagens diz “é o burro”; “é o carneiro”; “é a vaca! Non tem medo. Vaca não faz mal.”; “é a fâca”, querendo dizer a foca; “porroco”, trocando o som consonântico [r] por [R]; “ovelha”, dizendo bem todos os sons; “é o touro e não tenho medo!”; ao ver a neve diz “é o boneco de neve”; ao ver a rena diz: “pareche um cavalo”, trocando o som [s] por [x]; “é tenó” e por fim, suprime o som consonântico [r].

Concluindo, ao longo desta atividade a criança imita corretamente os sons dos vários animais e ao repetir todas as palavras esta di-las bem exceto as palavras: “caneiro” da qual omite o som [r].

Os dados atrás apresentados permitem verificar que todas as crianças foram aumentando a sua participação, ou seja, à exceção da **criança A**, todas as outras apresentam inicialmente alguma resistência a participar na conversa em grande grupo com o adulto e a nomear os referentes observados nas imagens projetadas. Segundo os autores de referência este aumento de participação acontece porque é preciso que a criança seja estimulada a conversar, pois só desta forma é que “a criança se desenvolve”. (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 31). Além disso, também é fundamental criar situações contínuas no tempo e cada vez mais distintas e em vários contextos, pois levará ao desejo de participar verbalmente e a criança irá contactar com “produções linguísticas diversificadas que contribuirão para o desenvolvimento das respectivas competências comunicativas”. (*ibidem* p. 32). Sendo que estas visualizações de imagens levou, como

verificámos na análise dos dados, ao aumento de competências comunicativas, com o desenvolvimento da consciência fonológica, visto que as crianças no final da observação tomaram consciência dos sons vocálicos e dos sons consonânticos [p, t, ,n, k, g, f, v, l, lh], (Freitas, Rodrigues, Costa, & Castelo, 2012, pp. 171-177). Além deste aspeto, todas as crianças observadas têm dificuldade em pronunciar o som consonântico [r], visto que este é o último som a ser adquirido.

CONCLUSÃO DO ENSAIO INVESTIGATIVO

Com a elaboração deste ensaio investigativo posso inferir que todas as crianças da sala dos Passarinhos começaram por ter dificuldade em participar, à exceção da **criança A**, que foi a que participou mais em todos os momentos de observação, no entanto as restantes três crianças foram participando gradualmente, sem que tivesse havido grande necessidade de intervenção por parte do educador de infância.

Através do objetivo geral 1) *perceber se a visualização de imagens ajuda a desenvolver a linguagem oral*, comprovei o seu valor formativo, porque a imagem cativa a atenção das crianças impelindo-a à verbalização da palavra que a representa, estimulando-as a falar sobre as imagens. Consequentemente, ao falarem as crianças vão aprender a comunicar e vão desenvolvendo a sua linguagem oral. Assim, é importante que o educador de infância observe os erros de produção da criança e dê o modelo correto, pois é através da interação comunicativa que as crianças desenvolvem a língua do meio em que estão envolvidas. Por isso, as trocas conversacionais são determinantes no desenvolvimento da linguagem. Independentemente da língua em que se processam as interações verbais, o discurso dos adultos com as crianças deve ter frases curtas, com entoação expressiva e com vocabulário simplificado (Sim-Sim, 1998), apresentando-se como modelo.

É também através da interação verbal que as crianças aprendem sobre o mundo físico, social e afetivo, ao mesmo tempo que adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua. Por isso, é fundamental criar oportunidades onde as crianças possam descrever, discutir, formular hipóteses sobre o real que experimentam. (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p.34). O estudo realizado procurou concretizar esta dimensão, levando as crianças

a observar imagens, mobilizar conhecimentos, dando nome aos referentes observados e criando o desejo de partilhar esta descoberta.

Assim, as crianças através da experimentação vão continuar a adquirir a linguagem e vão corrigindo a sua forma de comunicar, assim como, vão seguir modelos, pois de acordo com Sim-Sim, Silva, & Nunes (2008, p.12):

A qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem. Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional.

Além disto,

As trocas verbais com a criança, e na sua presença, activam a capacidade inata para a linguagem e permitem que o aprendiz de falante vá construindo o seu próprio conhecimento sobre a língua materna, o qual se torna estável no final da adolescência. (*ibidem*).

Com isto, comprovamos que as experiências proporcionados ao longo do estudo ajudam as crianças a desenvolver a sua linguagem, visto que as ajuda a tomarem consciência dos vários sons da língua, ou seja, desenvolvem a sua consciência fonológica, isto é, “à capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral.” (Freitas, Alves, & Costa, 2007, p. 9).

Relativamente ao objetivo geral 2) *criar propostas de interação verbal promotoras de aprendizagem de diferentes aspetos relacionados com a estrutura sonora da língua*, conseguimos dar resposta à questão de partida “*O que dizem as crianças de 2 anos quando visualizam imagens de animais?*”, e conclui-se que as imagens ajudam as crianças no desenvolvimento de competências de nível social e cognitivo, visto que inicialmente todas as crianças, exceto a **criança A**, não participavam verbalmente, mas passaram a fazê-lo gradualmente, dizendo mais palavras e relacionando os nomes articulados, não só com os referentes que viam, mas também com as experiências e conhecimentos pessoais. Para além deste aspeto, também verifiquei que as crianças comunicavam mais com o adulto falando individualmente, sobretudo no período da tarde. Ao longo das observações verifiquei, tal como referem Sim-Sim (1998) e Freitas, Rodrigues, Costa, & Castelo (2012, pp. 171-177), que as crianças começam por dizer sons vocálicos. Em termos dos sons consonânticos, os primeiros sons a ser adquiridos são os [p, b, t, d, m,n], sendo estes os fonemas que no estudo vemos que as crianças conseguiram articular primeiro, depois as crianças adquirem os sons oclusivos velares

[k, g] , os sons labiodentais [f, v] e os sons dentais [s, z] e por último os sons laterais [l] e vibrantes [r], tal como verificámos com este estudo. Ou seja, no final do estudo, vemos que as crianças já articulavam corretamente todos os sons, exceto o som consonântico [r], quando em posição intrassilábica.

Constatei que, relativamente ao objetivo específico 1) *identificar e descrever a capacidade das crianças para articular os sons das palavras projetadas*, a **Criança A**, foi a que mais participou nas várias conversas. Inicialmente trocava o som [l] por [u], e suprimia o som consonântico vibrante [r], ou trocava a sua posição. Mas, no último dia de observação a **criança A** pronunciou corretamente todas as palavras, exceto a palavra *trenó*, pois suprimiu o som [r].

A **criança M** começou a participar gradualmente no período da manhã, aquando a conversa com o adulto. Assim, nestas conversas a criança não articulava o som em sílaba inicial [R] na palavra *rena*, assim como, não pronunciava o som consonântico vibrante [r], na palavra *trenó*; a criança também suprimia o som consonântico [v] e [g], nas palavras *ovelha* e *galo*, respetivamente. No último dia de estudo, verifiquei que a criança articulou estes sons e começou a pronunciar as palavras corretamente, exceto a palavra *porco* visto que também suprime o som [r] intrassilábico.

A **criança P** teve dificuldade em interagir verbalmente com o educador, em grande grupo. Contudo essa dificuldade foi-se dissipando ao longo das semanas de intervenção. Inicialmente a criança suprimia o som [r] nas palavras *porco* e *trenó*; alterava o som [lh] para [ei] na palavra *ovelha*. No final do estudo, a criança P mostrou que já conseguia articular todas as palavras corretamente exceto as palavras *carneiro* e *trenó*, pois na primeira continuava a suprimir o som consonântico [r], e na segunda trocou-o de lugar, visto que o colocou depois da primeira vogal, ou seja, “ternó”. Com isto, a criança mostra que já sabe que aquela palavra tem aquele som, apenas não o conseguiu dizê-lo no momento certo. Além deste aspeto, a criança P mostrou uma grande evolução ao longo do estudo, visto que começou a formar frases completas.

A **criança S** no início do estudo não participava na conversa em grande grupo, contudo foi alterando este comportamento, começando a participar gradualmente. Esta criança foi a que mostrou mais dificuldades em articular as palavras, visto que suprimia, trocava ou acrescentava os sons, quer em posição inicial ou intrassilábica: [r], [e], [lh], [l]. No

entanto, a criança mostrou uma grande evolução, porque tal como a **criança P**, também começou mais tarde a formular frases e cada vez mais completas. Além deste aspeto, a criança no final do estudo apenas trocava o som [r] pelo [R], na palavra *porco*. E suprimia o som [r], na palavra *trenó*.

Estes dados e a sua análise permitem-nos concluir a necessidade não só de propostas de atividades comuns a todo o grupo, mas também propostas individualizadas em função do desenvolvimento linguístico e social de cada criança, considerando as dificuldades apresentadas por cada uma das crianças.

Constatei que, relativamente ao objetivo específico 2) *de perceber se a intervenção didática pensada melhora a linguagem oral*, este verificou-se, visto que inicialmente apenas uma criança comunicava espontaneamente perante as imagens projetadas, sendo que as restantes crianças necessitaram de mais tempo para o fazer. Relativamente aos comportamentos verbais das crianças, estas na última sessão já articulavam corretamente grande parte dos sons, à exceção do som consonântico vibrante [r], em posição intrassilábica, assim como, já construíam frases completas. Tendo por referência Olds, Papalia, & Feldman (2000, p. 144) estes comportamentos verbais podem ter existido porque o “ (...) reforço e imitação realmente contribuem para o desenvolvimento da linguagem;”. Por isso, o papel do educador de infância é proporcionar todo o tipo de experiências e exercícios de perceção e de articulação, através dos quais as crianças possam desenvolver a sua comunicação e a sua linguagem oral, de uma forma continuada e pensada em função de critérios de desenvolvimento linguístico.

Posso concluir através da resposta ao objetivo 3) *Pensar nas implicações didáticas e pedagógicas dos dados obtidos*, que as imagens ajudam as crianças a desenvolver a linguagem oral, mas os educadores de infância e os pais têm de ajudar “os bebês a compreender as palavras faladas”. (Olds, Papalia, & Feldman, 2000, p. 145). Este aspeto pode ser comprovado ao longo deste estudo, dando sentido à afirmação: “linguagem é um ato social que requer prática: quanto mais os pais e outros adultos conversarem com os bebês, mais cedo eles poderão captar as nuances da linguagem e corrigir suposições errôneas.” (ibidem). Decorrente das práticas linguísticas promovidas, as crianças revelaram melhorar a articulação das palavras e dos vários sons, desenvolvendo a sua consciência fonológica, como vimos anteriormente, e

desenvolvendo o seu léxico, visto que eram estimuladas a nomear, conversar e eram levadas a descobrir os sons dos nomes dados aos referentes visualizados.

O estudo confirma assim a necessidade de o educador pensar em intervenções pedagógicas capazes de estimular a percepção e articulação correta dos sons da fala, contribuindo deste modo para o desenvolvimento linguístico das crianças participantes.

PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM-DE- INFÂNCIA

A segunda parte do presente relatório refere-se à Prática Pedagógica em contexto de jardim-de-infância, realizada no segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo 2014/2015. Esta parte do relatório será dividida em dois capítulos: a dimensão reflexiva sobre a prática pedagógica realizada em contexto de Jardim de Infância (Capítulo III) e o trabalho por metodologia de projeto desenvolvido com as crianças (Capítulo IV).

A dimensão reflexiva do relatório de Prática de Ensino Supervisionada, contexto de Jardim-de-Infância, é composta por três partes. Numa primeira parte, com o objetivo de dar a conhecer o contexto onde realizei a minha prática, apresento o contexto educativo, a caracterização da sala de atividades e o grupo de crianças. Na segunda parte, descrevo e reflito sobre duas propostas educativas realizadas. Por fim, numa terceira parte, pretendo demonstrar algumas evidências das minhas aprendizagens e do meu desenvolvimento pessoal enquanto futura educadora de infância.

O capítulo IV do presente relatório é constituído pela descrição e reflexão sobre o trabalho por metodologia de projeto realizado com as crianças, cujo indutor surgiu dos seus interesses.

CAPÍTULO III- REFLETINDO SOBRE A EXPERIÊNCIA EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

A Prática Pedagógica em contexto de jardim-de-infância foi, para mim, um contexto completamente novo, visto que foi a primeira vez que estive neste contexto. Por isso, permitiu-me adquirir imensos conhecimentos novos, visto que tive a oportunidade de estar num ambiente novo, estudar as características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças da faixa etária dos 3 aos 6 anos. De seguida, farei algumas considerações sobre o contexto em que estive inserida e apresentarei as aprendizagens que fiz nesta conjuntura.

APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO: JARDIM-DE-INFÂNCIA

O Jardim-de-Infância de Barreira, tal como o próprio nome indica, está localizado na localidade Barreira, e faz parte da união de freguesias de Leiria, Pousos, Barreira e Cortes. É uma instituição de cariz pública, logo é denominada de pré-escola, ou seja, engloba “o período de educação formal que precede a entrada para a “escola”. (Bairrão , 1993, p. 81). Por isso,

É a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual devemos estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Educação D. G., n/d).

O Jardim-de-Infância de Barreira é composto por um único edifício, no qual tem uma casa de banho para as crianças, uma casa de banho para a Educadora de Infância e para a Assistente Operacional, e por fim, uma sala de atividades. Existe um espaço exterior, onde as crianças podem brincar, e um pequeno parque infantil, com um escorrega, sendo aqui que passavam os seus intervalos, usando os recursos existentes. Neste espaço foi ainda construído um edifício que serve como refeitório, sendo uma área onde as crianças podem brincar na hora de almoço, caso esteja a chover, e um espaço onde se podem realizar atividades no âmbito do domínio da expressão motora, tal como realizámos ao longo desta prática pedagógica.

O horário de funcionamento é das 8h30 até as 15h30. Depois das 15h30 algumas crianças vão para casa e as outras vão numa carrinha disponibilizada pela Associação de

Desenvolvimento e Bem Estar Social da Freguesia da Barreira (ADESBA) para o prolongamento, mais concretamente para as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF).

1.1 Caraterização da sala de atividades

O Jardim-de-Infância de Barreira é constituído apenas por 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. Desta forma, elas conseguem aceder a todos os materiais presentes nos mesmos. Na sala 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. O ambiente em que as crianças estão inseridas deve ser bem pensado, de forma a ser adequado, pois “o espaço e o ambiente (...) não só influenciam o comportamento das crianças, mas também podem estimular ou inibir as suas próprias capacidades.” (Borràs, 2002, p. 164).

Durante as primeiras semanas de observação, podemos ver quais os recursos físicos e materiais disponíveis na instituição. Assim, vimos que nesta sala existe um computador que está à disposição de todas as crianças, com vários jogos educativos que permitem que a criança aprenda, se desenvolva e contacte com as novas tecnologias. O que é importante para elas, pois de acordo com Borràs (2002, p. 250):

Favorece diversos factores que situamos em vários âmbitos da pessoa, aqueles que estão em relação com o desenvolvimento da motricidade, a curiosidade, a observação, a percepção, a criatividade, a aquisição de determinados hábitos, comportamentos e atitudes (...).

Além disto, também 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 bebés* cuja autoria pertence a Manning Mick e Granstrom Brita;

Pedro e os bombons de Sandrine Deredel Rogeon; entre outros livros. Em termos de materiais de escrita, as crianças têm à sua disposição lápis de cor, lápis de carvão, lápis de cera e canetas de feltro. O jardim-de-infância também tem vários jogos didáticos disponíveis para o grupo de crianças, mais concretamente jogos de tabuleiro para jogarem em grupo, vários puzzles e materiais de construção. Em termos de brinquedos existem vários, nomeadamente: carros de brincar, várias roupas que permitem às crianças representar pessoas, situações, com o auxílio de bonecas, camas de bebé, mesa com bancos, cozinha e um estendal de brincar. É importante que as crianças tenham todo o tipo de material ao seu alcance, que sejam variados, seguros e de qualidade, para que “estimulem as crianças e que possibilitem o desenvolvimento da autonomia e de todas as suas capacidades intelectuais”. (Borràs, 2002, p. 94).

Podemos observar que a sala está organizada por áreas. Segundo Hohmann & Weikart (2003, 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. Desta forma, existem as seguintes áreas: a **área do computador**, podendo estar neste espaço um máximo de duas crianças; esta área é fundamental, pois, desta forma, as crianças podem contactar com os meios de comunicação; a **área dos “Grandes Leitores”**, sendo que também neste espaço só podem estar no máximo duas crianças; A existência desta área é essencial para o desenvolvimento das crianças, pois permite-lhes o contacto com “diferentes funções que a linguagem desempenha – recreativa e funcional – assim como a de promover a capacidade de adequar o uso da linguagem a diferentes situações.” (Dionísio & Pereira, 2006, p. 161) Além disto, devem ser criadas situações que permitam às crianças o contacto com “contextos de diálogo e de interacção, assim como para motivar o seu interesse em comunicar as suas próprias experiências, esperando-se, assim, poder promover a correcção e adequação linguística”. (*ibidem*, p. 603). Segundo estas autoras, é importante que os educadores de infância leiam livros às crianças, pois:

A leitura de livros permite que as crianças saibam mais sobre o mundo e aprendam tanto a interpretar factos e acções, a organizar e reter informação e a elaborar cenários mentais e esquemas, como a interagir sobre tudo isto. Para além destas aquisições de tipo afectivo e cognitivo, a leitura de livros também é vista como um excelente input para o processo de desenvolvimento da linguagem oral (...) e para o entendimento claro da relação entre os domínios oral e escrito da linguagem.

A **área dos jogos**, com um limite máximo de seis crianças; Esta área permite que as crianças se relacionem umas com as outras, ao mesmo tempo que se desenvolvem a nível cognitivo, pois as “áreas lúdicas são (...) recheadas de materiais interessantes e adequados à idade das crianças”. (Hohmann & Weikart, 2003, p. 28). A **área do quadro negro**, só pode ter até duas crianças ao mesmo tempo, é uma área onde as crianças contactam com uma forma diferente de escrever ou desenhar e podem desenvolver a sua imaginação e desta forma fruir. Esta área é uma área que nunca tínhamos pensado existir num jardim-de-infância, mas concordamos que faça sentido a sua existência, visto que é algo que as crianças no 1.º ciclo do ensino básico irão contactar. A **área da expressão plástica** pode ter até quatro crianças simultaneamente, é uma área que “contém um sortido alargado e diversificado de materiais facilmente acessíveis que as crianças podem escolher e utilizar para levar a termo as suas ideias (...)”. (*ibidem*, p. 8). A **área da garagem**, com um limite máximo de duas crianças; a **área das construções**, onde só podem estar até seis crianças ao mesmo tempo; e por fim a **área do faz de conta**, cujo número máximo de crianças é de três, permitem às crianças relacionarem-se entre si, brincarem e desenvolverem a linguagem, a comunicação, a criatividade e a imaginação.

Podemos também observar que as paredes estão decoradas tendo em conta a estação do ano. Além disto, também vimos que as paredes têm uma roda dos alimentos, o que é importante que as crianças contactem 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.

1.2. Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças começou por ser composto por dezoito crianças, sendo três meninas e quinze rapazes. No entanto, no mês de março, uma criança de origem marroquina desistiu, ficando o grupo com apenas 17 crianças.

Em termos de faixa etária, esta é compreendida com idades entre os três e os seis anos de idade. Existem três crianças com três anos, nove crianças com quatro anos, duas crianças com cinco anos de idade e três crianças com seis anos de idade. Através desta

descrição, posso afirmar que é um grupo bastante heterogêneo, em termos de idades. Como este grupo de crianças tem esta característica, é preciso analisarmos, tendo em conta essas idades, os vários domínios de desenvolvimento.

Assim, relativamente às habilidades motoras gerais, aos 3 anos a criança pode: saltar uma distância de 38 a 60 centímetros; subir escadas sem ajuda, alternando os pés. Aos 4 anos a criança já coordena totalmente os seus movimentos grossos, como correr, saltar ao pé-coxinho, chutar uma bola com força e subir e descer escadas sem ajuda. Aos 5 anos começa a realizar as tarefas com mais pormenor, demonstrando mais paciência e segurança, ou seja, já consegue caminhar pé ante pé sem perder o equilíbrio, mantém-se equilibrada num pé durante cerca de 10 segundos. (Papalia & Olds, 1981). Ao longo desta Prática de Ensino Supervisionada observámos que todas as crianças atingiram estas competências.

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 possa precisar de ajuda para desapertar os botões; já come sozinha. 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). 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 expressão facial. Consegue também acompanhar riscos e cortar com a tesoura. (Avô, 1988). Verificámos que as crianças de quatro anos no jardim-de-infância de barreira têm estas competências adquiridas, sendo que algumas ainda as estão a desenvolver. Aos 5 anos consegue controlar os movimentos de forma a cortar formas em linha reta, consegue copiar figuras, letras e números. Nos desenhos é comum surgirem elementos da natureza, como o sol ou as nuvens. (Papalia & Olds, 1981).

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, aos 3 anos a criança ainda não diferencia o real do irreal e o pensamento da criança ainda é egocêntrico, ou seja não consegue ter 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 utilizam símbolos, ou seja, “as crianças podem pensar sobre algo sem precisar de vê-lo à sua

frente” (Olds, Papalia & Feldman, 2000, p.194). Passam a compreender a identidade, percebem que embora determinado objeto ou pessoa mude de aparência ou de forma, continuam a ser os mesmos.

Relativamente à linguagem, segundo Avô (1988, p.67):

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).

Assim sendo, aos 3 anos, a criança encontra-se na fase pós-telegráfica, onde elabora frases até quatro palavras e reproduz palavras com três sílabas. (Borràs, 2002, p. 58). Nesta fase as crianças fazem muitas perguntas e tentam dizer tudo o que pensam, falando muito depressa. No Jardim-de-Infância de Barreira apenas duas crianças de 3 anos participavam na conversa em grande grupo, sendo que estavam nesta fase, ou seja, falam muito depressa, pois queriam contar as novidades todas. Aos 4 anos de idade a criança utiliza frases cada vez mais complexas e elaboradas, compreende bem os adultos, gosta de se ouvir, embora ainda possa demonstrar alguma dificuldade em dizer algumas consoantes (R, L, CH). (Avô, 1988). Aos 5 anos, a criança 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 estimulem a 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. (*ibidem*). Por isso, demos oportunidades às crianças para estimular a sua linguagem, sendo que verificámos algumas mudanças, visto que, as crianças que inicialmente não conversavam em grande grupo, no final já o faziam de forma cada vez mais completa.

Quanto ao desenvolvimento psicossocial, aos 3 anos a criança aceita a companhia e as opiniões de outras pessoas, já não tem medo de estranhos, o que a leva a ser mais sociável e tolerante. (Avô, 1988). Na segunda infância, as crianças desenvolvem o autoconceito, ou seja, têm noção de si próprios, das suas características e habilidades. (Olds, Papalia & Feldman, 2000). O tipo de brincadeiras preferidas das crianças

também se altera, pois o jogo imaginativo passa a ser frequente na segunda infância e contribui para que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas e sociais. (Olds, Papalia & Feldman, 2000).

Na segunda infância, as relações com os outros tornam-se mais importantes. Aos 3 anos as crianças começam a ter amigos, aprendem a relacionar-se com os outros e a resolver conflitos. (Olds, Papalia & Feldman, 2000).

No grupo de crianças do Jardim-de-Infância de Barreira, observamos estas características de desenvolvimento, sendo que existem diferenças entre as crianças de faixas etárias iguais.

2. PROPOSTAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, contexto de jardim-de-infância, eu e a minha colega planificámos diversas propostas educativas. Selecionei apenas duas atividades integradas em duas propostas educativas, pois foram importantes para mim, enquanto futura educadora, e porque levaram à aprendizagem das crianças. Estas propostas educativas foram realizadas nas minhas semanas de intervenção.

2.1 Proposta educativa de quatro de maio de 2015

Uma das propostas educativas que considero que foi mais importante, tanto para mim como para as crianças, está presente na planificação do dia 4 de maio de 2015 (ver anexo 6).

Esta proposta educativa surge no âmbito do Dia da Mãe e foi previamente pensada com as crianças. Assim, neste dia realizou-se a festa da Mãe, e de forma a fazer um pequeno lanche com as mães, as crianças propuseram a confecção de um bolo, que foi elaborado no período da manhã, que tinha como intencionalidades educativas as seguintes: na Área de Formação Pessoal e Social: “Promover o envolvimento e o diálogo entre as crianças”; na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da linguagem oral e da linguagem escrita: “Fomentar o interesse em comunicar”; “Aumentar progressivamente o domínio da linguagem”; “Familiarizar as crianças com o código escrito”; no Domínio da matemática: “Familiarizar as crianças com a noção de número”; “Fomentar a

contagem de objetos”; e no Domínio da Expressão Motora: “Permitir o desenvolvimento da motricidade fina”. Como competências a desenvolver, pretendíamos que a criança: “Respeita a vez e o espaço do outro”; “Participa no diálogo adequadamente”; “Contacta com o código escrito”; “Conta objetos”; “Mexe os vários ingredientes”.

Assim, as crianças ao verem a “caixa das surpresas” perceberam que teria algo novo. Por isso, pedi a uma criança que me ajudasse a tirar o que tinha na caixa, pois desta forma ela conseguia ficar atenta e motivada para o que iríamos fazer. Esta criança ao ver o que estava lá dentro disse logo: “farinha”; e outra criança acrescentou: “vamos fazer o bolo”. Depois de as crianças verem todos os ingredientes que eram precisos, fomos para o refeitório e voltei a mostrar os ingredientes e a dizer as quantidades necessárias, à medida que a minha colega apontava numa folha do cavalete, onde as crianças podiam observar.

De forma a organizar o grupo e para que todas as crianças conseguissem observar a confeção do bolo, optei por colocar mesas lado a lado para formar um «U» e uma mesa no meio para que todas as crianças pudessem observar a elaboração do bolo.

Assim, cada criança participou indo, individualmente, colocar os ingredientes necessários. E ao mesmo tempo, as restantes crianças que observavam faziam a contagem de número de copos de cada ingrediente que foi colocado.

Considero a elaboração de um bolo uma atividade muito interdisciplinar, visto que trabalhamos: no registo da receita a comunicação através do registo pictográfico; o conceito de medição, usando o copo como referência; a atitude de rigor, ao encher o copo com determinado ingrediente; o conceito de mistura, ao juntar todos os ingredientes; o conceito de energia quando o bolo vai ao forno as crianças são chamadas a atenção para as transformações que estão a acontecer; a área da matemática, visto que no final as crianças podem resolver um pequeno problema matemático: “Quantas fatias precisamos?”; “Quantas sobram?”. Ou seja, a elaboração de um bolo trabalha conteúdos, processos e atitudes.

Com esta atividade as crianças aprenderam o que é necessário para a elaboração do bolo de iogurte, visto que observaram e ajudaram a fazer o registo da receita numa folha do cavalete, fizeram a contagem de objetos, visto que contaram o número de copos que já

tinham sido colocados na taça e resolveram um pequeno problema quanto ao número de ovos que sobravam, ou seja, pedi às crianças para contarem o número de ovos que tínhamos, ao que elas depois da contagem afirmaram: “temos 12 ovos”. De seguida, disse-lhes que precisávamos de oito ovos, e perguntei-lhes quantos ovos sobravam e como é que vamos saber isto. Uma criança começou a contar os oito ovos precisos e afirmou: “sobram 4 ovos”. Quando lhe perguntei como é que ela sabe, sugeri que fosse explicar como descobriu isso, e com isto, a criança começou a contar, à medida que tirava os ovos da caixa e os colocava na mesa, e quando chegou aos oito ovos afirmou: “agora temos aqui quatro que são os que sobram”. Penso que é importante haver propostas que levem à elaboração de um bolo, pois é algo que deixa as crianças motivadas. Além disto, trabalhamos a linguagem oral e abordagem à escrita, nomeadamente a comunicação e as crianças observam o registo da receita, o domínio da matemática, através da contagem oral e de objetos e da colocação de pequenos problemas.

Castro & Rodrigues (2008, p. 17) corroboram dizendo que “Só através da criação de oportunidades em que se torne fundamental a contagem de objectos é que a criança vai sentindo a necessidade de conhecer os termos da contagem oral e de relacionar os números.” Hohmann & Weikart (2003, p. 720) corroboram dizendo que “As crianças aprendem sobre números ao trabalharem com objetos passíveis de serem manipulados, como blocos e bolas, mais do que participando em jogos de pergunta e resposta abstracta dirigidos pelos adultos”.

Com a elaboração do bolo observámos e conseguimos avaliar que as crianças conseguiram participar no diálogo e fizeram a contagem de objetos, neste caso, de copos de iogurte com os ingredientes necessários e dos ovos. Assim, as intencionalidades educativas descritas anteriormente foram alcançadas.

2.2 Proposta educativa de um de junho de 2015

Outra das propostas educativas que me marcou realizou-se no dia 1 de junho de 2015. Sendo o Dia Mundial da Criança, eu e a minha colega optámos por realizar jogos do domínio motor (ver anexo 7). Com a elaboração destes jogos tínhamos como intencionalidades educativas as seguintes: na Área de Formação Pessoal e Social:

“Promover a cooperação no jogo de grupo”; “Desenvolver a noção dos conceitos: dentro /fora, cheio /vazio”; na Área de Expressão e Comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: “Promover o diálogo”; “Promover o contato com as cores”; no domínio da expressão motora: “Desenvolver a capacidade de correr, saltar”; “Promover a capacidade de agarrar os objetos”; “Desenvolver a motricidade global e fina”. Como competências pretendíamos que a criança: “Está atenta e concentrada”; “Respeita e ajuda o seu igual”; “Respeita a sua vez de jogar”; “Percebe o que é dentro e fora, cheio e vazio”; “É capaz de correr e saltar”; “Agarra nos objetos”.

Assim, as crianças sentaram-se em grande grupo no exterior e ao verem os arcos mostraram-se motivadas, pois pediram para mexer nos arcos e colocaram-nos à volta da cintura, sendo que permitimos que o fizessem, pois considero importante satisfazer as vontades das crianças, pois desta forma, penso que eles compreendem que nós os ouvimos e que têm de haver uma partilha de poder.

Depois disto, as crianças ouviram a explicação do jogo com os arcos, que consistia em andarem à volta dos arcos, eu dizia uma cor e eles tinham que colocar um pé dentro do arco dessa cor. Durante esta explicação, pedi à minha colega que demonstrasse, pois com este exemplo, as crianças iriam perceber melhor. Além deste aspeto, acredito que é importante primeiro darmos sempre exemplos, demonstrando como se faz e depois permitir às crianças que experimentem. Antes da realização do jogo achei que seria melhor fazer uma revisão das cores, para que todas as crianças lembrassem as cores e conseguissem realizar o jogo.

Ainda assim, observámos que algumas crianças no início tiveram algumas dificuldades, trocando as cores, mas através da observação dos seus iguais repararam nas cores e compreenderam o objetivo do jogo.

Com este jogo, as crianças recordaram as cores, através dos arcos; tinham que observar o espaço para verem onde havia o arco cuja cor era indicada e ainda fizeram a contagem de arcos, tendo como evidência disto: “são dois”; “são quatro”.

Depois deste jogo, as crianças voltaram a sentar-se e perguntaram: “para que são as bolas?”, ao que expliquei que era para fazer um jogo. Com isto, vimos que tínhamos dois baldes vazios: “sem nada”, e dois “com bolas”. Para que as crianças compreendessem e fizessem a contagem de bolas, contámo-las e à medida que o

fazíamos colocava-as no balde vazio. Após isto, expliquei o jogo dizendo: “vamos fazer duas equipas, os meninos ficam em fila e têm de agarrar numa bola e correr para o balde que está vazio, colocam-na nesse balde e voltam para o fim da fila.”

Com estes jogos as crianças atingiram as intencionalidades educativas previstas, pois ao longo dos jogos observámos as crianças e verificámos que compreenderam os jogos, conhecem as cores, e conseguiram correr e agarrar nos vários objetos, desenvolvendo os dois tipos de motricidade. Além destas aprendizagens e desenvolvimentos, vi que as crianças se divertiram imenso, o que é fundamental, pois no jardim-de-infância devem ser criados momentos de magia, diversão, alegria e contentamento.

3. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E APRENDIZAGENS REALIZADAS AO LONGO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

Todo o meu percurso realizado no decorrer da Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada, contexto de jardim-de-infância, tal como no contexto de creche, foi repleto de aprendizagens, dúvidas, dificuldades, expectativas e sobretudo alegrias.

Visto ser a primeira vez que estive em contexto de jardim-de-infância, este caminho caracterizou-se por uma constante descoberta e aprendizagens, tendo contribuído para isto, o facto de termos sido tão bem recebidas, tanto pela Educadora Cooperante como pela Assistente Operacional, assim como pelas crianças.

No início vi que o grupo de crianças não era muito numeroso, mas fiquei um pouco receosa, devido à quantidade de faixas etárias, embora já soubesse que é isto que acontece no jardim-de-infância da rede pública. Fiquei receosa porque não sabia como devia adequar as propostas educativas às várias faixas etárias. Contudo, nas primeiras semanas verifiquei que o grupo é bastante interessado, comunicativo e alegre, o que, de certa forma, me tranquilizou e ajudou.

Além disto, comecei a perceber que iria ter algumas dificuldades, nomeadamente, como captar a atenção das crianças, como gerir de forma adequada o grupo de crianças e como levá-los a refletir sobre as ações do dia. Estas dificuldades tornaram-se num desafio para mim, de forma a conseguir superá-las, sendo isto que aconteceu, ou seja,

estas dificuldades foram-se dissipando ao longo da prática com a ajuda da educadora cooperante, da professora supervisora e das próprias crianças. Assim, percebemos que uma forma de captar a atenção das crianças era levando algo novo para elas e que lhes suscitasse curiosidade. Desta forma, optámos por criar algumas rotinas que mantivemos ao longo da prática pedagógica. Criámos uma caixa que intitulámos de “Caixa das Surpresas”, o que fez com que as crianças ficassem atentas quanto ao que estaria lá dentro e tentassem adivinhar o que seria. Além disto, ao longo desta prática fomos experimentando várias estratégias para gerir o grupo. Algumas não resultaram e tivemos que experimentar outras. Também percebemos que é preciso dar tempo às crianças para relaxarem e assim, se concentrarem. Para isto, optámos por estratégias como: fechar a boca, massajar a cabeça para nos concentrarmos, abrir os olhos e os ouvidos, guardar a ideia no bolso ou guardar o barulho no bolso. Outra dificuldade que encontrámos foi levar as crianças a refletir sobre as aprendizagens realizadas, sendo algo que ainda tinha de ser mais trabalhado, pois as crianças quando diziam que gostavam do dia, quando lhes perguntávamos porquê, não sabiam responder e ou não diziam nada ou encolhiam os ombros.

Tal como no contexto de creche, neste contexto o educador também deve estabelecer com as crianças uma relação segura e afetiva com as crianças, tendo sido algo que penso que, tanto eu como a minha colega de PES conseguimos. Pois, ao longo destas semanas as crianças mostraram-se contentes com a nossa presença, motivadas com as nossas propostas educativas e mostraram gostarem de nós, visto que faziam questão de nos envolver em tudo, como por exemplo, nas suas brincadeiras.

Parente (2011, p. 6) afirma que:

Realizar observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família.

Por isso, durante a prática pedagógica em contexto de jardim-de-infância a observação esteve sempre presente, pois esta é fundamental, visto que nos ajuda a conhecer cada criança individualmente, a ver o que ela é capaz ou não de fazer, quais os seus interesses, quais as suas dificuldades e como se relaciona com os seus pares, para que o educador de infância seja capaz de dar resposta aos seus interesses e necessidades. O educador de infância ao conhecer bem o grupo de crianças consegue proporcionar

ferramentas fulcrais para um desenvolvimento harmonioso das crianças. Katz e McClellan (1996, p. 22) afirmam que “Atingir o nível óptimo de intervenção requer o conhecimento de cada indivíduo do grupo e o acompanhamento constante do progresso de cada um.” Além deste aspeto, o educador também deve conhecer os interesses e gostos das crianças, de forma a proporcionar propostas educativas que vão ao encontro desses interesses, e conseqüentemente resultar em aprendizagens significativas para as crianças. O educador de infância deve ainda tentar criar desafios, que sejam estimulantes para o grupo, assim como, organizar o espaço e materiais construindo um ambiente educativo estimulante e promotor de múltiplos desafios, desenvolvimentos e aprendizagens para as crianças.

A par com a observação, compreendi que a planificação também desempenha um papel importante, pois segundo Vasconcelos (1991) planificar é delinear o projeto que envolve todos os intervenientes, fazendo uma previsão do desenvolvimento em função das metas específicas. Desta forma, para conseguirmos responder aos interesses e necessidades das crianças, de forma a nos organizarmos e a estruturarmos o dia das crianças usámos a planificação. Neste documento tentámos sempre explorar todos os níveis de desenvolvimento nas crianças, ou seja, cognitivo, socio afetivo e psicomotor, através da descrição das intencionalidades educativas e das competências que as crianças devem atingir; estruturámos as rotinas diárias, de forma a proporcionar momentos adequados ao grupo de crianças. Esta rotina iniciava-se com as tarefas de escolha do chefe e do ajudante, seguida com a “Hora do conto”, que foi criada por nós, na qual líamos uma história ao grupo de crianças. Um dos critérios para a escolha dos livros era que pertencesse ao Plano Nacional de Leitura de Educação Pré-Escolar; outro critério era que tivesse no seu interior imagens apelativas para as crianças e contivesse pouco texto, de forma a ser mais interessante. Na planificação decidíamos quais os espaços que irão ser utilizados, quais os melhores recursos para usar, quais as intencionalidades educativas e competências que pretendemos que as crianças alcancem e para verificar se estas foram atingidas, usamos a avaliação. Assim, também considero que a avaliação também tem um papel fundamental, pois permite ao educador de infância perceber se a criança foi capaz de realizar determinada ação, ou se atingiu determinada capacidade ou ainda se fez aprendizagens. Este processo de avaliação é “suportado na observação da criança e do contexto, realizada de forma contínua e sistemática e no dia-a-dia do jardim-de-infância, e não apenas na observação de

algumas atividades isoladas.” (Parente, 2014, p. 176). Esta autora (p. 174) afirma ainda que:

O processo de avaliação deve contribuir para influenciar positivamente o modo como as crianças se veem como aprendentes, favorecer a participação das crianças na avaliação e focalizar-se nas estratégias de aprendizagem e na capacidade de resolução de problemas das crianças em vez de focalizar apenas no sucesso ou fracasso da realização de uma tarefa num dado momento.

Outro aspeto que também é fundamental que o educador de infância realize é que este seja um ser reflexivo, pois só desta forma é que consegue ter consciência de tudo o que envolve a prática educativa. Tal como corrobora Dias (2009, p. 32) “A reflexão implica a consciencialização do vivido, do aprendido, do sentido do experienciado.” Por isso, as reflexões realizadas, tanto com a educadora cooperante como com a professora supervisora, ajudaram-me imenso a melhorar a minha prática, pois fizeram-me ver a sua opinião e quais os aspetos positivos na minha atuação e quais os que devo melhorar. Além destas trocas conversacionais também a leitura de artigos e de brochuras foram fundamentais para aprender e melhorar vários aspetos da minha prática.

Além destes aspetos, penso que o facto de termos realizado este projeto foi ótimo tanto para nós, como para as crianças, pois vimos que as crianças gostaram imenso de o realizar, aprenderam imensas coisas novas, usaram a criatividade e sobretudo divertiram-se.

Para mim, e em jeito de conclusão, esta prática de ensino supervisionada e a dinamização deste projeto fez-me acima de tudo crescer como futura educadora de infância, pois percebi o quão importante é a reflexão, tanto da prática, das aprendizagens alcançadas, como da nossa forma de agir; a importância da observação, pois só a partir desta é que ficamos a conhecer as crianças e vimos como aprendem; a importância que a avaliação tem; a importância de encontrar as melhores estratégias para gerir, de forma adequada, o grupo de crianças e o quão importante é termos uma relação próxima com o grupo de crianças, pois resulta num bom trabalho, em aprendizagens significativas e num ambiente de alegria, assim como, a importância de manter uma boa relação com a família das crianças, de modo a envolvê-los nos projetos que vão sendo desenvolvidos.

CONCLUSÃO DA DIMENSÃO REFLEXIVA

A Prática de Ensino Supervisionada, contexto de jardim-de-infância verificou-se uma experiência muito importante para mim, visto que me trouxe desafios, aprendizagens e me permitiu crescer enquanto educadora de infância.

Ao longo deste semestre tive oportunidade de partir à descoberta com as crianças, mas para que isto acontecesse tive de ler sobre os seus níveis de desenvolvimento e sobre a planificação e avaliação.

Para mim é muito gratificante relembrar a relação que criei com as crianças, na qual o carinho e as brincadeiras prevalecem, o que me permitiu conhecê-las melhor e consequentemente aprender e pôr em prática estratégias para gerir e entusiasmar o grupo de crianças.

CAPÍTULO IV – “À DESCOBERTA DO JORNAL”: INVESTIGAÇÃO COM AS CRIANÇAS

Neste capítulo irei apresentar o projeto desenvolvido com as crianças ao longo das últimas semanas de Prática Pedagógica, intitulado de “À descoberta do Jornal”. Percebemos o interesse demonstrado pelas crianças acerca dos jornais, procurámos dar respostas às questões formuladas com elas sobre este assunto.

Sendo um projeto realizado no âmbito da metodologia de trabalho de projeto irei apresentar um breve enquadramento teórico sobre esta metodologia, sobre os jornais e ainda, descrever as diferentes fases do projeto que desenvolvemos com as crianças.

1. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

A metodologia de trabalho de projeto foi implementada pela primeira vez em escolas de 1.º ciclo, por Kilpatrick em 1918, nos Estados Unidos. Em Portugal foi divulgado em 1943 pela pedagoga Irene Lisboa, através do seu livro “Modernas Tendências de Educação”. (Vasconcelos, et al., 2012, p. 9).

O termo projeto é muito usado hoje em dia em tudo o que nos rodeia. A palavra projeto vem do latim “projectu” que significa “lançado”. (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos,

1998). Em português, a palavra projeto pode ter vários significados, nomeadamente: “plano para a realização de um acto; redação provisória de uma medida qualquer; esboço [...]” (Dicionário de Língua Portuguesa, 2004).

A metodologia de Trabalho de Projeto é centrada em problemas, é em grupo e “pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa, o terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados”. (Leite, Malpique, & Santos, 1989, p. 140). Estes problemas devem fazer sentido para quem os formula, ou seja, são problemas de interesse para o grupo, e por isso “deverão constituir ocasião para novas aprendizagens e ter uma ligação à sociedade na qual os alunos vivem.” (Castro & Ricardo, 2002, p. 11).

Katz e Chard (1997, p. 3) consideram que “um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo.” Pode-se prolongar por um curto ou longo período de tempo, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico.

Assim, a elaboração de um projeto pressupõe sempre um ponto de partida, ou seja, um problema, uma curiosidade; pressupõe ainda, a sua razão de existência, ou seja, um porquê, e a previsão de como se vai chegar ao que se pretende. (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998, pp. 92-93). As crianças, em conjunto com o educador de infância, devem estar envolvidos na planificação do trabalho a realizar, definindo o que querem estudar, o que já sabem sobre o assunto, e o que vão fazer para o aprofundar. (Rangel & Gonçalves, 2010, p. 24).

Desta forma, o trabalho de projeto permite que as crianças sejam investigadoras, pois têm de procurar e encontrar respostas para as suas curiosidades. Além disto, permite que as crianças resolvam os seus problemas mobilizando diferentes áreas de conteúdo, fazendo com que o currículo seja interdisciplinar.

O educador de infância tem um papel fulcral no desenvolvimento do projeto, pois este deve incentivar as crianças a “interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de formas que tenham significado pessoal para elas.” (Katz & Chard, 1997, p. 5). Além disto, o educador deve dar “ênfase à participação ativa das crianças nos seus próprios estudos.” (*ibidem*). Assim como, à medida que as crianças se envolvem no projeto, os educadores de infância “podem identificar oportunidades para aumentar os seus

conhecimentos, melhorar as suas capacidades, intensificar predisposições importantes e garantir sentimentos saudáveis sobre a sua vida na comunidade de educandos.” (*ibidem* , p. 135).

Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos (1998, p. 101, 102) afirmam que “O educador pode também alargar a diversidade do processo interativo, apelando para a participação de outros adultos da instituição e da comunidade que possam enriquecer o projecto com as suas contribuições”.

De acordo com Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos (1998, p. 139), os projetos podem estender-se por períodos de tempo diferentes, mas todos têm os mesmos passos vitais. Contudo, estas fases não são estanques, ou seja, são flexíveis e dinâmicas, o que permite voltar a qualquer fase em qualquer altura. Assim, existem quatro fases: *Definição do problema; Planificação e lançamento do trabalho; Execução; Avaliação/ divulgação*. No entanto, Katz & Chard (1997) apresentam diferentes tipos de fases, nomeadamente: *Arranque dos Projectos: Fase I; Desenvolvimento dos Projectos: Fase II; Consolidação de Projectos: Fase III*.

Seguindo a proposta de Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos (1998, p. 139), a fase I é intitulada de “Definição do Problema”. Esta é a fase em que é formulado o problema ou as questões que se querem investigar, ou seja, surge quando as crianças fazem questões. Estas podem surgir devido a um objeto novo no jardim-de-infância, a uma história que é contada ou a uma situação-problema. Nesta fase, as crianças partilham, com as outras crianças e com o educador de infância, os saberes que já têm sobre o assunto a investigar. Esta partilha pode ser feita com o auxílio a registos, nomeadamente de desenhos feitos pelas crianças e esquemas feitos pelo educador. Este pode ajudar o grupo de crianças a elaborar uma “teia” ou uma “rede” no qual se escrevem as ideias sobre o que já sabem sobre o assunto e sobre o que querem saber. Para isto, é necessário existirem momentos de conversa e discussão em grande e pequeno grupo, devendo o educador ajudar na interação verbal, dando a palavra a todas as crianças e estimulando as crianças mais tímidas a participar no diálogo. (*ibidem*, p. 140).

A fase II corresponde à “Planificação e lançamento do trabalho”. Nesta fase, as crianças podem continuar a desenhar teias, e devendo estas começar a ser mais concretas, ou seja, as crianças devem pensar o que se vai fazer, por onde se vai começar, e como se vai fazer. Nesta fase também se dividem as tarefas, ou seja, cada grupo fica responsável

por fazer determinada ação e organizam-se por dias da semana, ou seja, planificam-se os dias da semana em que se vão desenvolver as várias experiências educativas relativas ao projeto. (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998, p. 142).

A fase III é a de “Execução”. Nela as crianças põem em prática a planificação realizada na fase anterior e partem para o processo de pesquisa através das experiências em que participam. As crianças preparam previamente aquilo que pretendem saber, que perguntas querem fazer, podem inclusive investigar em enciclopédias, em livros, na internet e em revistas. Depois, as crianças podem usar máquinas fotográficas, gravadores, papéis, lápis para registarem o que pretendem. Quando regressam à sala de atividades registam, selecionam e organizam toda a informação que têm, podem afixar as informações que consideram mais relevantes, ou seja, partilham o que tem com as outras crianças e podem fazer um balanço sobre o que sabiam, o que sabem agora e o que querem saber. (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998, pp. 142-143).

Na fase IV, “Divulgação/Avaliação”, é feita a divulgação do projeto. Para a sua concretização, a criança precisa de sintetizar toda a informação adquirida para que os outros a percebam, isto é, as crianças têm de divulgar o seu trabalho com as crianças de outra sala, com o jardim-de-infância todo, com a comunidade envolvente. Para esta apresentação, podem construir uma maquete, uma apresentação em PowerPoint, álbuns, livros, dramatizações. Além disto, é nesta fase que as crianças avaliam as outras crianças, ou seja, o contributo que cada uma deu para a realização deste projeto, comparam o que aprenderam com as questões que formularam anteriormente e dizem o que mais gostaram de fazer e aquilo que gostariam ter feito, podendo surgir novas ideias para um outro projeto. (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998, p. 143).

Concluindo, este tipo de metodologia permite a ampliação dos conhecimentos e saberes das crianças, e para tal, é necessário o apoio do educador de infância, visto que é ele que deve dar um conjunto de oportunidades de aprendizagem e integrar as diferentes áreas de conteúdo, “num processo que ganha sentido por ter uma finalidade global que liga diferentes momentos de concepção, planeamento, realização e avaliação do projecto.” (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998, p. 101).

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO “À DESCOBERTA DO JORNAL”

O trabalho de projeto desenvolvido com as crianças surgiu a partir da visualização de um jornal local, no dia 7 de abril de 2015 (fotografia 2). A partir de uma conversa em grande grupo sobre os meios de comunicação, surgiu a oportunidade de visualizar um jornal local, que tinha uma notícia sobre um



Fotografia 2- Visualização do jornal indutor

acontecimento ocorrido no jardim-de-infância. Sendo algo que lhes era próximo, as crianças começaram a lembrar aquele dia e o que tinha acontecido. O educador começou a perguntar como é que aquele acontecimento foi para o jornal, quem o escreveu e o que poderíamos fazer para descobrir, e uma criança, muito espontânea afirmou: “E se fizéssemos um jornal?”. Com o objetivo de percebermos se todas as crianças queriam descobrir mais sobre o jornal, questionámo-las se queriam elaborar um jornal. Como todas as crianças gostaram da ideia, partimos assim para a elaboração deste projeto.

3.À DESCOBERTA DO JORNAL

Como as crianças demonstraram interesse em elaborar um jornal e conhecer mais sobre este meio de comunicação houve a necessidade enquanto adulto, saber mais sobre os jornais. Neste sentido apresento em seguida uma breve revisão da literatura sobre este tópico.

Segundo Leão, Rei, Silva, Pinto , & Szymaniak (2000, p. 137) jornal significa uma “publicação escrita de carácter informativo e periodicidade determinada e regular.” Desta forma, ao longo das semanas de projeto as crianças perceberam através da própria experiência o que é um jornal, salientando o seu carácter informativo.

O aspecto dos jornais foi sofrendo alterações ao longo dos anos, pois inicialmente os jornais eram paginados coluna a coluna, sendo que as notícias se misturavam e tinham a dimensão de livros. (Sousa J. P., 2006, p. 125). Depois começaram a aumentar o tamanho das páginas, bem como, começaram a agrupar tematicamente as notícias, o que resultou na segmentação da informação em secções próprias, como existe hoje em dia.

(*ibidem*). Os novos métodos de impressão permitiram introduzir estas novas formas de apresentar a informação, possibilitando um melhor aproveitamento das imagens, sobretudo das fotografias.

O jornal tornou-se assim, a partir do século XIX um dos símbolos do jornalismo, isto é “coleção e divulgação periódica, através de meios de comunicação social, de informações consideradas com interesse público.” (Leão, Rei, Silva, Pinto , & Szymaniak, 2000, p. 138).

Existem vários tipos de jornais. Há jornais que podem ser diários, semanários, mensários, trimestrais, entre outros. Quanto ao tipo de informação que fornecem podem ser generalistas ou especializados. Quanto à extensão geográfica da difusão podem ser locais, regionais, nacionais ou internacionais. (Sousa J. P., 2006, p. 281).

Os jornais nas suas secções podem ter notícias, isto é, um “género jornalístico constituído pelo conjunto de dados essenciais sobre qualquer acontecimento ou ideias actuais (...) que possam ser factores de interesse informativo (...)” (Leão, Rei, Silva, Pinto , & Szymaniak, 2000, p. 164). Enquanto que, a entrevista é um “género jornalístico que difunde as perguntas e respostas de um diálogo em que o jornalista procura obter informações de uma fonte de informação”. (*ibidem*, p. 88). Assim, através das entrevistas podemos obter informações mais pormenorizadas e aprofundadas sobre valores, experiências, sentimentos, motivações, ideias, posições, comportamentos dos entrevistados. (Sousa J. P., 2006, p. 378).

Para elaborar o jornal, verificámos que é preciso existir um espaço onde se possa escrever, nomeadamente uma redacção, que é o “local físico de um meio de comunicação social onde trabalham os jornalistas”. (Leão, Rei, Silva, Pinto , & Szymaniak 2000, p. 204). Além deste aspeto, vimos que existem pessoas que são fundamentais na elaboração do jornal, nomeadamente o jornalista, que segundo Leão, Rei, Silva, Pinto , & Szymaniak (2000, p. 140) é o “profissional que exerce a profissão de jornalismo”; O repórter que é a “designação aplicada ao jornalista quando ele se encontra a realizar trabalho de investigação no exterior da redacção” (*ibidem*, p. 209); o diretor que é a “figura de topo da hierarquia de uma redacção. O director é responsável (...) pelo conteúdo e forma de todas as mensagens incluídas nas edições do seu órgão de comunicação social.” (*ibidem*, p. 74).

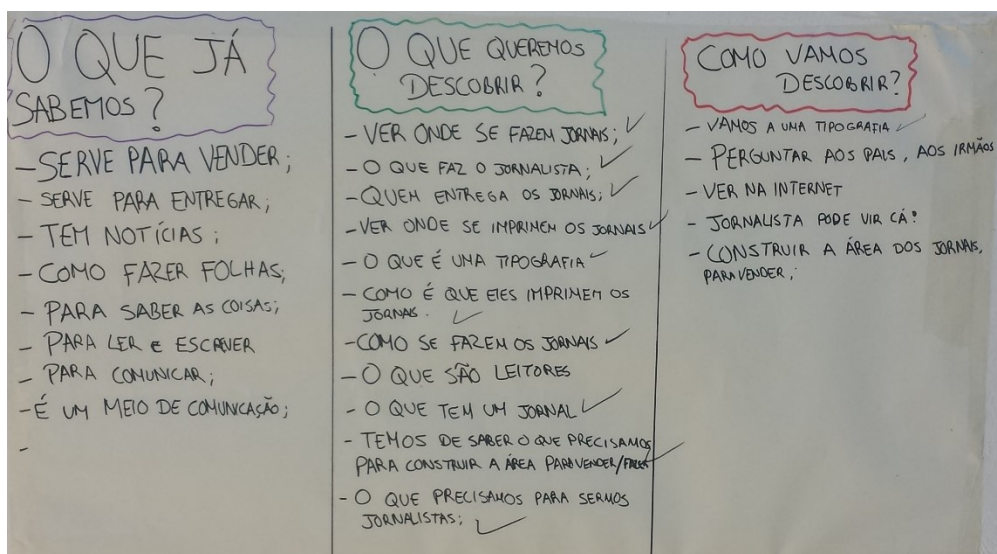
É importante que as crianças em idade pré-escolar comecem a compreender que os *Media*, cada vez mais, têm uma maior importância na sociedade. A centralidade dos *Media* no quotidiano dos cidadãos e o reconhecimento da importância de uma educação para os *Media* originaram um referencial recentemente publicado, dirigido para contexto Pré-escolar e escolar intitulado *de Referencial de Educação para os Media*, da autoria de Sara Pereira, Manuel Pinto e Eduardo Jorge Madureira, editado pelo Ministério da Educação e Ciência. Efetivamente, “A Educação para os *Media* supõe a capacidade de compreender - ou ‘ler criticamente’ - os *Media* e os processos sociais e culturais através dos quais eles apresentam imagens e representações do mundo em que vivemos, com recurso a diferentes linguagens.” (Pereira, Pinto, & Madureira, n/d, p. 4). Além disto, a “Educação para os *Media* é um dos processos (...) que vai capacitando as pessoas para se tornarem cidadãos ativos e responsáveis.” (*ibidem*). Este referencial pode ser usado em diversos contextos, no quadro da dimensão da Educação para a Cidadania e no quadro de desenvolvimento de projetos, e tem como objetivos contribuir para a formação pessoal e social das crianças; levar a compreender a história dos *Media*, que tecnologias e processos de informação e comunicação foram desenvolvidos; aquilo que os *Media* produzem e disponibilizam ao seu público e o papel da internet. Estes objetivos estão divididos em doze domínios, nos quais se procura desenvolver conhecimentos, capacidades, atitudes e comportamentos.

De seguida, apresentarei o projeto desenvolvido com as crianças nas suas diferentes fases segundo Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos (1998).

3.1 FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

No dia 8 de abril de 2015, introduzimos a caixa das surpresas, que continha vários jornais no seu interior. Com isto, foi pedido às crianças que retirassem o que estava no interior da caixa. Ao verem o que era, as crianças afirmaram, quase em uníssono: “são jornais!”. Ou seja, ao verem os jornais, as crianças incentivadas pelas estagiárias, começaram a conversar sobre o que já sabiam, tendo como evidências destas aprendizagens as seguintes intervenções: “jornal tem notícias”; “sabemos fazer papel”; “serve para vender e para entregar”; “serve para saber coisas, para ler e escrever, para comunicar e é um meio de comunicação”. Estas evidências foram registadas em papel cenário, à frente do grupo de crianças e à medida que elas falavam. De modo semelhante registámos o que as crianças queriam descobrir e como iriam descobrir

(fotografia 3). Durante esta conversa, as crianças tiveram que ser estimuladas e incentivadas pelas estagiárias, para perceberem que queriam descobrir mais sobre esta temática, nomeadamente: “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 construir a área da redação”; “o que precisamos para sermos jornalistas.” Assim, dissemos-lhes que iríamos responder a estas questões nas próximas semanas e que assim iríamos fazer um projeto.



Fotografia 3 – Registo das ideias das crianças

3.2 FASE II – PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

No dia 14 de abril de 2015 vimos com o grupo de crianças a lista “O que queremos descobrir?”, para que em conjunto escolhêssemos as questões que queríamos descobrir. Contudo, uma criança afirmou “tudo”, e por isso, todas as outras começaram a dizer o mesmo. De forma a comprovar estas respostas relemos a lista e questionámos as crianças se queriam descobrir tudo e elas afirmaram firmemente que “sim”.

Posteriormente perguntámos como iríamos descobrir estes aspetos, ou seja, onde poderíamos pesquisar, a quem poderíamos perguntar ou onde poderíamos ir. As respostas das crianças foram diversas como, por exemplo: “vamos a uma tipografia”; “perguntar aos pais, aos irmãos”; “ver na internet”; “jornalista pode vir cá”; “construir a área da dos jornais” (fotografia 3).

No quadro 5 mostro sumariamente as propostas educativas que foram realizadas no âmbito do projeto.

Quadro 5 – 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 computadores. - 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 jogos para colocar no jornal; Elaboração de uma notícia sobre a experiência de serem jornalistas.
8 de junho	Elaboração da teia do que aprendemos/descobrimos.
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.

Observando o quadro vemos que existem várias propostas educativas, sendo que todas foram pensadas com as crianças. Contudo, as crianças pensaram em algumas propostas educativas, ou seja, deram algumas ideias do que podíamos fazer, nomeadamente as seguintes ideias: a escolha de um nome para o jornal; a elaboração de notícias; a criação da área da redação, e seus materiais; a visita à escola nova; a apresentação individual de cada criança para o jornal e a festa de lançamento do jornal “Pequenos Jornalistas”.

Ao longo deste projeto fomos pedindo às crianças que participassem nas várias decisões do que iríamos fazer. Para isto, tentámos sempre levar as crianças a chegarem às propostas educativas planificadas (anexo 6), para que desta forma, as crianças pudessem planificar comigo e com a minha colega de PES.

3.3 FASE III- EXECUÇÃO

Nesta fase do projeto, as crianças tiveram a oportunidade de experienciar momentos de aprendizagem relativos ao projeto “À descoberta do jornal”, procurando sempre que cada proposta educativa abrangesse as diferentes áreas de conteúdo referidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). (Ministério da Educação, 1997).

Desta forma, as crianças realizaram um conjunto de propostas educativas com o intuito de encontrarem respostas às suas questões, das quais destacarei algumas propostas educativas que deram resposta às várias questões formuladas: a) Visita de Estudo à Tipografia Palma; b) Escolha de um nome para o jornal; c) Criação da Área da Redação; d) Votação e escolha do Diretor e do Subdiretor; e) Elaboração de uma entrevista; f) Escolha de fotografias e dos jogos para o jornal.

a) Visita de Estudo à Tipografia Palma

No dia 5 de maio de 2015 fomos visitar a Tipografia Palma. Com esta visita pretendíamos na Área de Formação Pessoal e Social e na área de Conhecimento do Mundo promover o envolvimento e o diálogo entre as crianças; promover o contacto com o processo de impressão; permitir que as



Fotografia 4- Visita à Tipografia

crianças percebam as várias etapas por que passa um jornal ou livro; sensibilizar as crianças para o trabalho que se desenvolve numa tipografia. Na área de Expressão e Comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita pretendíamos promover o diálogo entre as crianças e o colaborador. Como competências pretendíamos que a criança respeite a vez e o espaço do outro; participe no diálogo adequadamente, questione e expresse a sua opinião. Estas intencionalidades educativas e competências vão ao encontro dos vários aspetos enunciados no Referencial de Educação para os *Media*, nomeadamente, no ponto 4 de tipos de *Media*, no qual se pretende “Identificar as características dos diversos *Media*: imprensa, rádio, televisão, Internet” e “Perceber como se produz cada um deles”, assim como no ponto 12, Nós e os *Media*, no qual se pretende capacitar as crianças a “produzir conteúdos”; “Saber como se pode criar um *Media*”; e “Aprender a fazer um jornal escolar”.

Assim, nesta visita as crianças aprenderam como é o processo de impressão, as várias etapas por que passa um jornal até ficar como produto final e perceberam o trabalho que se desenvolve numa tipografia. Penso que foi importante esta visita para as crianças, pois desta forma puderam observar como é que o jornal é impresso, e assim, alterarem a ideia que tinham, ou seja, as crianças achavam que o jornal era impresso onde era escrito. Durante a visita, as crianças mostraram-se atentas ao que observaram, mostrando que estavam interessadas no que estavam a ver.

Posteriormente, foram levadas a pensar sobre o que tinham observado na visita, de forma a relembrar as várias etapas por que passa a impressão, tendo como evidências de aprendizagens o seguinte: “vimos os computadores, que servem para escrever”, viram “muitas máquinas grandes”, “uma para imprimir”, “uma para cortar as folhas”, “uma para agrafar as folhas” e “uma para entregar”, ou seja, uma máquina que as embalava. Durante esta recapitulação, as crianças puderam observar o registo do que diziam, o que

considero que é importante nestas idades, pois além de perceberem que o que dizem pode ser escrito, também começam a contactar com as várias letras, sendo que começam a conhecê-las e identificam as que existem nos seus nomes, ou mesmo em outras palavras. Segundo Mata (2008, p. 14):

(...) hoje em dia, que a percepção e apropriação das várias funções da linguagem escrita se desenvolvem proporcionalmente às experiências funcionais em que as crianças se vão envolvendo no seu dia-a-dia, mais do que em função da sua idade ou desenvolvimento geral.

Posteriormente, questionei as crianças quanto ao que podiam fazer sobre a visita, ao que uma criança respondeu rapidamente: “um desenho”. Assim, as crianças fizeram um desenho sobre a visita, o que considero que, embora não tivesse planificado, é importante, pois é a forma de a criança mostrar o que sabe e o que mais gostou da visita, construindo outra forma de expressar e pensar sobre as aprendizagens realizadas durante a visita à Tipografia. Além disto, as crianças no final mostraram os seus desenhos aos amigos e descreviam-no, algo que considero também importante porque a criança explica o seu desenho, para o outro o perceber e apreciar. Godinho & Brito (2010, p. 11) afirmam que:

É, por conseguinte, importante que as crianças, em ambiente de Jardim-de-Infância, possam experimentar estes distintos papéis de executante, criador e apreciador, já que na vivência desta tripla experiência artística, diferentes significados e competências serão desenvolvidos.

b) Escolha de um nome para o jornal

No dia 6 de maio de 2015, as crianças foram levadas a escolher um nome para o nosso jornal, tendo como intencionalidades educativas as seguintes: na Área de Formação Pessoal e Social e na Área de Conhecimento do Mundo: “Promover o envolvimento e o diálogo entre as crianças”; “Fomentar a socialização e o convívio nas crianças”; na Área de Expressão e Comunicação, Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: “Sensibilizar as crianças para as funções do código escrito”; “Criar um clima de comunicação”; “Promover a identificação de letras”; “Promover a identificação de palavras”. Em termos de competências, pretendíamos que a criança: Respeite a vez e o espaço do outro; Participe no diálogo adequadamente; Tenha noção das funções da escrita; Observe que a oralidade pode passar para a forma escrita; Identifique letras e palavras. Estas intencionalidades educativas e competências vão ao encontro do Referencial de Educação para os *Media*, visto que no ponto 4. Tipos de *Media*, também

se procura “Conhecer um jornal” e “Conhecer as características de uma primeira página”.

Para esta escolha, as crianças visualizaram vários jornais e observaram o cabeçalho, para investigarem se as letras eram diferentes ou iguais. Esta atividade tinha como objetivo que as crianças comprovassem que os jornais tinham nomes diferentes. Depois desta constatação, as crianças começaram a sugerir alguns nomes, que foram registados num cavalete, como por exemplo: “Jornal do Jardim de Infância de Barreira”; “Escola da Barreira”; “A voz da Escola”; “As três bolas”; “Jornal da Primavera”; “Pequenos Jornalistas”. A partir deste registo, dissemos às crianças que cada um iria votar no nome que mais gostava, para isto, foi sugerido que à medida que lia um nome, as crianças que o queriam eleger levantavam o braço. Sendo esta a primeira votação que realizámos com as crianças, verificámos que algumas crianças não compreenderam o significado de votar, pois essas crianças levantaram o braço duas vezes. Com isto, explicámos que podiam gostar de vários nomes, mas que tinham de escolher o que mais gostassem, pois só podiam votar num nome. Com a votação trabalhámos contagem oral e de objetos, e de seguida, as crianças foram levadas a ver qual o nome com mais votos, ou seja, qual o número maior para vermos qual o nome mais votado, que seria o escolhido. Assim, o nome com mais votos foi “Pequenos Jornalistas”.

Além do objetivo de desenvolver a contagem oral e de objetos, a escolha de um nome para o jornal também desenvolveu nas crianças a comunicação, a criatividade e a imaginação, resultando em aprendizagens significativas para as crianças, visto que ficaram a conhecer um jornal, nomeadamente as suas funções e as características de uma primeira página.

c) Criação da Área da Redação

Para a construção desta área, as crianças foram levadas a pensar que para escrever um jornal é preciso um sítio especial, ou seja, a redação. Com isto, as crianças fizeram um desenho onde esboçaram o que



Fotografia 5- Crianças na área da redação

queriam colocar nesta área, e no final explicaram-no, tendo como evidências o seguinte: “fiz 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”.

Posteriormente e agarrando nas ideias das crianças, elas pensaram como poderiam fazer um computador, tendo como evidências disto o seguinte: “podemos pôr letras e números”; “colar uma caixa”. Com estas ideias, as crianças pintaram caixas de preto e depois colaram cápsulas de café, que seriam as letras e os números, tal como elas afirmaram.

No dia 12 de maio, as crianças pensaram onde poderíamos fazer a área da redação, surgindo várias ideias, como por exemplo: “no tapete”; “na casinha”; “lá fora”; “pôr dentro de uma casa”; “no refeitório”; “na entrada”; “na garagem”. Com estas evidências fizemos uma votação, de forma a escolher qual o espaço ideal para a redação, sendo que o espaço da garagem foi o que reuniu mais votos.

Esta atividade revelou-se importante pois, as crianças desenvolveram a autonomia, a motricidade fina, contactaram com diferentes materiais e técnicas de expressão plástica e aprenderam que o jornal é realizado num local específico e quais os materiais que são mais importantes para existir numa redação, atingindo assim as intencionalidades educativas e as competências pretendidas.

d) Votação e escolha do Diretor e do Subdiretor

É importante que as crianças tenham noção que numa redação existem diversos elementos, com diferentes funções. Assim, achámos que seria importante para as crianças existir um diretor e um subdiretor, pois elas precisam de saber que existem diferentes funções e que há funções que exigem maiores responsabilidades, e que nem todas as pessoas têm capacidades para exercer determinado cargo. Assim, aquando a escolha do diretor e subdiretor tínhamos como intencionalidades educativas as seguintes: na Área de Formação Pessoal e Social e na Área de Conhecimento do Mundo: “Promover o envolvimento e o diálogo entre as crianças”; “Sensibilizar as crianças para a importância da eleição, respeitando o outro”; “Promover o pensamento crítico”. Na Área de Expressão e Comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: “Participar em atividades de interação verbal com as crianças”; “promover o diálogo”. Como competências a atingir pelas crianças definimos as

seguintes: a criança respeita o seu espaço e do outro; partilha as suas ideias, participa na votação e comunica. Estas intencionalidades educativas vão ao encontro do ponto 8. Compreender o funcionamento dos *Media* enquanto negócio, no Referencial de Educação para os *Media*, no qual se pretende: “ Saber quais são os principais profissionais dos *Media*”; e “perceber como funciona o negócio dos *Media*”.

Assim, e de forma a levar as crianças para a necessidade de escolher um diretor e um subdiretor, as crianças observaram vários jornais e pensaram no que estaria escrito no cabeçalho. Para as ajudar comecei a ler os vários nomes (do diretor e do diretor adjunto) e as crianças começaram por dizer: “é o nome destes senhores”- apontando para uma imagem que estava na capa. Quando lhes disse que é o nome de pessoas que têm um papel muito importante num jornal, que tem de ser uma pessoa responsável, as crianças começaram a dizer que era do “jornalista”. Para as ajudar, dei o exemplo da Educadora de Infância e da Assistente Operacional que têm alguém que está acima delas e aí as crianças disseram que era o “patrão”, e outra criança disse “diretor”, sendo que confirmámos esta descoberta. Desta forma, as crianças aprenderam que existem diferentes pessoas numa redação, com diferentes funções.

Com isto, as crianças pensaram se iria ser necessário o nosso jornal ter também um diretor, que orienta e supervisiona as outras pessoas, tal como lhes foi dito, sendo algo que aprenderam. Assim, as crianças acharam que faria sentido, sendo que, uma criança voluntariou-se para ser o diretor. Uma outra criança sugeriu que se escolhessem “mais pessoas”, o que resultou em 4 candidatos a diretor. As crianças sugeriram que, para escolher poderiam recorrer à votação, evidenciando a interiorização da importância de tomarem decisões coletivamente, respeitando a opinião de cada um.

Assim, no período da tarde realizou-se uma votação, com uma mesa de votos, onde as crianças tinham o seu cartão de eleitor e tinham que entregar o cartão,



Fotografia 6- Votação do diretor e subdiretor

dizer o seu nome, e votar. Depois de votarem as crianças colocavam o papel dobrado na caixa das surpresas que, neste caso representava a urna, onde estava uma criança de 6 anos que tinha uma lista com o nome, o número e a fotografia de cada criança e colocava um X quando entregassem o papel.

No final, as crianças observaram a contagem de votos e o seu registo no cavalete. Depois de os votos estarem todos contados, as crianças foram questionadas “quem tem mais votos?”, ao que as crianças disseram logo que era a criança L., e quando perguntei porquê, as crianças disseram “porque tem 8 votos e o F. tem 6”; “O 8 vem depois do 6”. Terminámos esta atividade constatando quem era o vencedor era o diretor e a segunda criança com mais votos era o subdiretor. Além desta constatação vimos o que aprendemos com esta atividade, ou seja, as crianças aprenderam como se realize uma votação real, a sua importância e quem ganha é quem tem mais votos.

e) Elaboração de uma entrevista

No dia 25 de maio de 2015, as crianças pensaram no que fizeram na semana anterior e foram levadas a pensar que com os materiais construídos nessa semana podiam fazer entrevistas. Com isto, as crianças pensaram o que precisariam para fazer uma entrevista ao que responderam: “um microfone”; “um bloco”; “um computador”, sendo algo que aprenderam durante o projeto. Quando foram questionadas sobre o que é uma entrevista as crianças afirmaram: “faz perguntas e a pessoa responde”. As crianças pensaram que seria necessário preparar a entrevista, bem como, escolher um entrevistado, tendo como evidências o seguinte: “temos que preparar” e outra criança acrescentou “temos que ter alguém para fazer a entrevista” e outra criança disse ainda, “e outra para entrevistar”.

Por isso, as crianças afirmaram vários nomes para fazer entrevistas, como por exemplo: “a Ana”; “os Construtores”; “O J.”. Desta forma, as crianças optaram por entrevistar a educadora cooperante e os pedreiros que estavam a reconstruir a casa à frente do Jardim-de-Infância. Para tal, as crianças prepararam em conjunto a entrevista aos construtores e a diretora nomeou as crianças para irem desempenhar os seus papéis. Enquanto as crianças escolhidas foram fazer a entrevista, as restantes ficaram comigo na sala de atividades a preparar a entrevista à educadora cooperante, surgindo questões como por exemplo: “Como se chama?”; “Quantos anos tem?”; “O que gosta mais de fazer?”; “O que faz?”; “Gosta de ler?”. Quando o grupo de crianças regressou da entrevista, as crianças que ficaram na sala partilharam as questões que tinham elaborado e questionaram-nas se tinham mais alguma questão que gostassem de fazer.



Fotografia 7- Entrevista aos Pedreiros

As crianças aprenderam que na elaboração de um jornal é importante existirem entrevistas e para isso têm de fazer questões, como as referidas anteriormente, mas antes devem escolher alguém para fazer a entrevista que pretendem, desempenhando desta forma o papel de um profissional dos *Media*, nomeadamente de jornalista, tal como refere (Pereira, Pinto, & Madureira, n/d), no Referencial de Educação para os Media, que as crianças devem “saber quais são os principais profissionais dos *Media*.”. É importante as crianças saberem este tipo de informações, porque é essencial conhecerem o mundo em que se movimentam.

f) Escolha de fotografias e dos jogos para o jornal

No dia 2 e 3 de junho, as crianças tiveram um papel bastante ativo na elaboração do jornal, uma vez que observaram a lista “O que queremos descobrir?”, e verificaram que já tinham descoberto as respostas para tudo o que queriam saber. Além desta descoberta, as crianças visualizaram o jornal “Pequenos Jornalistas”, que foi redigido por mim e pela minha colega, mas tendo tudo o que as crianças disseram e escolheram. Por isso, nestes dias as crianças estiveram a: i) escolher várias fotografias para colocar nas várias secções do jornal; ii) fizeram desenhos para colocar na secção das lengalengas; iii) em grande grupo votaram nos desenhos que mais gostaram; iv) escolheram em pequenos grupos o seu desenho preferido, resultando num conjunto de desenhos para a secção da Arte; v) fizeram alguns passatempos, para escolherem quais é que mais gostaram de fazer e consequentemente, quais é que iriam fazer parte do jornal “Pequenos Jornalistas”; vi) fizeram uma pequena apresentação para colocar no jornal, a qual foi registada no computador por mim. Resumindo, as crianças aprenderam que na elaboração de um documento, neste caso de um jornal, têm de fazer opções e escolhas, tendo em conta os materiais que dispõem e os objetivos de comunicação que pretendem ver concretizados, considerando que o jornal iria ser lido por outros leitores.

3.4 FASE IV- AVALIAÇÃO/DIVULGAÇÃO

Na quarta e última fase do projeto (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998), que corresponde à avaliação e divulgação do projeto, as crianças foram levadas a pensar no que tinham aprendido nestas semanas e partilharam-no com o grupo, sendo que cada criança dizia o que aprendeu e agarrando uma parte de lã e lançando o novelo a outra criança, construindo assim a Teia de Aprendizagens.

Daqui resultaram algumas evidências de aprendizagens, nomeadamente: **criança A:** “os jornalistas escrevem coisas”; **criança G, F.F:** “escrever no jornal”; **criança J:** “Pintam”; **criança F.M:** “escrever”, “temos a área dos jornalistas”; **criança L.N:** “estou a gostar de ser diretora do jornal, aprendi muitas coisas, fizemos uma área nova e



Fotografia 8- Teia das Aprendizagens

a diretora manda nos jornalistas”; **criança L.P:** “aprendi a ser jornalista, que escreve e também trabalha nas máquinas e faz entrevistas aos senhores”; **criança Y:** “gostei de ser entrevistada e aprendi o que é”; **criança S:** “trabalhei muito, trabalho no computador, fiz perguntas à Ana, fiz uma entrevista”; **criança S.J.:** “aprendi a fazer jornais, pomos letras e fiz uma entrevista”; **criança S.P:** “fizemos uma máquina de filmar e os jornalistas filmam”; **criança G.G:** “gostei de trabalhar e escrever nos papéis”; **criança L:** “fizemos uma entrevista aos senhores, os jornalistas precisam de escrever e usei a máquina de tirar fotografias”; **criança F:** “entrevistei a Ana”; **criança F.N:** “aprendi onde se imprimem os jornais, na tipografia”; **criança H:** “tirei fotografias e filmei”; **criança T:** “aprendi a fazer o jornal”.

Com estas evidências vemos que as crianças gostaram do projeto que desenvolvemos em conjunto. Corroborando com o Referencial de Educação para os Media (Pereira, Pinto, & Madureira, n/d) as crianças aprenderam o que são meios de comunicação, o que é comunicar, o que é um *Media*, como se produz cada um deles, como é um jornal, quais as suas secções e as características da primeira página, quais os principais profissionais que trabalham num jornal; o que faz um jornalista, quais os materiais que usa, como se podem fazer jornais e o que é um leitor e a sua importância.

No dia 9 de junho de 2015, as crianças foram levadas a pensar que podíamos fazer alguma coisa especial para lançar e mostrar o jornal às outras pessoas, pois já tínhamos visto que um jornal serve para levar informação aos leitores, àqueles que querem saber coisas, neste caso sobre o que as crianças fizeram no jardim-de-infância, uma vez que um jornal só faz sentido se partilharmos com os outros a informação que nele escrevemos.

Assim, surgiram várias ideias para o lançamento do jornal, tendo como evidências disto o seguinte: “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”. Deste modo as crianças, em grande grupo, concluíram que seria importante a realização de uma festa. Quando foram questionadas quando poderia ser essa festa, as crianças foram guiadas a olhar para o calendário da sala e por isso uma criança disse logo “podemos fazer no dia da lua cheia”, sendo este o dia que nós tínhamos pensado com a educadora cooperante.

No dia 16 de junho realizou-se a festa de lançamento do jornal “Pequenos Jornalistas” (ver anexo 8), tendo como convidados as famílias das crianças. Durante a festa, as crianças mostraram-se entusiasmadas, para mostrar o seu trabalho às suas famílias e por



Fotografia 9- Festa de lançamento do Jornal

interpretarem o seu papel. Além das crianças, também as famílias mostraram estar a gostar do que viam, pois estavam praticamente todos os pais a filmar o grupo de crianças. Além disto, as famílias mostraram que os seus filhos iam para casa contar o que faziam no jardim-de-infância, pois várias pessoas mostraram já saber da existência do jornal, e de algumas partes que o constituíam. No final, os pais também disseram ter gostado da festa, e deram-nos os parabéns pelo bom trabalho realizado, tendo desta forma, este projeto, uma avaliação bastante positiva por parte dos pais e das crianças, que afirmaram “que correu tudo bem”; “gostámos de ser jornalistas, fotógrafos e de filmar”.

Concluindo, nesta última fase do projeto, ou seja, na avaliação e divulgação, as crianças realizaram ainda uma síntese de informação, apoiada no que eles já tinham dito na semana anterior, e com o auxílio de fotografias. Desta forma, as crianças lembraram o que fizeram ao longo destas semanas e os pais também o puderam fazer, visto que no placar estavam as fotografias das várias fases do projeto. Assim, “Ao divulgar o seu trabalho a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável a outros.” (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998, p. 145), o que é fundamental para as crianças terem consciência do que sabiam e do que agora já sabem, para observarem que evoluíram e aprenderam.

Chegando ao fim desta experiência, em jeito de avaliação, considero que ao longo da realização deste projeto as crianças fizeram diversas aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo das OCEPE (Ministério da Educação, 1997), como por exemplo:

Na *Área de Formação Pessoal e Social*, as crianças realizaram propostas educativas como por exemplo: na escolha do diretor e subdiretor, ao fazerem uma votação trabalharam a cidadania; nas várias conversas em grande grupo, as crianças escutaram as ideias partilhadas pelas crianças do grupo, esperando para partilhar as suas, respeitando os colegas. As crianças partilharam entre si materiais no decorrer do projeto, como por exemplo: os computadores, as câmaras de filmar; a máquina fotográfica; o microfone; as canetas; as folhas; os lápis de carvão e cor.

As crianças recordaram o que fizeram a partir das experiências educativas vivenciadas, relacionadas com a descoberta do jornal. Aprenderam a elaborar um jornal, observaram as suas características, como se produz papel, aprenderam a tomar decisões e a procurar respostas. (*Área do conhecimento do mundo*).

As crianças desenharam: a visita à Tipografia; o que queriam colocar na área da redação; as lengalengas; assim como construíram os computadores e as câmaras de filmar, desenvolvendo o sentido estético, a criatividade e a imaginação. (*Área de expressão e comunicação – Domínio da expressão plástica*).

Realizaram também propostas a nível motor ao visitar a escola nova para fazer a reportagem, ao fazer a entrevista ao pedreiro da casa em frente ao jardim-de-infância, assim como, atividades que desenvolvessem a motricidade fina, nomeadamente nos vários desenhos elaborados e ao escreverem nas folhas e no quadro da área da redação. (*Área de expressão e comunicação – Domínio da expressão motora*).

Através da representação “Somos Jornalistas”, as crianças tiveram a oportunidade de interpretarem um papel que foram descobrindo ao longo do projeto, ao mesmo tempo que se divertiam e desenvolviam a sua imaginação e criatividade, visto que usavam o corpo e a voz para exprimirem sentimentos e ações. (*Área de expressão e comunicação – Domínio da expressão dramática*).

As crianças foram levadas a recordar as canções que mais gostavam, de forma a ver qual era a canção preferida do grupo, para que essa fosse colocada no jornal. Assim, as

crianças cantaram a canção mais votada, intitulada de “Gosto de rimar”. (*Área de expressão e comunicação – Domínio da expressão musical*).

As crianças falavam em grande grupo, criando assim um diálogo com os seus iguais e com os adultos. Partilharam as suas ideias, mostraram o que aprenderam e ao representarem ser um jornalista comunicavam com os outros, de forma correta. Além disto, as crianças tiveram contacto com o código escrito, através dos vários registos das suas ideias e das suas aprendizagens. (*Área de expressão e comunicação – Domínio da expressão oral e abordagem à escrita*).

O grupo de crianças fez contagens orais, contagem de objetos, como por exemplo na contagem de votos na eleição do diretor e subdiretor. Trabalharam conceitos de maior, menor, mais votos, menos votos. (*Área de expressão e comunicação – Domínio da matemática*).

Para além das aprendizagens das crianças, também eu através da elaboração deste projeto fiz muitas aprendizagens. Aprendi a trabalhar através da metodologia de trabalho de projeto, visto que conheci as diferentes fases que a constituem, integrando sempre as crianças nas escolhas e decisões do projeto. Ou seja, penso que uma das vantagens desta metodologia de trabalho é o facto de envolver as crianças, pois elas passam a ser o sujeito em ação, visto que são elas que decidem o que querem fazer e como o vão fazer, tendo o educador um papel de orientador e organizador do projeto. Isto resulta em aprendizagens muito mais significativas para todos nós. Além destes aspetos, este projeto permitiu-me aprender a gerir corretamente o grupo de crianças, visto que foi preciso arranjar estratégias para captar a atenção delas e ajudá-las a organizarem-se.

CONCLUSÃO

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim-de-Infância tive a oportunidade de aprender o que é ser educador de infância, tal como aprendi no contexto de creche.

Durante este semestre fiz algumas aprendizagens, das quais destaco as seguintes: que o educador de infância deve estabelecer uma relação com as crianças, para que elas se sintam seguras, valorizadas e à vontade para interagir com os seus iguais e com os adultos; aprendi que além de valorizarmos as várias áreas das salas e seus recursos, também o espaço exterior pode ser um indutor de múltiplas aprendizagens; aprendi também que o educador deve manter uma relação cordial com as famílias das crianças, pois é importante existir um grande envolvimento das famílias, pois resultam em aprendizagens significativas para todas as crianças; aprendi que é fundamental o educador diversificar as propostas educativas, abordando todas as áreas de conteúdo, pois desta forma, vai resultar em desenvolvimentos e aprendizagens importantes para as crianças; por fim, também aprendi que é essencial que a criança tenha voz e vez, ou seja, é fundamental partilharem as suas opiniões e ideias e sejam ativas nas suas descobertas, pois elas ao experienciarem as ações, originará aprendizagens significativas.

Com a realização do projeto sobre os jornais, em que pude trabalhar através da metodologia de trabalho de projeto, compreendi que é fundamental dar oportunidade às crianças para procurarem, descobrirem e conseqüentemente aprenderem, mas para estes aspetos ocorrerem, é importante estarmos atentos aos interesses e às curiosidades das crianças, para que se possa sugerir propostas educativas que resultem em aprendizagens significativas.

Assim, enquanto futura educadora de infância, considero que seja fulcral continuar a trabalhar com as crianças este tipo de metodologia de trabalho de projeto, continuar a ser uma pessoa que observa, regista dados, usa os vários recursos existentes, pensa e organiza propostas educativas com e para as crianças, para promover o desenvolvimento delas nos vários domínios, tendo em conta as várias áreas de interesse. Além destes aspetos, considero importante também envolver a comunidade educativa de modo a enriquecer as aprendizagens das crianças e continuar sempre a refletir, pois ao fazê-lo

consigo perceber quais os aspetos que fiz de forma correta e quais os que tenho de melhorar ou modificar. Assim, enquanto educadora, pretendi sempre ouvir as crianças, fazer prevalecer os seus interesses e dar-lhes espaço e tempo para fazerem as suas próprias descobertas e aprendizagens, sendo algo que pretendo continuar a fazer no meu futuro como educadora de infância.

CONCLUSÃO FINAL

O presente relatório retrata o meu percurso de Prática de Ensino Supervisionada, onde tive a oportunidade de contactar com dois contextos distintos – a Creche e o Jardim-de-Infância.

Ao longo do Mestrado de Educação Pré-Escolar fui melhorando a minha prática, fui aprendendo a refletir mais aprofundadamente, o que considero fundamental, pois é através da reflexão que posso melhorar a minha prática como educadora e pensar de forma crítica.

As diversas dimensões investigativas que integram este relatório foram um contributo importante, tanto para o meu crescimento pessoal como profissional. No contexto de creche realizei um ensaio investigativo e aprendi como é que as crianças desenvolvem a sua linguagem oral, como é que o educador pode estimular as crianças a conversar com o outro e qual a melhor forma de o fazer. Por sua vez, na metodologia de trabalho de projeto, em que investiguei com as crianças sobre os jornais, descobrimos e aprendemos tanto do muito que envolve esta temática. Tanto o ensaio investigativo, como o trabalho de projeto resultaram em experiências promotoras de aprendizagens significativas, quer para mim quer para os grupos de crianças. Aprendi que ser educador de infância é: estar em contacto com a família das crianças, com a comunidade e com os diversos meios de comunicação, de forma a levar a aprendizagens; pensar e rever os seus objetivos pedagógicos, as metodologias mais adequadas para cada grupo de crianças, refletir sobre a sua ação e, se necessário, reorganizar a sua prática docente. O educador deve ainda, criar uma relação próxima com as crianças, na base da confiança e da partilha, para que fomente capacidades cognitivas, sociais e atitudinais.

Neste processo formativo fui interiorizando a necessidade de pensar e construir atividades promotoras do desenvolvimento das crianças nos seus múltiplos domínios, nomeadamente: cognitivo, sócio afetivo e psicomotor.

O desafio do educador é o de com as crianças procurar condições para que estas desenvolvam atitudes e saberes e um saber-fazer, que lhes permitam tornar-se crianças com desejo de aprender e com as ferramentas para o conseguir, de forma progressivamente autónoma.

Em síntese, a realização deste relatório e todo o trabalho que está implícito, revela um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, assim como múltiplas aprendizagens.

BIBLIOGRAFIA

- Arcoverde, S. L. (s/d). *A importância do teatro na formação da criança*. Obtido de PUCPR - Grupo Marista: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/629_639.pdf
- Avô, A. (1988). *O Desenvolvimento da Criança*. (1ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Bairrão, J. (1993). A Educação Pré-Escolar em Zonas Desfavorecidas. Em *Encontro sobre Educação Pré-escolar* (pp. 81-88). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Borràs, L. (2002). *Manual de Educação Infantil- Experiências educativas/Descoberta de si mesmo*. Setúbal: Marina Editores.
- Borràs, L. (2002). *Manual de Educação Infantil - O Educando/A Escola*. Setúbal: Marina Editores.
- Bouton, C.P. (1997). *O desenvolvimento da linguagem, Psicologia e Pedagogia*. Lisboa, Moraes Editores.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- 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.
- Castro, L. B., & Ricardo, M. M. (2002). *Gerir o Trabalho de Projeto: Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.
- Chomsky, N. (1976). On the nature of language. Em *Origins and Evolution of Language and Speech*. S. R. Harnad and H. D. Steklis and J. Lancaster.
- Costa, J. A., Sampaio e Melo, A., Perfeito, A., Castro, A., Morgado, A., Carvalho, A., . . . Mateus, A. (2004). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Dias, M. I. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA: Instituto Politécnico de Leiria.
- Dionísio, M. d., & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal - Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*, 597-622.

- Educação, D. G. (s/d). *Educação de Infância*. Obtido de Direção geral de educação: <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacao infancia/>
- Formosinho, J. O., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. F. (2003). *O Processo de Investigação , Da Concepção à Realização*. Lusociência.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Freitas, M. J., Rodrigues, C., Costa, T., & Castelo, A. (2012). Os sons que estão dentro das palavras. Descrição e implicações para o ensino do Português como língua materna. Lisboa: Colibri e Associação de Professores de Português.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim-de-Infância- Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento curricular.
- 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.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Obtido em 12 de novembro de 2014
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & McClellan, D. (1996). Parte I- O Papel do Professor no Desenvolvimento social das Crianças. Em J. Formosinho, L. Katz, D. McClellan, & D. Lino, *Educação Pré-Escolar. A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- 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., Reij, J. E., Silva, M. M., Pinto, R. J., & Szymaniak, W. J. (2000). *Dicionário de Ciências da Comunicação*. Porto: Porto Editora.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de Projeto 1. Aprender por projetos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (1997). *OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Moura, A. d. (1998). *O papel da curiosidade e da pergunta na construção do conhecimento*. Obtido de Confederação Nacional dos trabalhadores na agricultura:
http://www.contag.org.br/imagens/f303o_papel_da_pergunta_%20na_%20construcao_%20do_%20Conhecimento.pdf
- Mousinho, R., Schmid, E., Pereira, J., Lyra, L., Mendes, L., & Nóbrega, V. (2008). Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem: Dificuldades que podem surgir neste percurso. *Revista Psicopedagogia*, pp. 297-306.
- 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
- Parente, C. (2011). *Observar e Escutar na Creche para Aprender sobre a Criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Parente, M. C. (2014). Avaliação na Educação de Infância: Itinerários de um viagem de Educadores de Infância na Formação Inicial. *Interacções*, 168-182.
- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. (s/d). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Pereira, C. L. (2012). Piaget, Vygotsky e Wallon: Contribuições para os Estudos da Linguagem. *Psicologia em Estudo*, 277-286.
- Pinto, M. d. (1994). *Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem*. Porto: Porto Editora.

- Portaria nº 262/2011 de 31 de Agosto. Diário da República nº 167 – 1.ª Série. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - Uma abordagem Ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (2011). *No âmago da educação em creche*. Lisboa: CNE.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, E. F. (2007). *A música na creche*. Obtido de AVM - Faculdade Integrada: <http://www.avm.edu.br/monopdf/1/ELIANE%20FIGUEIREDO%20RAMOS.pdf>
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. Obtido de <http://repositorio.ip1.pt/bitstream/10400.21/2809/1/A%20metodologia%20de%20trabalho%20de%20projeto.pdf>
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem – Linhas de orientação para crianças até 6 anos*. Porto: Porto Editora.
- Sá, E. J. (s/d). *A Importância da Música e da Canção na Aprendizagem de uma Língua*. Obtido de Profala: <http://www.profala.com/arteducesp124.htm>
- Serviços - Creche*. (2009). Obtido em 29 de setembro de 2014, de Associação Bem Estar de Parceiros: http://www.abep.pt/services.php?service_id=5
- Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. Em A. D. Carvalho, *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.
- 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, J. P. (2006). *Elementos de Teoria e Pesquisa da Comunicação e dos Media*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Torres, M. R. (2011). *A importância da leitura de imagens para o ensino e aprendizagem em artes visuais*. Obtido de Biblioteca Digital de Monografias: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4458/1/2011_MariaRitadeLimaTorres.pdf
- Tunmer, W. &. (1991). Phonological awareness in reading acquisition. Em D. S. (Eds.), *Phonological awareness in reading*. New York: Springer Verlag.
- Vasconcelos, T. (1991), *Planear: visões de futuro*. Cadernos de Educação de Infância. Lisboa. APEI, n.º 17/18, p. 44-47.
- Vasconcelos, T., Rocha, Carla, Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular .
- Viana, F. L. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*. Minho: Centro de Estudos da Criança Universidade do Minho.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., & Baptista, A. (2014). *Ler para Ser - Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. junho: Almedina.
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

Anexo 1 – Rotina diária em contexto de creche

Rotina Diária			
Intencionalidade Educativa	Descrição da Atividade	Recursos	Avaliação
<p>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. <p>Domínio físico motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança se movimente livremente. 	<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, sendo que para algumas, esta é ainda uma situação dolorosa. • Momento de brincadeiras com as crianças de outras salas; • Reforço alimentar. 	<p><u>Recursos Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Crianças da creche; • Estagiárias; • Educadora Cooperante; • Educadora da creche. 	<p><u>Como avaliar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta e participante.
<p>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. <p>Domínio sócio afetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança saiba estar em grande grupo em convívio; <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>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. 	<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 direta e participante.
<p>Domínio cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança seja autónoma na sua higiene pessoal. <p>Domínio físico motor:</p>	<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><u>Recursos Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Crianças da creche; • Estagiárias; • Educadora Cooperante; 	<p><u>Como avaliar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta e participante.

<ul style="list-style-type: none"> • Que a criança desenvolva a motricidade fina, nas atividades do quotidiano (vestir, calçar). 		<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar de ação educativa; 	
<p style="text-align: center;">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 style="text-align: center;">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><u>Recursos Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Crianças da creche; • Estagiárias; • Educadora Cooperante; • Ajudante de ação educativa. 	<p><u>Como avaliar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação participante;
<p style="text-align: center;">Domínio sócio afetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança interaja e respeite os seus pares. <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 fina durante a sua refeição. <p style="text-align: center;">Domínio cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança seja autónoma na sua higiene pessoal. 	<p>15¹⁵</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lanche <p>15⁴⁵</p> <ul style="list-style-type: none"> • Higiene 	<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;

Anexo 2 – Planificação do dia um de dezembro de 2014 de PES em Contexto de Creche

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; • Que a criança se sinta integrada no ambiente comunicativo com os adultos; • Que a criança desenvolva a capacidade de concentração durante a audição da história; • Que a criança faça a ligação entre as imagens mostradas; • Que a criança descubra novas sensações; • Que a criança se sinta deslumbrada com as atividades propostas; • Que a criança explore os materiais. <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> <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 respondem às questões colocadas pela estagiária, como por exemplo: “Querem saber o que eu vos trouxe?”; “Então vamos ver!”; “O que é que eu tenho aqui?”; “Querem ouvir?”. • Depois, as crianças ouvem a história “Os sons da Quinta” contada pela estagiária, e interagem com ela, através das questões colocadas, como por exemplo: “Que animal é este?”; “E qual é o som que ele faz?”; “Vamos ver então como é!”. Este diálogo vai acontecendo ao longo da história. • Após este diálogo, a estagiária distribui pelas várias áreas da sala 11 crianças, de forma a dar início à próxima atividade, para que não fiquem a ver mais crianças do que as inicialmente planeadas, ou seja, 5 crianças. Depois será proposto a estas crianças uma atividade, onde estas irão desenvolver os sentidos. Para esta atividade, a estagiária terá uma caixa, da qual cada criança tirará uma imagem à vez. Assim, as imagens serão as imagens da história contada em grande grupo, ou seja será uma vaca, uma galinha, um porco, uma ovelha e um cavalo. A estagiária faz as seguintes perguntas a cada criança: “Que animal é esse?”; Qual o som que ele faz?”; “Sabes o que ele come?”. À medida que as crianças respondem às questões, a estagiária põe o som de cada animal a tocar; pede-lhes que toquem na pele de cada animal; que toquem e cheirem a comida de cada um. • As outras 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"> • Livro; • 2 Caixas; • 5 Imagens. 	<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 ao som; • Capacidade de identificar os órgãos dos sentidos;

Período da Tarde

<p>Domínio sócio afetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança adquira a capacidade de se relacionar com as outras crianças e com os adultos; • Que a criança consiga resolver os conflitos com as outras crianças; • Que a criança saiba partilhar. <p>Domínio físico motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança se movimente livremente, usufruindo do espaço que a envolve. • Que a criança contacte com o meio ambiente de forma a adquirir novos conhecimentos. <p>Domínio cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança satisfaça a sua curiosidade; • Que a criança alcance a sua autoconfiança. 	<p>16⁰⁰</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante a tarde, as crianças que não realizaram a atividade 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 3 – Reflexão da 11.^a Semana de PES em Contexto de Creche

Entre os dias 1 e 3 de dezembro aconteceu mais uma semana de intervenção individual dinamizada por mim, na instituição Associação Bem Estar de Parceiros (ABEP). Ainda assim, ao longo desta semana tive o apoio da minha colega de prática - Inês e da educadora cooperante – Verónica.

Este primeiro dia de dezembro começou mais uma vez com um momento de rotina, ou seja, começou com a canção do “Bom dia”. Antes de cantarmos a canção houve uma criança que estava a chorar e tentando seguir as indicações dados pela Professora Supervisora, para acalmar essa criança lembrei – me de pôr a tocar um som do livro que levei para as crianças. As crianças ficaram espantadas e a tentar perceber de onde viria aquele som, desta forma, consegui que a criança que estava a chorar se acalmasse e que as restantes crianças ficassem caladas, pois notou-se pelos rostos que estavam surpreendidas, visto que estava a mugir uma vaca – som que imediatamente as crianças identificaram e imitaram. “Todo conhecimento se produz a partir de uma curiosidade ou de uma pergunta. (...) A curiosidade e o desafio provocam perguntas. Pode-se dizer que uma criança se desenvolve à medida que satisfaz as suas curiosidades e passa a fazer perguntas.” (Moura, 1998, p. 1) Com esta citação, podemos refletir que é importante ao longo da nossa prática criarmos momentos que resultem em curiosidade, maravilhamento, fascínio das crianças, sejam estes momentos planificados ou não. Percebi que o facto de as crianças se defrontarem com algo que não costuma acontecer os ajuda não só a construir os seus conhecimentos, visto que começaram logo a dizer que era um vaca, e houve uma criança que disse que estava lá fora, como também os acalma, pois ficaram calados como se tivessem à espera que a vaca voltasse a mugir e assim que toquei novamente no botão para repetir o som as crianças voltaram a dizer que era uma vaca e imitaram.

Depois da canção, agarrei na cadeira levantando-a, e questionei as crianças quanto ao que teria ali. As crianças apenas conseguiam ver que tinha uma cadeira e o facto de ter feito isto também que as crianças ficassem caladas à espera de verem o que estava ali. Quando comecei a baixar a cadeira, permitindo-lhes ver, duas crianças disseram: “É um livro”, e “Uma história”. Depois comecei a explorar o livro intitulado de “Os sons da quinta”, fazendo questões às crianças “O que é que eu tenho aqui?”; ou “Que animal é este?” ou “Que som faz este animal?”. As crianças iam respondendo corretamente às questões e ficaram maravilhadas ao ver que o livro estava a imitar os

sons dos animais. Sons estes que as crianças imitavam sozinhas, ou quando lhes pedia para imitarmos todos ao mesmo tempo o som de cada animal. O facto de algumas crianças imitarem e outras não motiva as crianças que não imitaram a fazer na próxima vez. Escolhi este livro pois, além de o ter já em casa, achei que era importante para o desenvolvimento das crianças explorarmos este livro, pois é um livro que alia a imagem, ao som e ainda ao toco, o que considero bastante importante nestas idades, ou seja, 2 anos.

De seguida comecei a próxima atividade, a qual consistia, em pequenos grupos, vermos o que cada animal come. Aqui as crianças tiveram ainda oportunidade de tocar no livro, sentindo a pele de cada animal. Como fiz grupos de cinco crianças, inicialmente consegui ficar sentada com esse número de crianças, mas à medida que ia mostrando as caixas com os alimentos dos animais, algumas crianças ficaram curiosas e começaram a sentar-se. Com isto, começaram a ficar agitadas, pois queriam todos mexer e pôr o livro a tocar, ao mesmo tempo. Assim, tive que arranjar uma solução para conseguir controlar o grupo e tive que pedir a algumas crianças que fossem brincar, e as que estavam sentadas comigo pedi – lhes para se encostarem à parede. Com isto, consegui continuar a atividade, correndo melhor.

Neste primeiro dia, as crianças alcançaram as intencionalidades educativas escritas nas planificações, embora algumas crianças demonstrassem mais dificuldade em ligar o som à imagem de cada animal.

No segundo dia de intervenção pretendia -se que as crianças identificassem o que eram as imagens mostradas e que animais são e que sons fazem. Assim, mal coloquei a primeira imagem as crianças disseram logo o nome do animal mostrado. Houve até uma criança que disse que animal era e o som que ele fazia, não sendo preciso perguntar-lhe nada. Com esta atividade conseguimos que as crianças alcançassem as intencionalidades educativas e se sentissem deslumbradas com a atividade, pois, por exemplo, ao ouvirem os sons de cada animal, riam-se, mostrando que estavam a gostar. As imagens hoje em dia têm um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, pois antigamente estas serviam apenas para ilustrar as histórias, mas, “acomete-se hoje, às imagens, a tarefa de transmitir informações e emoções de forma autónoma ou de interagir produtivamente com os textos, potenciando a sua dimensão informativa (...)” (Viana, Ribeiro, & Baptista, 2014, p. 61) Desta forma, podemos refletir que esta atividade com as imagens é uma forma muito rica de as crianças aprenderem novos conhecimentos. Durante a atividade houve crianças que

queriam ouvir mais vezes os sons que cada animal fazia, no entanto, se calhar, o facto de o som estar um pouco alto, fez com que uma criança ficasse assustada, pois não percebeu de onde vinha aqueles sons.

Depois desta atividade das imagens também coloquei uma canção a tocar, mas sei que a forma como o fiz não foi a melhor, pois sei que devia ter a canção decorada e além disto devia ter pedido às crianças para se levantarem e juntos fazermos os gestos. Desta forma, este é um aspeto a melhorar nas próximas intervenções.

Na quarta-feira, durante o dia as crianças tiveram a oportunidade de pintar as máscaras de dois animais, a vaca que foram as meninas que pintavam e o burro que foram os meninos que pintaram. Com esta atividade as crianças alcançaram as intencionalidades educativas, porque as crianças mostraram estarem se a divertir ao colocarem as máscaras na cara, ao mesmo tempo que imitavam os sons que cada animal faz. Além disto brincaram todos juntos, em grupo, sabendo partilhar os espaços. Aquando a explicação da atividade e de forma a explicar às crianças o que iríamos fazer com as máscaras, levei as até ao espelho e quando eles brincaram com as máscaras iam para frente do espelho, representando o papel de cada animal.

Concluindo, esta semana as crianças mostraram estar maravilhadas com as atividades propostas, alcançando as intencionalidades educativas previstas.

Bibliografia

Moura, A. d. (outubro de 1998). *O papel da curiosidade e da pergunta na construção do conhecimento*. Obtido de Confederação Nacional dos trabalhadores na agricultura:

http://www.contag.org.br/imagens/f303o_papel_da_pergunta_%20na_%20construcao_%20do_%20Conhecimento.pdf

Viana, F. L., Ribeiro, I., & Baptista, A. (2014). *Ler para Ser - Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. junho: Almedina.

Anexo 4 – Planificação do dia dezasseis de dezembro de PES em Contexto de Creche

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; • Que a criança aprenda novo vocabulário; • Que a criança desenvolva a capacidade de concentração durante a audição da canção; • Que a criança se sinta integrada no ambiente comunicativo com os adultos; • Que a criança desenvolva a capacidade de concentração durante a conversa com a estagiária; • Que a criança descubra novos sons; • Que a criança se sinta deslumbrada com as atividades propostas; • Que a criança descubra e integre o universo sonoro; • Que as crianças explorem os sons da fala. <p>Domínio físico motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança tenha domínio motor, ao nível da motricidade grossa para dançar; • Que a criança se agite. <p>Domínio sócio afetivo:</p>	<p>9³⁰</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrada na sala de atividades; • As crianças sentam-se no tapete, sendo orientadas pela estagiária: “Bom dia, o que é que vamos fazer agora?”; “Então vamos cantar o “Bom dia”?”; “Só podemos começar quando estiverem todos sentados e em silêncio!”; “Então vamos começar: 1,2,3! “Bom dia, bom dia, bom dia a toda gente [...]” • 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. • Depois, as crianças vão voltar a cantar a canção: “Lá na Lapinha”. • Após a canção, as crianças irão observar algumas imagens e respondem às questões da estagiária: “Querem saber o que eu trouxe para vocês verem?”; “Então temos que virar-nos todos para a parede!”; Depois a estagiária começa a mostrar as imagens³ (porco, ovelhas, touro, galo) e as crianças respondem às questões: “O que é isto?”; “E que animal é? Sabem?”; “Qual é o som que este animal faz?”; “E qual o movimento que o animal faz, sabem?”. De seguida, a estagiária fará o mesmo exercício com apenas quatro crianças, que serão a amostra estudada durante o projeto de investigação. • Depois desta atividade 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"> • Projetor; • Computador. 	<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 responder às questões; • Capacidade de dançar imitando as estagiárias; • Capacidade de identificarem os animais; • Capacidade de identificarem os sons e movimentos de cada animal.

³ Anexo 1

<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 tenha prazer nas atividades propostas; • Que a criança desenvolva relações de confiança e de prazer, através da atenção, de gestos, de palavras e de atitudes; • Que a criança respeite as outras crianças. 			
Período da Tarde			
<p>Domínio sócio afetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança adquira a capacidade de se relacionar com as outras crianças e com os adultos; • Que a criança consiga resolver os conflitos com as outras crianças; • Que a criança vivencie a brincadeira como um momento de fruição; • Que a criança desenvolva relações de confiança e de prazer, através da atenção, de gestos, de palavras e de atitudes • Que a criança saiba partilhar. <p>Domínio físico motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança se movimente livremente, usufruindo do espaço que a envolve. • Que a criança contacte com o meio ambiente de forma a adquirir novos conhecimentos. <p>Domínio cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança satisfaça a sua curiosidade; • Que a criança alcance a sua autoconfiança. 	<p>16⁰⁰</p> <p>As crianças irão ver novamente as imagens mostradas na parte da manhã, de forma a percebermos como eles respondem, depois de terem visto. Depois a estagiária Inês dá às crianças o livro “Os sons da quinta” para elas o “lerem”, com apenas quatro crianças, que serão a amostra estudada durante o projeto de investigação.</p> <p>Depois, poderão brincar nos vários espaços da sala de atividades, pois os momentos para brincar são fundamentais para esta faixa etária.</p>	<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.

17⁰⁰

- Saída da instituição por parte das estagiárias.

Anexo 1

Porco



Ovelha



Touro



Galo



Anexo 5- Reflexão da 13.^a Semana de PES em Contexto de Creche

Entre os dias 15 e 17 de dezembro aconteceu a última semana de prática pedagógica deste ano, na Associação Bem Estar de Parceiros. Esta semana fui eu a intervir, tendo sempre o apoio da minha colega Inês.

Na segunda-feira, dia 15 de dezembro, depois da habitual canção do “bom dia”, estava planificado nós dinamizarmos um teatro intitulado de “O Natal de Joca e Clarinha” - de Emílio Carlos, o qual foi adaptado por nós. Eu representei o papel de João (nome adaptado ao invés de Joca), e a Inês representou o papel da Clarinha. No início, quando explicámos às crianças o que iria acontecer, elas ficaram sossegadas e notava –se pelas suas caras que estavam maravilhadas para ver o que se iria passar. A meio da representação houve uma criança que se levantou, o que fez com que algumas crianças também ficassem mais agitadas. Provavelmente isto aconteceu porque o teatro não estava a ser suficientemente interessante para aquela criança que se levantou e que acabou por desafiar as outras crianças. Decidimos fazer este pequeno teatro porque normalmente as crianças ficam maravilhadas com este tipo de atividades, e porque consideramos que o teatro é de extrema importância para o desenvolvimento das crianças. “Trabalhar com o teatro na sala de aula, não apenas fazer os alunos assistirem as peças, mas representá-las, inclui uma série de vantagens obtidas: o aluno aprende a improvisar, desenvolve a oralidade, a expressão corporal, a imitação de voz, aprende a se entrosar com as pessoas, desenvolve o vocabulário, trabalha o lado emocional, desenvolve as habilidades para as artes plásticas [...], a imaginação [...]”. (Arcoverde, s/d, p. 601) Com esta citação verificamos que existem uma série de vantagens em trabalhar o teatro com as crianças, pois além de elas ficarem maravilhadas com o que veem, as crianças ao terem a oportunidade de representar desenvolvem a oralidade, o lado emocional, a expressão corporal, a imaginação e ainda a convivência com os outros. No entanto, através das questões por nós colocadas percebemos que as crianças perceberam a mensagem implícita no teatro, ou seja, perceberam que o Natal não é apenas para receber presentes, mas que é o aniversário do Menino Jesus, e ele gosta que os meninos pratiquem o bem, partilhem os objetos com os amigos e que obedeçam aos adultos.

Depois coloquei a canção “Lá na Lapinha”. Consegui introduzir esta canção através da conversa que tivemos com as crianças acerca do teatro, ao que uma criança

disse que tem em casa o menino Jesus, o pai, que nós dissemos que é o José, a mãe – Maria, e a vaca e o burro. Desta forma, disse-lhes que iríamos ouvir uma canção e um vídeo onde estariam os animais e as pessoas referidas. As crianças pediram várias vezes para verem novamente o vídeo, o que considero muito importante, pois demonstra que gostaram da canção, o que pude comprovar quando ouvi duas crianças a cantarem, durante a brincadeira livre, partes da canção. “A música deve ser considerada uma verdadeira “linguagem de expressão”, parte integrante da formação global da criança. Deverá ela estar colaborando no desenvolvimento dos processos de aquisição do conhecimento, sensibilidade, criatividade, sociabilidade e gosto artístico.” (Ramos, 2007, p. 16)

Tendo em conta as intencionalidades educativas verifico que neste dia a intencionalidade educativa “Que a criança desenvolva a capacidade de concentração durante a representação da história; “ não foi alcançada, pois houve uma criança que não conseguiu concentrar-se, destabilizando algumas crianças, no entanto, a intencionalidade educativa: “Que a criança perceba o que é o Natal, através da história representada;” foi alcançada, pois e tendo em conta a avaliação, constatámos, através do questionamento às crianças, que estas perceberam a mensagem da história contada.

No dia 16 de dezembro comecei por mostrar novamente a canção “Lá na Lapinha”. Escolhi esta canção porque, em primeiro lugar, é uma música que tem a ver com a época festiva que se aproxima, depois porque gostei da música e por último achei que o facto de haver palavras repetidas na música iria resultar bem, visto que é mais fácil para as crianças aprenderem a canção e também pelo facto de ter animais, que é algo que as crianças gostam. Observei que as crianças imitavam os gestos por mim feitos e havia partes da música que algumas crianças cantavam, como por exemplo: “pinha, pinha, pinha”. Posso inferir que isto talvez aconteça porque existe uma repetição, o que é importante nestas idades. “Krashen (1985) sugere que esta repetição involuntária pode ser a manifestação do “processo de aquisição da língua de Chomsky”. Parece que nosso cérebro tem uma condição natural a repetir o que ouvimos em nosso ambiente para nos habilitar à compreensão. As canções podem fortemente ativar o mecanismo de repetição do processo de aquisição da língua. Certamente deve acontecer isso com as crianças, que aprendem canções quase sem esforço.” (Sá, n/d, p. 1)

De seguida, projetei as imagens de alguns animais. Esta atividade sendo projetada resultou bem, visto que para as crianças era algo novo, e ficaram maravilhadas com o que estavam a ver. Assim, as crianças à medida que iam vendo as imagens diziam logo que animal era aquele que estavam a ver e algumas diziam o nome do animal e o som que este faz. Observei que as crianças gostam desta atividade pois além de estarem participativas mas atentas ao que iria acontecer, estas riam-se ao ouvirem o som dos animais, o que considero muito importante, pois, nestas idades devemos cativar as crianças, fazer de tudo para que estas fiquem interessadas nas atividades, de forma a chegarem a aprendizagens que sejam importantes para elas. Além disto, também considero importante para o desenvolvimento das crianças, pois desta forma, estas aumentam o seu vocabulário e desenvolvem a linguagem oral. “ A leitura do discurso visual, que não se resume apenas à análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem é um imperativo da contemporaneidade.” (Torres, 2011, p. 13)

Quanto às intencionalidades educativas verificamos que estas foram alcançadas, visto que as crianças gostam deste tipo de atividades e ficam maravilhadas ao ver as imagens e ao ouvir os sons de cada animal. Verificámos através da observação que as crianças atingiram a capacidade de nos imitar, ou seja, ao cantar elas imitavam os nossos gestos; conseguiram identificar os animais, exceto um que era o touro pois como parece uma vaca, as crianças disseram que era uma vaca, mas na segunda vez que mostrei as imagens, na parte da tarde, algumas crianças, identificaram este animal como sendo o touro. E ainda, conseguiram identificar os seus sons, o que é importante para o desenvolvimento das crianças, pois ajuda-as a desenvolverem a sua linguagem oral e a compreensão oral.

No dia 17 de dezembro a atividade que estava planificada era a elaboração de um postal de Natal. Este iria ter na capa a mão das crianças carimbada, resultando na figura do pai natal e escrito na parte de dentro “Feliz Natal” e ainda uma questão para os pais responderem. Esta última parte foi ideia da Educadora Verónica, pois também ela tinha pensado fazer um postal de natal e para que os pais participem nas atividades dos filhos.

De forma a reunir o grupo de crianças que ficou na sala, visto que hoje foi dia de música, comecei por mostrar dois frascos com cores diferentes e perguntei-lhes se eles sabiam o que era aquilo. Desta forma, consegui reunir o grupo no tapete, pois notou-se que ficaram curiosos quanto ao que iria acontecer. Depois expliquei às crianças que eu lhes iria pintar a mão direita e carimbá-la na folha. À medida que ia explicando ia fazendo com a minha mão carimbando na folha. Depois disse às crianças que podiam ir brincar porque esta atividade seria feita com uma criança de cada vez. No entanto, as crianças reuniram-se todas à volta da mesa vendo o que os amigos estavam a fazer. Acho que este facto é muito importante pois comprova o quanto as crianças estavam curiosas e maravilhadas com a atividade. Sabemos que nestas idades o maravilhamento, o fascínio, a magia, a curiosidade são fundamentais, pois é através da criação de ambientes que levem a isto que as crianças se sentem interessadas e motivadas em realizar as atividades. Talvez isto também tenha acontecido pois já notei nas várias atividades que realizamos e mesmo nas atividades não orientadas que as crianças gostam imenso da área da expressão plástica o que contribui para o interesse das crianças.

Com isto, podemos concluir que as intencionalidades educativas foram alcançadas pelas crianças.

Bibliografia

- Arcoverde, S. L. (s/d). *A importância do teatro na formação da criança*. Obtido de PUCPR - Grupo Marista: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/629_639.pdf
- Ramos, E. F. (2007). *A música na creche*. Obtido de AVM - Faculdade Integrada: <http://www.avm.edu.br/monopdf/1/ELIANE%20FIGUEIREDO%20RAMOS.pdf>
- Sá, E. J. (s/d). *A Importância da Música e da Canção na Aprendizagem de uma Língua*. Obtido de Profala: <http://www.profala.com/arteducesp124.htm>
- Torres, M. R. (2011). *A importância da leitura de imagens para o ensino e aprendizagem em artes visuais*. Obtido de Biblioteca Digital de Monografias: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4458/1/2011_MariaRitadeLimaTorres.pdf

Anexo 6- Planificação do dia quatro de maio de PES em Contexto de Jardim de Infância

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. A 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 linguagem oral e da linguagem escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar o interesse em comunicar; - Aumentar progressivamente o domínio da linguagem; <p>- Familiarizar as crianças com o código escrito;</p> <p><u>Domínio da matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a noção do tempo; - Familiarizar as crianças com a noção de número; - Fomentar a contagem de objetos; - Fomentar para o contacto com linguagem matemática. <p><u>Domínio da Expressão Motora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Permitir o desenvolvimento da motricidade fina; 	<p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeita a vez e o espaço do outro; - Participa no diálogo adequadamente; - Contacta com o código escrito - Conta objetos; - Mexe nos vários ingredientes. 	<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>De seguida as crianças irão conversar com a estagiária, que questionará sobre o fim-de-semana: “Quem tem novidades do fim-de-semana?”; “O que fizeram?”; “Ontem foi um dia especial, não foi? Então que dia foi?”; “Sabem que as mães logo à tarde vêm ao Jardim?”; “Então devíamos de fazer alguma coisa especial, não acham?”; “O que é que podemos fazer?”.</p> <p>Assim, as crianças serão guiadas até à elaboração de um bolo de iogurte, que irão fazer com a ajuda dos adultos presentes. Na “Caixa das Surpresas” estarão os ingredientes necessários, sendo que será explicado que serão precisos: 6 copos de farinha, 6 copos de açúcar, 2 iogurtes; 8 ovos; 1 copo de óleo; 1 colher de chá de fermento; baunilhas e doce de morango. As crianças irão para o refeitório e sentam-se nos respetivos lugares onde poderão ver e fazer a contagem dos ingredientes precisos. No fim, cada criança terá a oportunidade de bater a massa.</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"> - Farinha; - Açúcar; - Iogurte; - Ovos; - Óleo; - Fermento; - Baunilhas; - Doce morango; -Margarina - Batedeira; - Taças; - Forma. 	<p><u>Quem avalia:</u></p> <p>Estagiária Inês.</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>Participa no diálogo de forma adequada? A criança consegue contar os ingredientes necessários?</p>

10h15	<u>Lanche</u>				
	As crianças saem da sala de atividades e vão para o refeitório, onde lancham. Cada criança tem de levar pelo menos uma peça de fruta para comerem. Depois de lancharem as crianças tem a oportunidade de brincarem no espaço exterior, caso o tempo o permita.				
11h	<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; <p><u>Área de Expressão e Comunicação:</u></p> <p><u>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o diálogo com as crianças; - Familiarizar as crianças com a linguagem escrita; - Criar interações com as crianças. 	<p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeita a vez e o espaço do outro; - Participa no diálogo adequadamente; - Partilha as suas ideias, dúvidas; - Expressa a sua opinião. 	<p>Depois do lanche, as crianças conversarão em grande grupo, e responderão às questões colocadas pela estagiária, que serão registadas em papel cenário: “Lembram-se que temos falado no jornal?”; “Então digam-me o que é que já sabemos sobre o jornal?”; “Nós tínhamos combinado fazer o nosso jornal, não tínhamos?”; “Mas nós podemos descobrir mais coisas sobre o jornal, não podemos?”; “Então o que é que queremos descobrir?”; “E como é que vamos descobrir? O que vamos fazer para isso?”. Através das respostas das crianças, elas ficarão a saber que no dia seguinte irão visitar uma tipografia, sendo esta visita preparada através das seguintes questões: “O que é que acham que é uma tipografia?”; “O que é que acham que lá fazem?”; “O que vamos encontrar?”; “O que queremos saber e perguntar?”. Esta conversa será registada em papel cenário, para que no dia seguinte possamos comparar com as novas ideias das crianças.</p>	<p><u>Humanos:</u></p> <p>Educadora;</p> <p>2 Estagiárias;</p> <p>18 Crianças;</p> <p>Assistente operacional.</p> <p><u>Materiais:</u></p> <p>- Papel cenário;</p>	<p><u>Quem avalia:</u></p> <p>Estagiária Inês.</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>Participa no diálogo de forma adequada?</p> <p>Partilha as suas ideias?</p> <p>Expõe as suas dúvidas?</p>
12h	Almoço distribuído pela ADESBA				
13h30	<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; - Promover o envolvimento com a 	<p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Participa no diálogo; - Brinca; - Diverte-se. 	<p>Depois do almoço, as crianças irão conviver com as mães e os pais que estiverem presentes. As crianças irão cantar em conjunto com as estagiárias as canções “Um lugar quente e fofinho” e “É a mãe”. De seguida, irão jogar ao jogo “A minha mãe é”, no qual têm de identificar a palavra da cartolina com a palavra que têm na mão, e ao jogo “Caras da mãe”, no qual têm de</p>	<p><u>Humanos:</u></p> <p>Educadora;</p> <p>2 Estagiárias;</p> <p>18 Crianças;</p> <p>Assistente operacional;</p>	<p><u>Quem avalia:</u></p> <p>Estagiária Inês.</p> <p><u>Como avalia:</u></p> <p>Registos, grelhas de avaliação.</p> <p><u>Quem é avaliado:</u></p>

	<p>família.</p> <p><u>Área de Expressão e Comunicação:</u></p> <p><u>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a identificação das palavras, através da comparação; - Promover brincadeiras com as mães; - Promover o diálogo com os adultos. 		<p>identificar qual a cara que aparece na imagem e colar o nome adequado. As crianças serão orientadas pelas estagiárias durante a realização destes jogos. No fim, podem brincar e divertirem-se com as mães.</p>	<p>Famílias.</p> <p><u>Materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogo “A minha mãe é”; - Jogo “Caras da mãe”. 	<p>Criança A e B.</p> <p><u>O que avaliar:</u></p> <p>Participa no diálogo com outros adultos?</p> <p>Identifica as palavras?</p>
--	---	--	--	---	---

Anexo 7- Planificação do dia um de junho de PES em Contexto de Jardim de Infância

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. A 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; - Desenvolver hábitos de escuta e concentração; <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; - Promover a resolução de problemas matemáticos. <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; - Promover o progressivo domínio da linguagem. 	<p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeita a vez e o espaço do outro; - Participa no diálogo adequadamente; - Conta as frutas; - 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 serão levadas a pensar: “O que será que vai acontecer agora?”; “Vocês querem ouvir uma história?”.</p> <p>Depois, irão ouvir a história: “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle. Durante a leitura as crianças serão incentivadas a participar, na enumeração da quantidade de frutos que a lagarta come. De seguida, as crianças irão responder às questões colocadas pela estagiária: “O que aconteceu na história?”; “Primeiro ela era uma lagarta magra e esfomeada, e depois o que aconteceu?”; “E ficou uma lagarta magra?”; “Ficou como?”.</p> <p>As crianças responderão a um problema matemático, com o auxílio de objetos concretos: Elas serão levadas a pensar: “A lagarta comeu quantas laranjas na sexta-feira?”; “Se a lagarta comesse mais 3 laranjas quantas</p>	<p><u>Humanos:</u> Educadora; 2 Estagiárias; 18 Crianças; Assistente operacional.</p> <p><u>Materiais:</u> -Livro “A lagartinha muito comilona”; - Laranjas.</p>	<p><u>Quem avalia:</u> Estagiária Inês.</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> Participa no diálogo de forma adequada? Conta as frutas? Responde aos problemas?</p>

			laranjas ela comia?”. De seguida, será colocado outro problema para que as crianças respondam: “Se ela agora desse a um amigo 4 laranjas com quantas laranjas é que a lagarta ficava para comer?”.		
10h15	<u>Lanche</u>				
	As crianças saem da sala de atividades e vão para o refeitório, onde lancham. Cada criança tem de levar pelo menos uma peça de fruta para comerem. Depois de lancharem as crianças tem a oportunidade de brincarem no espaço exterior, caso o tempo o permita.				
11h00	As estagiárias pretendem: <u>Área de Formação Pessoal e Social:</u> <u>Área de Conhecimento do Mundo:</u> - Promover a cooperação entre as crianças. - Promover o convívio entre as crianças. <u>Área de Expressão e Comunicação:</u> <u>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita:</u> - Promover o diálogo com as crianças. <u>Domínio da expressão motora:</u> - Promover a capacidade motora de correr, saltar.	<u>A criança:</u> - Respeita o seu espaço e o do outro; - Brinca com as outras crianças; - Corre e salta.	Após o lanche, as crianças marcarão a fruta do dia. As crianças serão questionadas pela estagiária: “Sabem que dia é hoje?”; “é dia da Criança!”; “Por isso, é um dia especial; “Onde podemos ir brincar sem ser no nosso recreio?”; Pretende-se que as crianças digam para irmos ao Jardim do Visconde. Depois pensarão “O que podem lá fazer?”. Neste espaço, as crianças poderão brincar no campo de futebol com uma bola ou no escorrega, ou ainda fazer outra atividade que queiram, sempre com a supervisão dos adultos.	<u>Humanos:</u> Educadora; 2 Estagiárias; 18 Crianças; Assistente operacional.	<u>Quem avalia:</u> Estagiária Inês. <u>Como avalia:</u> Registos, grelhas de avaliação. <u>Quem é avaliado:</u> Criança A e B. <u>O que avaliar:</u> Respeita os colegas? Participa no diálogo?
12h	Almoço distribuído pela ADESBA				
13h30	As estagiárias pretendem: <u>Área de Formação Pessoal e Social:</u> <u>Área de Conhecimento do Mundo:</u> - Promover o envolvimento e o diálogo	<u>A criança:</u> - Está atenta e concentrada; - Respeita e ajuda o seu	No período da tarde, as crianças irão conversar com a estagiária: “Vocês querem fazer uns jogos lá fora?”. Desta forma, a estagiária explicará em que consiste o primeiro jogo, intitulado de “Saltar para o arco”: “Eu	<u>Humanos:</u> Educadora; 2 Estagiárias; 18 Crianças;	<u>Quem avalia:</u> Estagiária Inês. <u>Como avalia:</u> Registos, grelhas de

	<p>entre as crianças;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a cooperação no jogo de grupo; - Desenvolver a noção dos conceitos: dentro /fora, cheio /vazio. <p><u>Área de Expressão e Comunicação:</u> <u>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o diálogo; - Promover o contato com as cores; <p><u>Domínio da expressão motora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de correr, saltar; - Promover a capacidade de agarrar nos objetos; - Desenvolver a motricidade global e fina. 	<p>igual;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeita a sua vez de jogar; - Percebe o que é dentro e fora, cheio e vazio. - É capaz de correr e saltar; - Agarra nos objetos. 	<p>vou dizer uma cor e vocês têm de procurar o arco com essa cor e saltam para dentro dele”; “Perceberam?”; As crianças irão observar as estagiárias a fazerem a demonstração e depois jogam.</p> <p>Depois, irão realizar outro jogo intitulado de: “Cesto cheio, cesto vazio”. A estagiária faz 2 equipas. As crianças formam uma fila e cada uma terá um cesto vazio e outro cheio de objetos (por exemplo: Bolas). As crianças têm de ir a correr buscar uma bola ao cesto cheio e mais distante, e colocá-la no cesto vazio. Ganha a equipa que encha primeiro o cesto.</p>	<p>Assistente operacional.</p> <p><u>Materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quadro da fruta; - Arcos; - Cestos; - Bolas 	<p>avaliação.</p> <p><u>Quem é avaliado:</u> Criança A e B.</p> <p><u>O que avaliar:</u> Está concentrada durante a conversa? A criança percebe os jogos? A criança consegue manusear os objetos?</p>
15h10	<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"> - Desenvolver atitudes e valores de cooperação entre o grupo de crianças; - Promover o envolvimento e o diálogo entre as crianças; 	<p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolva o sentido crítico; - Expresse a sua opinião; - Assuma responsabilidades; - Tenha consciência do seu comportamento. 	<p>Terminadas as tarefas, as crianças farão a reflexão do dia, tendo questões orientadoras como: “o que fizemos hoje?”; “Como fizemos isso?”; “E porque é que fizemos isso?” “O que gostaram mais de fazer?”; “Porquê?”; “O que gostaram menos?”; “Porquê?”; “O que aprendemos?”. A estagiária irá registar as respostas das crianças.</p> <p>Após esta conversa, cada criança levanta-se à medida que o chefe e o ajudante chamam, para que marquem o comportamento.</p>	<p><u>Humanos:</u> Educadora; 2 Estagiárias; 18 Crianças; Assistente operacional.</p> <p><u>Materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quadro do comportamento. 	<p><u>Quem avalia:</u> Estagiária Inês.</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> A criança participa no diálogo? A criança tem consciência do seu</p>

					comportamento?
--	--	--	--	--	----------------

Anexo 8- Jornal “Pequenos Jornalistas”

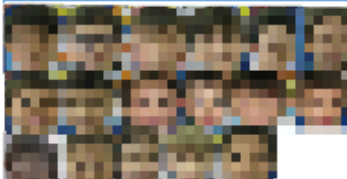


PEQUENOS JORNALISTAS

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

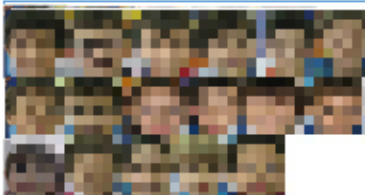
RECEITAS | p. 14 e 15

LENGALENGAS | p. 16 e 17

ADIVINHAS | p. 18

PASSATEMPOS | p. 19 e 20

A NOSSA CANÇÃO PREFERIDA | p. 21

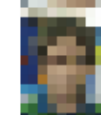


Quem Somos Nós?

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."



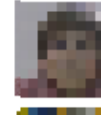
"Eu sou o **Francisco Pedrosa Neto**. Tenho 5 anos. Sou o subdiretor do jornal "Pequenos Jornalistas". Gosto de brincar na área dos jornalistas, de pintar os desenhos, jogar à bola."



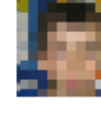
"Eu sou a **Andreia Frazão Dias**. Tenho 5 anos. Sou Jornalista no jornal "Pequenos Jornalistas". Gosto de fazer muitas coisas, brincar com os amigos, e gosto de fazer as coisas que gosto mais: ler livros e ir para casa da minha avó."



"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."



"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 Luta**. 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 carrosésis.
Gosto de brincar na redação e na casinha."

"Eu sou o **Filipe Valente**, 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 pi-pocas."

"Eu sou o **Francisco Moriz Carreira**. 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 nasce!" (Leonor, 6 de maio)

"O avó Carlos já tem uma oficina nova, porque o fogo destruiu a outra!" (José Pedro, 6 de maio)

"A mana já nasceu! E ontem já veio para casa."
(José Pedro, 26 de maio)

"Ontem fui à caça do javali. Mas não apanhámos nada!" (Leonardo, 26 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."



Conhecemos a escola nova...

"No dia 26 de maio fomos visitar a escola nova, que fica ao pé da casa da Tia do Francisco Moniz. 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!"



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.. a reconstruir.
C: (eu estou a tirar fotografias) **C:** Porque é que ela estava danificada?
C: Como é que o senhor se chama? **S:** Porque tinha muitos anos, estava velha...
Senhor (S): Sou o José Marques
C: Quantos anos é que tem? **C:** Como é aquilo se chama?
S: 48. **S:** Andaimos.
C: E a profissão? **Ana:** Porque é que o senhor tem de usar capacete?
S: Pedreiro. **S:** Porque a lei obriga, é para nossa proteção...
C: Queremos saber se o trabalho está a correr bem... **C:** Eu gosto de usar capacete.
S: Está. **C:** Quando houve obras na casa da avó estava lá isto... Como se chama?
C: Porque é que estão a construir a casa? **S:** É uma betoneira.
S: Porque ela estava danificada e estamos **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 não uma grande coleção.
C: pode entrar. **C:** Gosta de animais?
Ana: Eu vim para uma entrevista. **Ana:** Gosto gosto.
C: Pode entrar. **C:** Gostas do teu preferido animal?
C: Se quiser pode sentar-se nesta cadeira. **Ana:** Gosto do meu animal preferido? Gosto sim. Gosto muito de um cão que tenho lá em casa.
Ana: Eu não estou a perceber esta entrevista, porque está aqui muita gente a falar ao mesmo tempo. **C:** Gosta de histórias?
C: Somos os senhores todos da entrevista. **Ana:** Gosto muito de histórias!
Ana: Ahhh muito bem. Então muito boa tarde. **C:** A Ana tem filhos?
C: Quantos anos é que você tem? **Ana:** Tenho dois filhos, dois rapazes.
Ana: Aii, não se pergunta a idade a uma senhora, mas olhe, tenho 54, quase 55, já faltam poucos dias. **C:** Qual é a sua história preferida?
C: Como é que se chama? **Ana:** Ai, olhe tenho muitas! Gosto muito da "Vamos à caça do urso", do "Cuquedo", da "Lagartinha muito comilona". Gosto muito de histórias...
Ana: Sou a Ana Maria da Conceição Lopes. **C:** Gosta que os meninos se portem mal ou bem?
C: Qual a sua profissão? **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!
Ana: A minha profissão? Sou educadora de Infância. **C:** Ana, você gosta de fazer os trabalhos que faz?
C: O que é que gosta de fazer? **Ana:** Gosto muito de trabalhar com os meninos, de vir para a escola, 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:** Gosto muito de fazer os trabalhos que eu faço, gosto sim!
Ana: Sim num carro novo, o meu não é novo, mas anda é o que importa! **C:** Obrigado!
C: Eu pensava que você gostava de mochos. **Ana:** De nada, se for preciso mais alguma coisa é só mandarem um email para a minha caixa de correio.
Ana: Ahhh e gosto muito de mochos sim, e te-



ARTE

Escolhemos os nossos desenhos preferidos!

Francisco Neto



Simão Pedro

Henrique



Leonor Neves



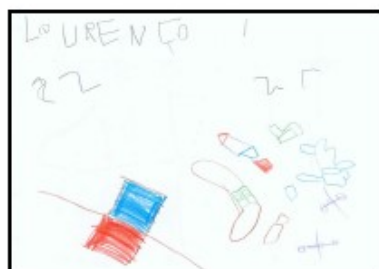
Leonardo



Andreia



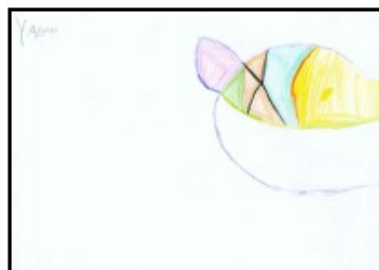
Lourenço



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

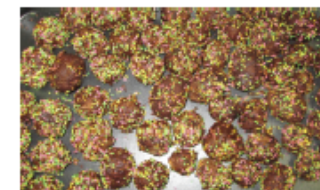
Ingredientes:

2kg de Bolacha Maria
400g Margarina
400g de Chocolate em Pó
800g 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 oriada 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



BONECA



BALEIA

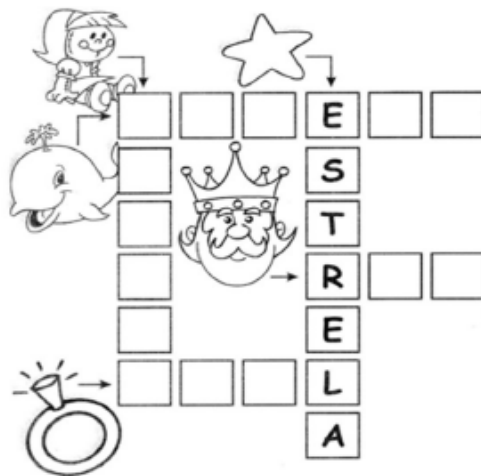


ANEL



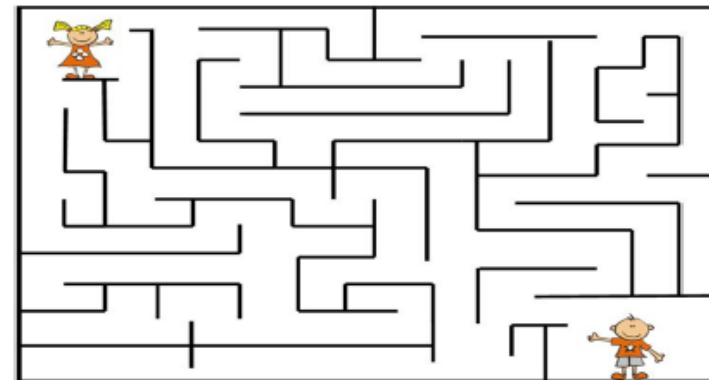
REI

PALAVRAS CRUZADAS



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: Ailde Casqueira Fernandes

