



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-Escolar: A linguagem oral e abordagem à
escrita no processo de aprendizagem da criança**

Sofia Isabel Valeriano Bonito

Orientação: Professora Maria de Fátima Godinho

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2013



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-Escolar: A linguagem oral e abordagem à
escrita no processo de aprendizagem da criança**

Sofia Isabel Valeriano Bonito

Orientação: Professora Maria de Fátima Godinho

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2013

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção.

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Paulo Freire

Agradecimentos

Este estudo não é apenas o resultado de um empenho individual, mas sim de um conjunto de esforços que o tornaram possível e sem os quais teria sido muito mais difícil chegar ao fim desta etapa, que representa um importante marco na minha vida pessoal e profissional. Desta forma, manifesto a minha gratidão a todos os que estiveram presentes nos momentos de angústia, de ansiedade, de insegurança, de exaustão e de satisfação.

À minha orientadora, a professora Maria de Fátima Godinho, de modo muito particular, pela compreensão nos momentos difíceis que acompanharam a elaboração deste relatório, por todo o apoio, dedicação, disponibilidade e ajuda durante este ano fundamental na minha formação, por ter sido a minha referência e por ter orientado o meu percurso de crescimento.

À Professora Maria Assunção Folque, por todo o apoio ao longo deste último ano.

À Professora Dr.^a Ângela Balça que durante a licenciatura em Educação Básica me despertou o interesse por esta temática e que sempre se disponibilizou para me ajudar.

Às educadoras cooperantes Maria Roberto e Helena Almeida e às auxiliares Rosa Cecília e Marisa Silva, que me abriram as suas salas e que partilharam o seu saber colaborando para a minha formação enquanto educadora de infância. E às crianças de ambas as salas que tanto me ensinaram e mimaram. Não esquecendo a própria instituição Centro Infantil Palmo e Meio que tão bem que me acolheu.

À minha colega Alexandra Guerreiro e companheira ao longo deste ano letivo, um muito obrigada por todo o apoio, pela partilha, pela escuta, pela ajuda todos os dias da semana e a qualquer hora do dia, e pela amizade que pudemos criar, uma vez que não nos conhecíamos nem nunca tínhamos trabalhado juntas.

À minha família, com especial destaque para os meu pais e a minha irmã, por toda a força, ajuda e apoio prestado ao longo do meu percurso nestes quatro anos essenciais

para a minha formação profissional e crescimento pessoal, concedendo-me sempre forças para continuar.

Ao meu namorado pela paciência de não estar sempre presente, pelo carinho que sempre disponibilizou para comigo e pela força de tornar possível este meu sonho.

Resumo

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: a linguagem oral e abordagem à escrita no processo de aprendizagem da criança

Este relatório surge no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I e II em creche e jardim de infância do mestrado em Educação Pré-Escolar e tem como objetivo aprofundar e demonstrar a importância do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita no processo de aprendizagem da criança, e como o promovi e intencionalizei durante o estágio.

Apresentarei a fundamentação teórica sobre a temática, focando as etapas do desenvolvimento da linguagem, as perspectivas de Piaget e Vygotsky, o conceito de literacia, a relação entre oralidade e escrita, os níveis didáticos da escrita e a relevância do papel do educador enquanto mediador promotor de aprendizagens.

Este relatório inclui o descritivo do processo de investigação-ação desenvolvido, de forma a compreender a relação educativa ao longo do estágio e como esta se revelou uma mais-valia no desenvolvimento da literacia.

As interações adulto-criança assumiram-se como fundamentais no desenvolvimento das crianças, pois intencionalmente assumi o papel de “andaime” nas suas aprendizagens.

Palavras-chave: linguagem oral, escrita, interações adulto-criança, aprendizagem.

Abstract

Supervised Teaching Practice in Preschool Education: oral language and approach to writing in the learning process of the child

This report emerges in the context of curricular unit of Supervised Teaching Practise I and II at daycare and preschool of the masters in Pre-School Education and has as purpose deepen and demonstrate the importance of oral language and approach to writing in the learning process of the child, as I have promoted and intencionalizei during the probationary period.

I shall present the theoretical that endured the reflection on the theme, focusing the stage of language development, the Piaget and Vygotsky perspectives, the literacy concept, the connexion between orality and writing, the didactic writing level and the educator relevance role while learning mediator promoter.

This report includes the development descriptive of the process of research-action, in order to understand the educational relationship along the stage and as this has proved to be a far more valuable in the development of literacy.

The adult-child interactions assumed as fundamental in the development of children, because intentionally, I took the role of "scaffolding" in their learning.

Keywords: oral language, writing, adult-child interactions, learning

Índice geral

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Introdução.....	1
Capítulo I – Fundamentação Teórica.....	6
1. A linguagem oral e abordagem à escrita no processo de aprendizagem da criança.....	7
1.1. Etapas do desenvolvimento da linguagem.....	7
1.1.1. Fase Pré-Linguística.....	9
1.1.2. Fase Linguística	11
1.2. A Teoria de Piaget sobre a linguagem	13
1.3. A Teoria de Vygostsky sobre a linguagem	16
1.4. A Literacia	19
1.5. Relação entre oralidade e escrita.....	22
1.6. Os níveis didáticos da escrita	24
1.6.1. Nível pré-silábico	25
1.6.2. Nível silábico	27
1.6.3. Nível silábico com fonetização	28
1.6.4. Nível alfabético	29
1.7. O papel do educador enquanto mediador e promotor de aprendizagens	29
Capítulo II – A relevância da dimensão investigativa no processo de formação profissional do educador.....	43
2. Metodologia de investigação-ação	45
2.1. Caracterização do contexto	46
2.1.1. A instituição Centro Infantil Palmo e Meio	46
2.1.2. O grupo de creche	48
2.1.3. O grupo de jardim de infância.....	48
2.1.4. A sala de creche	49
2.1.5. A sala de jardim de infância.....	50
2.2. O DQP – Escala de Empenhamento do Adulto	51
2.2.1. Recolha de dados.....	52

2.2.2. Análise reflexiva de dados	56
2.3. Os desenhos	57
2.3.1. Recolha de dados.....	57
2.3.2. Análise reflexiva de dados	58
2.4. O Perfil de Desenvolvimento da Criança.....	59
2.4.1. Recolha de dados.....	60
2.4.2. Análise reflexiva de dados	61
2.5. O Caderno de Formação	64
2.5.1. Recolha de dados.....	65
2.5.2. Análise reflexiva de dados	68
2.6. Reflexão	69
Capítulo III – Intervenção Educativa: a linguagem oral e abordagem à escrita como mediadora da ação educativa.....	72
3. A linguagem oral e abordagem à escrita no contexto da PES.....	73
3.1. O desenvolvimento da temática na PES	73
3.2. A Promoção da Literacia no Jardim de Infância: Trabalho de Projeto.....	85
3.2.1. Fundamentação Teórica	85
3.2.2. Sentido do Projeto.....	86
3.2.3. Fases de desenvolvimento.....	87
3.2.4. Reflexão	91
3.3. Análise Crítica	93
Considerações Finais	95
Referências Bibliográficas.....	99
Anexos	
Anexo I – Perfil de Desenvolvimento da Criança	
Anexo II – Fichas de Observação do Empenhamento do Adulto	
Anexo III – Desenhos	

Índice de Figuras

Figura 1 – Exemplo de garatujas	26
Figura 2 – Exemplo de escrita pré-silábica	27
Figura 3 – Exemplo de escrita silábica	28
Figura 4 – Exemplo de escrita silábica com fonetização.....	29
Figura 5 – Exemplo de escrita alfabética.....	29

Índice de Fotografias

Fotografia 1 – Caixinha das Partilhas.....	48
Fotografia 2 – Área da biblioteca na sala de creche	50
Fotografia 3 – Área da leitura na sala de jardim de infância.....	51
Fotografia 4 – Estante da área da biblioteca na creche.....	84
Fotografia 5 – Escrita da nova palavra em inglês.....	89
Fotografia 6 – Elaboração da história.....	89
Fotografia 7 – Pesquisa em livros	89
Fotografia 8 – Conversa em grupo	90
Fotografia 9 a 12 – Divulgação do projeto	91

Índice de Quadros

Quadro I – Crescimento lexical nos dois primeiros anos	12
Quadro II – Produção lexical nos seis primeiros anos.....	13
Quadro III – Oral vs Escrita	24
Quadro IV – Perfil de Desenvolvimento da Criança (dos 8 aos 17 meses)	61
Quadro V – Perfil de Desenvolvimento da Criança (dos 18 aos 35 meses).....	62
Quadro VI – Notas de campo da semana de 25 de fevereiro a 01 de março (creche).....	65
Quadro VII – Notas de campo da semana de 06 a 10 de maio (jardim de infância).....	67

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Sensibilidade em creche	54
---	----

Gráfico 2 – Estimulação em creche	54
Gráfico 3 – Autonomia em creche.....	55
Gráfico 4 – Sensibilidade em jardim de infância	55
Gráfico 5 – Estimulação em jardim de infância	55
Gráfico 6 – Autonomia em jardim de infância	56

Índice de Siglas

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria

NAEYC – The National Association for the Education of Young Children

PES – Prática de Ensino Supervisionada

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

O relatório de estágio é organizado por diversos capítulos, interligados entre si, uma vez que todo o trabalho se encontra relacionado com a prática desenvolvida ao longo dos dois semestres de curso, na instituição Centro Infantil Palmo e Meio, com dois grupos, o de creche composto por 14 crianças e o de jardim de infância integrando 17 crianças.

Tendo em conta o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e os objetivos das unidades curriculares que acompanham este relatório pretende-se que a prática desenvolvida durante o estágio promova as aprendizagens curriculares; que promova a nossa própria formação através das necessidades, refletindo, investigando e colaborando com outros profissionais; que fundamente os valores éticos no respeito pela criança, na valorização da profissão e da instituição educativa, na defesa da integridade da cultura e do saber, e nos valores democráticos de igualdade e justiça social. De acordo com o espírito da Lei de Bases do Sistema Educativo, entende-se que a educação, enquanto atividade desenvolvida por uma entidade formal, deve responder “às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (art.º 2, - 4).

A escolha da temática do relatório – a linguagem oral e a abordagem à escrita, deve-se ao meu interesse por este domínio e à minha curiosidade e desejo de saber mais sobre a mesma. Durante o meu estágio pude perceber em contexto real o papel do educador em relação ao apoio que este deve proporcionar às crianças tendo em conta o desenvolvimento global das mesmas. A temática deste relatório adquire, deste modo, contornos de grande relevância no que se refere ao papel do educador como mediador e suporte do processo de desenvolvimento das crianças, enquanto indivíduos pertencentes a uma sociedade.

É através da comunicação que a vida em sociedade ocorre. Para a criança ser um cidadão competente, esta deve saber elaborar um discurso com alguma coerência. No entanto, até que a criança consiga construir frases cada vez mais complexas, a sua linguagem oral irá passar por várias fases que se encontram descritas no desenvolvimento do presente relatório. Desta forma, a elaboração do discurso da criança assemelhar-se-á progressivamente à do adulto. Mas para que este processo ocorra, a

criança necessidade de um adulto de referência que apoie e acompanhe o seu desenvolvimento, que diga o que está certo e o que está errado, que no fundo esteja presente quando os momentos difíceis ocorram e que ajude a ultrapassá-los de forma positiva.

A escrita é igualmente essencial na vida em sociedade, na medida em que, a sua abordagem deve promover às criança o contacto com os diversos materiais escritos, com as ferramentas essenciais de escrita e com a sua própria experimentação e exploração, quer sejam rabiscos, símbolos ou letras. Mais uma vez, é aqui de salientar o papel do adulto de referência que permita à criança que este contacto seja possível. Pois, como irei abordar no desenvolvimento do presente relatório, o processo da escrita passa por várias fases no próprio desenvolvimento da criança. Esta abordagem prepara também para o primeiro contacto da escrita no 1º ciclo do ensino básico, onde esta é trabalhada de uma outra forma. Daí ser importante as crianças já possuírem algumas bases sobre este código a quando da entrada no 1º ciclo do ensino básico.

Enquanto profissional de educação encaro com muita responsabilidade e com grande preocupação as questões relacionadas com desenvolvimento da linguagem oral e a abordagem à escrita. Aliando o meu interesse em aprofundar o estudo do desenvolvimento da linguagem e abordagem à escrita em crianças de creche e jardim de infância, pareceu-me extremamente relevante analisar e avaliar a minha interação, enquanto promotora e mediadora de aprendizagens, junto dos dois grupos de crianças com quem desenvolvi a minha prática. Por isso, numa metodologia de investigação-ação utilizei a Escala de Empenhamento do Adulto do referencial Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Bertram & Pascal, 2009), na medida em que a própria ação do educador de infância passa pelo processo de ensino-aprendizagem da criança. Neste processo de investigação-ação utilizei, também, o Perfil de Desenvolvimento da Criança pela necessidade de analisar o desenvolvimento de ambos os grupos com que trabalhei durante o estágio na referida instituição, na aprendizagem da temática do presente relatório. Este perfil é retirado do referencial Manual de Processos-chave de Creche estabelecido pela Segurança Social como resposta social de qualidade a este contexto educativo. Esta dimensão investigativa do meu estágio foi ainda completada através do aprofundamento resultante de uma proposta emergente que surgiu das crianças de jardim de infância. Ao verificar nas paredes da sala, que algumas crianças me representavam recorrentemente nos seus desenhos sugeri que estas elaborassem desenhos acerca de como viam a minha ação no contexto de jardim de infância,

representando estes um outro instrumento de recolha e análise de dados nesta metodologia de investigação-ação. Através da análise destes desenhos, aumentaria a informação acerca do meu papel enquanto educadora, desta vez segundo a perspetiva da criança.

A fundamentação teórica da temática do relatório – a linguagem oral e a abordagem à escrita, e o estudo de investigação-ação realizado apresentam como propósito o melhoramento do meu diálogo com as crianças. Este melhoramento pode proporcionar certos tipos de aprendizagem e desenvolvimento, na medida em que, permite à criança um maior contacto com o mundo da literacia que a rodeia. Por outro lado, o estudo do desenvolvimento da linguagem oral e a abordagem à escrita adquire uma grande importância na minha perceção, enquanto profissional, acerca de como o processo de aprendizagem ocorrem na criança. Com este conhecimento e aprofundamento, passa a existir uma maior facilidade da minha parte para compreender algumas das dificuldades, necessidades e interesses sentidos pelas crianças e interagir com elas de forma a superar essas mesmas dificuldades, a dar resposta a essas mesmas necessidades e a concretizar esses mesmos interesses. Intencionalizando a minha ação neste sentido a aprendizagem será, certamente, significativa.

É no contexto da sala que a criança adquire as competências necessárias e aprende a usar a linguagem, o que lhe permite comunicar aos outros as suas próprias ideias, elaborar comentários, formular questões, argumentar e mesmo defender os seus pontos de vista. A comunicação constante que existe nas interações entre o adulto e as crianças ajuda-as a tornarem-se melhores comunicadores, isto é, a estruturar o próprio discurso e a criar o hábito de se explicarem. Como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores.” (Ministério da Educação, 1997, p.68). Esta interação adulto-criança transmite à criança confiança e ajuda-a a progredir no seu desenvolvimento linguístico.

O relatório encontra-se, no entanto, organizado em três capítulos, onde é de salientar que em cada um deles existe uma reflexão crítica sobre a minha ação e onde vou acompanhando a teoria com exemplos da minha prática na instituição Centro Infantil Palmo e Meio. Após a introdução, o capítulo I apresenta o quadro teórico do estudo investigativo, que se baseia nas teorias e opiniões de dois grandes autores, Jean

Piaget e Lev Vygostky, relativamente à temática da linguagem oral e abordagem à escrita. Jean Piaget considera que a linguagem é um instrumento do pensamento, pensamento este que se inicia com o começo da própria linguagem. Enquanto que para Lev Vygostky o pensamento e a linguagem têm origens diferentes. Se por um lado, o pensamento surge da necessidade de reestruturar qualquer situação, a linguagem surge das produções expressivas de comunicação. Também é de salientar, neste capítulo, a descrição das duas fases de desenvolvimento nas crianças da linguagem oral e dos quatro níveis didáticos da escrita que ajudam o adulto na sua ação educativa para com as crianças. O capítulo apresenta ainda a relação entre a linguagem oral e o código escrito de modo a perceber como estes se interligam entre si, bem como as suas principais características que os diferenciam. É aqui de salientar que a linguagem oral sofre alterações quando passada para a linguagem escrita. É exposto aqui, também, o conceito de literacia, onde é abordada a sua emergência na educação pré-escolar junto das crianças. Num culminar de todos os aspetos referidos anteriormente neste capítulo, é de extrema importância abordar o papel do educador de infância enquanto mediador e promotor de aprendizagens dentro da temática da linguagem oral e abordagem à escrita, bem como as atitudes e o ambiente que devem promover essas mesmas aprendizagens.

O capítulo II expõe, por sua vez, o processo de investigação-ação desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, o qual já referi anteriormente, articulado com o quadro teórico da investigação do presente relatório. Neste capítulo, é enunciada a metodologia mais adequada para dar resposta à pesquisa, bem como são enunciados os métodos de recolha de dados e todo o seu processo de análise e reflexão crítica da minha ação.

O capítulo III incide sobre a descrição reflexiva do que foi feito durante o estágio na instituição Centro Infantil Palmo e Meio, tanto no contexto de creche como no contexto de jardim de infância, tendo em vista o desenvolvimento da temática do presente relatório. Entre outros momentos irei descrever o trabalho de projeto desenvolvido com o grupo de crianças do contexto de jardim de infância. É ainda, neste capítulo, onde a minha ação é refletida de forma crítica.

A ação realizada na instituição Centro Infantil Palmo e Meio, com os dois grupos de crianças em questão do contexto de creche e do contexto de jardim de infância, contribui para a minha formação enquanto futura profissional. Os conhecimentos mais profundos sobre a temática promovem desde já o desenvolvimento da minha contínua aprendizagem.

Apesar de este relatório ser o resultado do trabalho realizado ao longo do ano na instituição Centro Infantil Palmo e Meio e com dois grupos específicos de crianças (creche e jardim de infância), considero que os resultados e as aprendizagens realizadas não se esgotam no contexto em que intervimos. Ou seja, o que apresento neste relatório são aspetos determinantes na construção da minha profissionalidade. Ao realizá-lo aprendi a dar ainda mais relevância à necessidade de aprofundar conhecimentos sobre a temática, o que pretendo fazer num processo de contínua aprendizagem ao longo da vida

Capítulo I – Fundamentação Teórica

1. A linguagem oral e abordagem à escrita no processo de aprendizagem da criança

O conceito de linguagem é, segundo Sim-Sim (1998) “um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para [o homem] comunicar e pensar.” (p.22). A linguagem é, uma capacidade inata que está biologicamente determinada e que é fundamental para o ser humano num contexto social, pois a aquisição e a rapidez com que a linguagem ocorre na criança não começa do nada. Dada a sua complexidade torna-se de extrema importância perceber como ocorre este processo de aquisição e desenvolvimento.

Também Slama-Casacu (1961), citado por Cunha & Cintra (2002), define o conceito de linguagem como “um conjunto complexo de processos – resultado de uma certa atividade psíquica profundamente determinada pela vida social – que torna possível a aquisição e o emprego concreto de uma língua qualquer” (p.1). Nas palavras de Cunha & Cintra (2002), “usa-se também o termo para designar todo o sistema de sinais que serve de meio de comunicação entre indivíduos. Desde que se atribua valor convencional a determinado sinal, existe uma linguagem.” (p.1).

1.1. Etapas do desenvolvimento da linguagem

Segundo a perspectiva inatista existe uma fase crítica para que a criança possa vir a falar (Costa & Santos, 2003). Deste modo, o período crucial para que o desenvolvimento linguístico na criança ocorra é caracterizado dos 0 aos 3 anos de idade, pois é durante este período que se verificam todas as fases de desenvolvimento que apresentarei mais à frente (Lima & Bessa, 2007). Na descrição das fases irei sempre que possível intercalar a teoria com exemplos da minha prática.

Para adquirir linguagem e para que posteriormente esta se desenvolva a nível fonético, fonológico, morfológico e sintático, a criança necessita de estar envolvida num ambiente linguístico desde cedo. O processo de aquisição da linguagem implica uma aprendizagem, e é nesta aprendizagem que a criança vai recorrer aos adultos de referência que lhe estão mais próximos. Na fase inicial da vida da criança, o adulto de referência caracteriza-se por ser a mãe, pois é com quem esta tem uma maior afetividade. É neste clima de afetividade que estabelece com a mãe, que a criança inicia o processo de aquisição da linguagem. Ao comunicar com o bebé, a mãe recebe deste os

primeiros sons, gestos e contactos visuais, não se apercebendo de que o está a estimular. O mesmo acontece quando o bebé ainda está no útero materno, onde reconhece a voz do adulto de referência e vai adquirir percepções sensoriais do mundo lá fora essenciais neste processo de aquisição. Logo, é possível concluir que a criança comunica mesmo antes de ser portador da linguagem (Esteves, 2005).

A linguagem ocorre em todas as crianças dentro do mesmo período cronológico, no entanto, tendo em conta o seu desenvolvimento, de criança para criança o ritmo de aquisição da linguagem difere. Pode-se concluir, portanto, que a evolução da linguagem acompanha o desenvolvimento normal da criança, isto é, a motricidade, a cognição, a autonomia e a socialização (Lima & Bessa, 2007).

O adulto desempenha um papel essencial na medida em que, a oferta de um ambiente favorável à aquisição da linguagem depende de si. Estratégias como o uso de frases curtas e simplificadas ditas de forma calma, um vocabulário simples, entoações e interações reforçadas por gestos vão permitir à criança construir gradualmente o seu próprio vocabulário. Desta forma, para que o ambiente seja favorável à aquisição deste processo de linguagem, o adulto deve, criar um clima no qual as crianças se sintam livres para falar, estar disponível para conversações ao longo do dia, encorajar as crianças a falarem umas com as outras e conversar com todas as crianças (Hohmann & Weikart, 2004).

Se os adultos forem capazes de dar tempo e interesse pessoal ao que uma criança tem a dizer, e se estiverem dispostos a alargar as contribuições das crianças em lugar de impor o seu ponto de vista, então poderá ser estabelecida com as crianças uma genuína reciprocidade de conversação interacional (Gordon Wells, 1986 citado por Hohmann & Weikart, 2004).

A relação recíproca de dar e receber entre o adulto e a criança desencadeia o processo de aprendizagem (Folque, 2012). As condições necessárias para que as crianças aprendam são, a criação de um ambiente favorável e responsivo que possa ser adaptado aos interesses e necessidades de cada criança; a criação de um ambiente que facilite a brincadeira, a interação, a exploração, a criatividade e a resolução de problemas; a promoção do acesso a um leque de oportunidades e de escolhas; o estabelecimento de um rotina diária consistente adequada às crianças; a dinamização de diversas atividades; um ambiente seguro e protetor. Nas palavras de Maia (2008),

aprender significa perceber como se aprende e usar esse conhecimento para facilitar novas aprendizagens. O indivíduo que aprende a aprender percebe que não só o conhecimento humano é construído mas que também o seu próprio conhecimento é adquirido através de um processo de construção (p.11).

Para aprenderem e se desenvolverem as crianças têm necessidade que os educadores de infância mostrem interesse e que participe nas suas brincadeiras; que apreciem as suas ações e explorações; que demonstrem afeto e respeito, que reconheçam os seus sentimentos; que proporcionem um contacto físico positivo; que deem uma atenção plena, que respondam aos seus sinais, às suas abordagens e à sua comunicação; que falem com elas; que as encorajem a resolver problemas e que leiam para elas (Hohmann & Weikart, 2004).

Como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, não se pode esperar que “a comunicação seja, apenas, alimentada por aquilo que a criança traz de casa, sendo necessário que o contexto (...) forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns.” (Ministério da Educação, 1997, p.67).

1.1.1. Fase Pré-Linguística

O choro caracteriza-se pela primeira forma de comunicação do bebé. No entanto o contacto visual que o bebé estabelece com a mãe irá ser fulcral no desenvolvimento da sua comunicação. Através desta interação o bebé comunica desconforto, o que leva a uma procura de atenção por parte do adulto de referência. O choro, enquanto meio comunicativo, leva a criança a efetuar gestos, gestos estes, por sua vez inatos, que acompanham a comunicação.

Para além do choro, é necessário salientar ainda um outro som reproduzido pelo bebé durante este período etário, o grito. O grito permite ao bebé regularizar a sua respiração preparando o seu aparelho fonador para que inicie a linguagem falada (Lima & Bessa, 2007). Outros sons, tais como a tosse, os espirros e os soluços a que Rigolet (2000), chama de “barulhos fisiológicos” vão também habituar o bebé à passagem de ar pelo aparelho fonador, preparando a criança para a produção da linguagem oral.

Surge de seguida o riso, como outra forma de comunicação. Ao rir, o bebé demonstra o seu bem estar e aprecia a convivência de quem comunica consigo. Ao respondermos ao sorriso do bebé, novamente com um sorriso estamos a estimular de forma intencional a sua comunicação.

Um grande acontecimento vai tornar o bebé mais sociável: os seus primeiros sorrisos intencionais. O sorriso tem um peso importantíssimo no desenvolvimento das competências de comunicação do bebé, pois (...) estão carregados de significações socioafetivas (...) positivas, (...) responsável pelo aumento da duração do episódio interativo, (...) e estabelecer e manter um contacto à distância e uma relação de reciprocidade (Rigolet, 2000, p.22).

A criança, por volta dos dois meses, vai começar a produzir “sons vocálicos, particularmente sequências de [o], e sons consonânticos, principalmente [g] e [k].” (Sim-Sim, 1998, p.91). Esta produção de sons caracteriza-se, então, por “Palreio”. É através do palreio que as crianças “aprendem o jogo de tomar a vez” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.31), este jogo caracteriza-se pela prática da intensão comunicativa, onde ambos os intervenientes, iniciam, terminam e passam ao outro a faculdade de se pronunciar (Sim-Sim, 1998).

Até aos nove/ dez meses, os sons vocálicos e os sons consonânticos adquiridos até então vão se prolongar mais e com intensidades variadas, caracterizando, desta forma, as lalações. Estas obedecem a uma estrutura básica de reprodução silábica que se repete formando uma sequência, sendo ela, consoante/ vogal/ consoante/ vogal, é exemplo “*mamamama*”, que vai tornar o ato comunicativo mais intencional (Sim-Sim, 1998).

“Durante a fase de balbucios, em que a criança pronuncia este tipo de sílabas, o formato das palavras é geralmente construído por uma sílaba simples que é repetida ou reduplicada.” (Costa & Santos, 2003, p.87). A esta estrutura reduplicada seguem-se as produções não reduplicadas, a que a criança começa a atribuir significados. Estas produções vão começar a aproximar-se cada vez mais de palavras, onde surgem, como refere Sim-Sim (2008), as proto palavras que se caracterizam pela designação de algo ou de algumas situação, é exemplo “*mo-mo*” para designar chupeta (Sim-Sim, 1998). Ainda durante a fase de balbucios, as crianças:

“- Reconhecem o seu próprio nome.

- São capazes de reconhecer algumas palavras inseridas no meio de uma frase.
- São capazes de associar alguns significados a palavras.” (Costa & Santos, 2003, p.88).

O gesto aparece nesta fase, como complemento à comunicação, pois quando uma criança necessita ou demonstra interesse por alguma coisa irá apontar com o dedo comunicando.

1.1.2. Fase Linguística

A criança passa da fase pré-linguística para a fase linguística no momento em que diz as primeiras palavras com significado linguístico, normalmente no final do primeiro ano, mas como referi anteriormente, depende do desenvolvimento de cada criança o início desta etapa. As primeiras palavras pronunciada dizem respeito, normalmente, a situações ou objetos com os quais a criança costuma lidar no seu dia-a-dia quer seja no contexto, quer seja em casa (Lima & Bessa, 2007).

As primeiras produções verbais surgem na sequência das proto-palavras, ainda caracterizadas pela repetição da estrutura consoante/ vogal/ consoante/ vogal, mas desta vez com significado, é exemplo, “*mamã*”. Esta é a fase denominada – holófrase, pois a criança utiliza uma palavra como frase para exprimir uma ideia que tem como completa. Na minha opinião as palavras que nós adultos produzimos, como os exemplos anteriormente referidos, para as crianças não são os mais adequados. É importante para o desenvolvimento da linguagem da criança que esta tenha contacto com o código oral correto. Assim, a criança vai começar simultaneamente a sequência de sons associados a essa palavra e o seu significado particular – a ação/ aplicação da palavra. Começa, pois, a conhecer a palavra e a formar um melhor desenvolvimento da linguagem. Os adultos produzem estas expressões utilizando, no geral, repetições de sílabas em que algumas são acentuadas, mudando nestas o som da segunda para a primeira sílaba (como exemplo: mamã e popó). Em outras expressões apenas a repetição de sílabas se verifica (como exemplo: monmon, papa). O som “ch” é repetido silábicamente, e é de grande valor sonoro para a criança. O mesmo acontece com o som “iu”. No entanto, sílabas que despertam a atenção na criança em processo de aquisição da linguagem, uma vez que vai ser a linguagem oral a base da linguagem escrita na entrada para o 1º ciclo do ensino básico. Estas palavras são normalmente acompanhadas de um gesto, fazendo reafirmar o que se pretende dizer. Utilizando o exemplo anterior à expressão “mamã” a criança irá

apontar. Nesta fase as crianças conseguem compreender mais palavras do que as que conseguem produzir (Papalaia et al, 2001).

Surge de seguida o período das duas palavras, este caracteriza-se pela utilização, por parte da criança, de duas palavras representando estas uma frase simples, como é visível à expressão “papa bom” M. (1:9), aqui nota-se uma grande extensão do vocabulário que a criança compreende. O período das duas palavras é caracterizado essencialmente por frases simples e curtas. Estas frases simples produzidas pelas crianças não são combinações de duas palavras ao acaso, as palavras seguem modelos definidos e apresentam relações gramaticais e semânticas, como se verifica na expressão “quei áua” G. (1:5).

Mais tarde, surge o período telegráfico, esta fase funciona como os antigos telegramas que se faziam passar, as palavras utilizadas neste período pelas crianças são apenas as mais importantes para fazer passar a informação, por exemplo a expressão “bebé fazei ó-ó” L. (1:10). Palavras estas com significado semântico pelo contexto em que acontecem. Aqui as frases apresentam-se mais longas, constituídas principalmente por palavras de conteúdo (Fromkin & Rodman, 1993).

No segundo ano de vida, com o aumento das capacidades cognitivas dá-se uma grande expansão de vocabulário já com sentido sintático, a partir do qual as crianças percebem que podem interagir mais e melhor com o mundo que as rodeia, através da aquisição das novas palavras. Palavras estas, normalmente, nomes de pessoas e de objetos do seu quotidiano. Começam, portanto, a surgir verbos no passado, normalmente, “ser” e “estar”, posteriormente artigos como, “o/ a” e “um/ uma”; proposições como “no/ na” e “em”; e conjunções como “e” e “mas”, são exemplos as expressões “É a Fia abelha.” F. (2:2) e “Óia, é um v de Vitóia.” V. (2:0) (Costa & Santos, 2003; Papalaia et al, 2001).

Os quadros seguintes (Quadro I e II) mostram a diferença entre o léxico ativo (a produção) e o léxico passivo (a compreensão) nos primeiros anos de vida da criança e que se irá manter por toda a vida esta diferença nos indivíduos.

Quadro I – Crescimento lexical nos dois primeiros anos

Idades em meses	Compreensão	Produção
9-12 meses	+/- 10 palavras	1ª palavra
14-15 meses	+/- 50 palavras	+/- 10 palavras

17-19 meses	+/- 100 palavras	+/- 50 palavras
-------------	------------------	-----------------

(Menyuk, 1988, citado por Sim-Sim, 1998)

Quadro II – Produção lexical nos seis primeiros anos

Idades em anos	Produção
2 anos	200/ 300 palavras
3 anos	+ 1000 palavras
6 anos	+ 2600 palavras

(Owens, 1988, citado por Sim-Sim, 1998)

É de salientar que os dados referidos no quadro são meramente uma aproximação, pois estes podem variar de criança para criança no seu processo de aquisição linguística.

O certo é que ao atingir os 3 anos (...) [a criança] aprendeu muito mais sobre o mundo que a cerca e pode manejar com mais perícia frases complexas, portanto, explicando-se melhor, e transferindo para palavras algumas dúvidas e inconsistências do seu saber linguístico (Albuquerque, 2000, p.22).

A partir desta idade, a criança vai também, a pouco e pouco, descobrindo as potencialidades da palavra “e”, e vai começar a construir frases cada vez mais complexas, pois o seu conhecimento sobre si própria e sobre o que a rodeia também é maior (Albuquerque, 2000).

À medida que as crianças adquirem mais linguagem, aproximam-se cada vez mais da linguagem do adulto.

1.2. A Teoria de Piaget sobre a linguagem

Jean Piaget¹ investigou o desenvolvimento cognitivo da criança e a partir daí foi compreender a estrutura, a natureza e a evolução do pensamento/ conhecimento humano, por isso o seu trabalho constitui aquilo que se designa por epistemologia genética. Na teoria do autor irei sempre que possível intercalar a mesma com exemplos da minha prática.

Jean Piaget defendeu uma posição construtiva, ao considerar que o sujeito é um elemento ativo na construção das suas próprias estruturas de conhecimento. Estas estruturas são, por sua vez, produto da construção contínua do sujeito que age e interage com o meio envolvente. Deste modo, a ação (física ou mental) do sujeito tem um papel central no desenvolvimento das suas estruturas do conhecimento (Fontes, 1995).

Segundo este mesmo autor, o organismo possui certas estruturas inatas (sensoriais e motoras) que permitem à criança interagir com o meio. É a partir dessas interações que, através de mecanismos de adaptação, as estruturas cognitivas se vão progressivamente desenvolver. O desenvolvimento é, deste modo, um processo de adaptação, que visa um equilíbrio (dinâmico) entre as estruturas do sujeito e as exigências do meio. Tal como refere Fontes (1995), “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual.” (p.18).

Os mecanismos de adaptação são, portanto, a assimilação, a acomodação e a equilibração. O mecanismo de assimilação consiste na integração dos dados do meio nos esquemas cognitivos pré-existentes nos sujeitos. É, portanto, um movimento que vai da experiência à mente. Por exemplo, imaginando que uma criança está a aprender a reconhecer animais, e até ao momento, o único animal que ela conhece e tem organizado esquematicamente é o cão. Assim, pode-se dizer que a criança possui na sua estrutura cognitiva um esquema de cão. Pois bem, quando apresentada a esta criança um outro animal que possua alguma semelhança, como por exemplo o cavalo, ela terá também como cão. Neste caso ocorre um processo de assimilação, a similitude entre o cavalo e o cão (apesar de diferentes no tamanho) faz com que um cavalo passe por um cão em função da proximidade dos estímulos e da pouca variedade e qualidade dos esquemas acumulados pela criança até ao momento. O mecanismo de acomodação

¹ Jean Piaget (1896-1980), investigador suíço, construtivista, responsável por pesquisas e teorias sobre o desenvolvimento cognitivo (Sim-Sim, 1998).

consiste numa modificação das estruturas prévias ou na criação de novas estruturas, quando as crianças são confrontadas com experiências que não são assimiláveis pelas estruturas já existentes. É, portanto, um movimento que vai da mente à experiência. Por exemplo, a diferenciação do cavalo para o cão deverá ocorrer por um processo chamado de acomodação. A criança apontará para o cavalo e dirá que é um cão. Neste momento, um adulto intervém e corrige, quando corrigida, definindo que se trata de um cavalo e não de um cão, a criança então acomodará este estímulo a uma nova estrutura cognitiva, criando, assim, um novo esquema. Esta tem agora um esquema para o conceito de cão e outro para o conceito de cavalo. No mecanismo de equilíbrio, como o nome indica, ocorre um equilíbrio entre os processos de assimilação e de acomodação, que cria adaptação. Isto é, se só houvesse assimilações não havia desenvolvimento, se dominasse as acomodações, cada nova informação produziria uma mudança, o que não permitiria estabilidade no conhecimento, nem generalização. Em qualquer dos casos não haveria adaptação (Sim-Sim, 1998).

Os fatores que, segundo o autor, influenciam o desenvolvimento cognitivo, são a hereditariedade e a maturação interna (sistema nervoso e sistema endócrino); a experiência do meio físico e social (transmissão social) e a equilíbrio.

Relativamente ao desenvolvimento intelectual, este processa-se em quatro estádios, são eles, Estádio Sensório-Motor (0-2 anos), Estádio Pré-Operatório (2-7 anos), Estádio das Operações Concretas (7-11/12 anos) e estádio das Operações Formais (11/12-15/16 anos). Estes estádios caracterizam-se por terem, características próprias; uma ordem de sucessão constante; uma evolução integrativa, isto é, cada estádio integra as características do estádio anterior nas suas novas características hierarquicamente superiores. São aqui de salientar apenas os dois primeiros estádios, que caracterizam o desenvolvimento durante a infância.

No Estádio Sensório-Motor, a criança desenvolve a sua motricidade e os seus mecanismos sensoriais, ou seja, ela desenvolve os seus mecanismos locomotores (o gatinhar e os processos sensoriais) e de apreensão que lhe permitiram explorar o meio em que se encontra, ao mesmo tempo que desenvolve a visão, a audição, o tato, etc. Este estádio ao contrário do que se possa pensar é de extrema importância para o desenvolvimento intelectual futuro, porque quanto mais estimulada for a criança, mais possibilidades ela terá de se desenvolver intelectualmente. Ao nascer a criança, dispõe de um conjunto de reflexos, sendo a sucção um deles. O reflexo existe, porém só se revela na presença de um estímulo que o consolida e exige o seu funcionamento.

Quando a criança alcança o seio da mãe, o reflexo da sucção obtém o seu estímulo adequado. Mais tarde, a criança levará todo o tipo de objetos à boca, processo a que se dá o nome de generalização do reflexo. Com cerca de 6 meses o bebé já é capaz de procurar os objetos escondidos. Com um ano de idade a criança experimenta ativamente novos comportamentos. Tendo atirado um boneco que tinha na mão, ao chão, a criança repete várias vezes e em várias posições esse mesmo comportamento para verificar o efeito obtido. Este estágio implica, fortemente, o contacto da criança com o mundo e o início da sua exploração, adquirindo um conhecimento mais prático sobre tudo o que a rodeia. É exemplo, a I. (1:6) ao explorar o lápis de cera numa folha branca de papel, risca, observa o lápis e o efeito desenhado com bastante atenção e volta a riscar.

No estágio Pré-Operatório existem dois sub-estádios, o primeiro denominado Pensamento Pré-Conceptual (2-4 anos) e o segundo Pensamento Intuitivo (4-7 anos). No primeiro sub-estádio existe uma representação de objetos ou ações por símbolos, é exemplo, brincar ao faz de conta e desenhar. A principal característica deste sub-estádio, é o egocentrismo, a criança está autoconcentrada e só consegue compreender o seu ponto de vista, achando que o mundo foi criado para si. Este egocentrismo impede-a de compreender as relações entre as coisas, pois impossibilita-a de ter reversibilidade mental. Como é possível verificar no seguinte exemplo, “Tens um irmão? Sim. Como se chama? Jim. O Jim tem um irmão? Não.”. O segundo sub-estádio surge por volta dos 4 anos, com uma descentração que vai permitir que a criança solucione alguns problemas e faça novas aprendizagens. No entanto, o seu pensamento ainda não é reversível. A criança consegue solucionar problemas baseados nas configurações preceptivas, sem distinguir as diferenças reais das diferenças aparentes.

1.3. A Teoria de Vygotsky sobre a linguagem

Vygotsky² considera a linguagem como o “instrumento dos instrumentos”. Na sua opinião, a linguagem é não só um instrumento de comunicação usado para partilhar, co construir o conhecimento e desenvolver a cultura, como ainda um instrumento psicológico para organizar o pensamento e regular o comportamento (refletir, planear) (Folque, 2012, p.67).

² Lev Vygotsky (1896-1934), investigador russo cujo trabalho sobre o desenvolvimento conceptual da criança só tardiamente foi conhecido no ocidente (Sim-Sim, 1998).

Lev Vygotsky adquiriu uma teoria sociocultural, da linguagem e do pensamento, enquadrada na perspectiva sócio construtivista, na medida em que cada indivíduo tem um papel ativo na construção do seu próprio desenvolvimento. É aqui que se salienta o quanto essencial é o meio social, pois porque se o indivíduo influencia a ação do meio, também o meio é influenciado pela ação do indivíduo (Melo & Veiga, 2013).

Na perspectiva deste investigador, o desenvolvimento da criança ocorre em função do processo de socialização. Neste sentido, para explicar o significado da interação social Lev Vygotsky criou o conceito-chave de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) definido como “o nível ao qual uma criança acha um problema demasiado difícil para resolver sozinha, sendo no entanto capaz de o resolver com a ajuda de um adulto ou de uma criança mais competente.” (Spodek, 2010, p.37). A cooperação e a partilha que existe na interação na Zona de Desenvolvimento Proximal promove a mudança no desenvolvimento da criança. Assim, o desenvolvimento da criança ocorre a dois níveis, o nível atual de desenvolvimento e o nível de desenvolvimento potencial. No nível atual de desenvolvimento a criança resolve o seu problema de forma autónoma, com sucesso. Enquanto que, no nível de desenvolvimento potencial a criança resolve o seu problema com a ajuda do adulto. O brincar cria zonas de desenvolvimento próximo na criança, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento característico do contexto de creche e do contexto de jardim de infância. Coloca-se então a questão de como se constrói a Zona de Desenvolvimento Próximo. Valsiner (citado por Gaspar, 2010) enuncia que uma das formas desta zona se desenvolver é a interação explícita intencional dominada pelo adulto. Sendo a criança construtora ativa do seu próprio processo de aprendizagem, as suas aptidões e os seus conhecimentos adquiridos no contexto desta interação explícita, vão desenvolver a Zona de Desenvolvimento Proximal. Ao brincarem as crianças experimentam a fazer coisas que nunca fizeram antes ou que não se sentem confiantes de as fazer na realidade, potenciando, assim, a aprendizagem ao desenvolver tais competências. Coloca-se uma nova questão aqui pertinente, de qual o papel do adulto na promoção do brincar. As imitações que a criança realiza ao brincar mostram situações que lhe estão próximas. O adulto, por sua vez, têm o papel de atribuir significado às suas ações, mostrando o seu sentido e a sua funcionalidade.

Os educadores podem demonstrar o seu interesse pelas brincadeiras das crianças limitando-se a descrever e fazendo comentários de incentivo sobre o que elas

estão a fazer. Esta atitude estimula o desenvolvimento da linguagem, ao modelar palavras que a criança desconhece ou que ainda não se apropriou (Gaspar, 2010, p.10).

O trabalho da criança deve ser orientado não pelo seu nível de desenvolvimento passado ou mesmo atual, mas sim pelo seu nível de desenvolvimento futuro. Deve ser dado suporte à criança adequado sempre que ela seja capaz de compreender conceitos mais sofisticados. É através das relações sociais que a criança vai criar processos cognitivos cada vez mais complexos. Este método pode ser comparado ao processo cognitivo denominado por Bruner (Wood, Bruner & Ross, 1976) de “scaffolding” (andaimes) – suportes temporários para os processos cognitivos da criança estabelecidos pelos educadores de infância e pelos professores no 1º ciclo do ensino básico. Para as crianças se desenvolverem e aprenderem necessitam que os adultos sejam competentes, que estruturam e apoiem as suas interações e a sua aprendizagem nas diversas atividades promovendo o desenvolvimento.

Segundo Wood e colegas, o papel do adulto que “coloca andaimes” à criança na realização de uma tarefa inclui “mobilizar o interesse da criança pela tarefa, estabelecer e manter a orientação para os objetivos relevantes para a tarefa, estabelecer os aspetos fundamentais da tarefa que a criança pode não ter notado; demonstrar como realizar esses objetivos e ajudar a controlar a frustração (Folque, 2012, p.72).

Estar e interagir com outras pessoas é imprescindível para o desenvolvimento cognitivo da criança. Neste sentido, os contextos em que as crianças estão inseridas são extremamente importantes para o potenciar de uma aprendizagem de qualidade, para o desenvolver de formas de atenção, de memória e de inteligência que só podem ser adquiridas graças a estas interações. “Vygotsky’s theory claims that cognitive and language development are explicable and comprehensible only by reference to these contexts. That is, the processes of cognitive growth depend on and acknowledge social contexts and influences.” (Garton, 2004, p.7). Ao observar o adulto, a criança vai tentar imitar a sua ação dentro das suas limitações próprias do seu nível de desenvolvimento. A criança vai começar a assimilar esses conhecimentos e essas competências a pouco e pouco com a ajuda do adulto e mais tarde, quando o processo de assimilação estiver

concluído será capaz de desempenhar essa tarefa sozinha (Maia, 2008; Spodek, 2010). Os diálogos interativos entre os adultos e as crianças revelam-se, deste modo, essenciais na aprendizagem, na medida em que colocam “andaimes” ao pensamento da criança (Folque, 2012).

“Todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem aprendizagem.” (Maia, 2008, p.26). O que significa que a aprendizagem ocorre em simultâneo com o desenvolvimento na infância e nos acompanha ao longo de toda a vida. A responsabilidade com que a aprendizagem deve ser feita implica planejar e monitorar as estratégias para a realização de sucesso, assim, o objetivo desejado será alcançado (Garton, 2004).

1.4. A Literacia

A relevância em relação à literacia tem vindo a aumentar desde os últimos anos para cá, uma vez que, anteriormente, não se tinha a consciência dos seus benefícios em relação à criança antes da sua entrada no ensino básico e mesmo na sua formação pessoal e social ao longo da vida.

Como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o conceito de literacia é entendido como uma “competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a leitura da realidade, das imagens e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente.” (Ministério da Educação, 1997, p.66). Isto é, existe a necessidade de reconhecimento dos sons da língua, e que estes mesmos sons variam consoante a leitura das palavras e o código escrito (Azevedo, 2007).

Ora, ao contrário da linguagem falada, que surge de forma espontânea com o crescimento e maturação do organismo humano, em interação com o desenvolvimento psicossocial, o domínio da linguagem escrita resulta de um esforço deliberado, exigindo uma instrução gradual e sistemática, isto é, uma aprendizagem. É no seio destas diferenças entre a fala, que evolui de forma natural e implícita, e a escrita, que necessita de ser aprendida explicitamente, que a aquisição da leitura e da escrita se apresenta como um processo não espontâneo, logo sujeito a dificuldades. (Gomes & Santos, 2010, p.2)

O facto de as crianças poderem contactar com a escrita e a leitura mesmo antes de as adquirir é positivo para o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, e determinam o desenvolvimento da literacia. Após vários estudos, a linguagem escrita deixa de ser vista como um “objeto da escola e passa a ser vista como um objeto do mundo” (Hall, 1991, citado por, Mata, 2010), uma vez que esta está presente ao longo de toda a vida dos indivíduos. Ao se atribuir mais emergência na leitura e na escrita no contexto de creche e no contexto de jardim de infância, também estes mesmos contextos passam a ser mais valorizados, bem como as aprendizagens das crianças que os frequentam.

Estamos, assim, perante um novo conceito de literacia – a Literacia Emergente. A sua emergência,

assenta em pressupostos onde o papel atribuído à criança é central. Assim, considera a precocidade de todo o processo, contemplando o facto de as crianças aprenderem quando se envolveram em situações de exploração funcionais e reais, associadas ao dia-a-dia, onde vão refletindo sobre as características da linguagem escrita (Mata, 2008, p.10).

Desta forma, torna-se necessário confirmar se a criança apresenta conhecimento fonológico e conhecimento sobre o impresso, se reconhece as letras do alfabeto e se tem consciência de que a escrita possui regras, e finalmente se apresenta motivação para a leitura (Azevedo, 2007).

De acordo com vários autores, existem quatro grandes tipos de conhecimentos emergentes de literacia, são eles:

- 1º - Para que quero aprender a ler? ;
- 2º - Convenções das relações entre linguagem oral e linguagem escrita;
- 3º - Comportamentos de leitura e de escrita orientados pelo adulto, corrigindo-os;
- 4º - Modificar as atitudes das crianças (Mata, 2008).

Na maioria, as crianças quando entram para o jardim de infância já adquiriram as suas conceções relativamente ao código escrito, pois já contactaram com ele. Estas conceções surgem através do questionamento, das respostas que obtém, da interação com os outros e com o meio envolvente. Assim, o educador enquanto mediador deve criar situações promotoras de aprendizagem, de modo a “(...) tirar partido do que a

criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução formal e clássica à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita.” (Ministério da Educação, 1997, p.65).

O livro torna-se, neste momento, um elemento importante como estímulo à literacia. Em casa é essencial que os pais leiam com a criança e para a criança. Quanto mais cedo as crianças se habituarem a ler com os mais velhos e associarem o livro a um prazer, melhor será o seu desenvolvimento linguístico futuro. Neste sentido, o Ministério da Educação, através do Plano Nacional de Leitura, enuncia recomendações na leitura para todas as idades, as quais irei abordar. A partir dos seis meses de idade, o conto de histórias adquire uma importância tal que irá facilitar a aquisição da linguagem e posteriormente o processo de leitura da criança. Existem diversas opções de livros, de materiais variados para as diferentes etapas do desenvolvimento da criança, são elas, livros de fotografias e imagens simples (normalmente, animais e objetos de uso diário), livros de imagens com ações (normalmente, pessoas e animais em ação: dormir, comer,...), livros simples ou de enredos cada vez mais complexos. “Os livros de imagens são contentores mágicos que promovem as primeiras leituras e por isso devem ser usados sempre que é necessário” (Milhões, 2005, p.1). Os materiais passam por, livros de cartão grosso, livros de pano ou livros plastificados, especialmente nos primeiros meses de vida, altura em que a criança observa os livros, os leva à boca e tem interesse pelas imagens grandes e coloridas. Seguem-se livros com poucas palavras por página, imagens ou fotografias coloridas que incluam outras crianças, brinquedos e objetos em situações que lhes sejam conhecidas. É nesta altura, cerca do primeiro ano de idade, que a criança já segura o livro na posição correta, voltado para cima. Entre os dois e três anos, normalmente, a criança adquire o controlo motor de virar as páginas de um livro para a frente e para trás. Os livros mais indicados continuam a ser coloridos, com páginas de cartão mas também com páginas de papel. Dos três aos cinco anos de idade aconselham-se os livros de histórias, os livros sobre diferentes lugares e formas de vida, os livros sobre a amizade e a ida para a escola, contendo ambos textos simples. Nesta altura, a criança já consegue permanecer concentrada mais tempo a ouvir histórias mais compridas, no caso de conhecer a história sabe recontá-la, e compreende o que é o texto bem como a sua função.

O educador de infância desempenha aqui um papel importante na apropriação da funcionalidade da leitura e da escrita, na medida em que, ao contextualizar as aprendizagens em situações reais e significativas para as crianças (por exemplo, lendo

os rótulos das embalagens); ao interagir e experimentar diferentes funções da linguagem escrita (por exemplo, anúncios, publicidade, revistas, jornais); ao agir naturalmente com a leitura e com a escrita, não tornando a sua abordagem superficial e ao permitir o desenvolvimento de projetos pessoais consistentes e adequados que valorizem o conhecimento dos processos de leitores e de escritores, pode, intencionalmente proporcionar prazer e valorizar a escrita e a leitura com atividades úteis e de valor intrínseco para a criança. Mas para que tal aconteça, todas as atividades devem ser adequadas às capacidades e interesses das próprias crianças, mostrando-lhes a sua especificidade e ajustamento à realidade. É, portanto, um permitir às crianças a apropriação sem que exista uma pressão mais formativa que as desinteresse ou as desmotive da leitura e da escrita.

Mas não é só o profissional de educação que deve caminhar para esta valorização. O contexto familiar e a comunidade envolvente devem, também, caminhar lado a lado valorizando a dimensão social da literacia, para que, juntamente com o pré-escolar as conceções precoces motivadas pela curiosidade e interesses que as crianças demonstrem desde cedo, tanto sobre a escrita como sobre a leitura, sejam as reais. Desde que a criança esteja inserida num ambiente rico em literacia vai adquirindo os conhecimentos e as aprendizagens relativos à leitura e à escrita. Os pais enquanto parceiros no processo educativo devem proporcionar:

- Oportunidades de aprendizagem pelos materiais escritos que existem em casa ou pelos contactos com os escritos do meio e a ajuda na sua interpretação (...)
- (...) um estímulo importante no reconhecimento e valorização dos avanços que as crianças vão fazendo (...)
- A interação entre pais e filhos em torno da linguagem escrita em situações de dia-a-dia (...)
- (...) Modelos de como e quando utilizar a linguagem escrita e de como valorizar e tirar prazer das atividades de literacia (Mata, 2006).

O desenvolvimento da literacia emergente implica à criança um conjunto de interações sociais. É especialmente nas interações adulto-criança que se vão formar e ajustar as competências e os conhecimentos primordiais sobre a leitura e a escrita. O educador de infância deve estabelecer uma forte relação entre a linguagem falada e o

código escrito, deixando a criança explorar e ser ativa no seu processo de ensino-aprendizagem da literacia.

1.5. Relação entre Oralidade e Escrita

Vários são os autores que afirmam que a linguagem oral antecede a linguagem escrita a nível de desenvolvimento, isto é, as crianças aprendem primeiro a falar e mais tardiamente a escrever. Para que a criança se desenvolva em ambas as linguagens, irá necessitar de um adulto de referência. Como tenho vindo a referir, isto acontece nos períodos próprios para o seu surgimento, tendo por base o desenvolvimento da própria criança (Sim-Sim, 1998).

Toda a vida do indivíduo está marcada pela linguagem oral, daí ser o instrumento de comunicação mais importante na nossa sociedade. A linguagem falada articula os sons e as palavras, tornando-os capazes de serem ouvidos. Deste modo, a criança relaciona-se e interage mais facilmente com a sociedade com quem contacta (Ministério da Educação, 1997).

Sendo a escrita complexa para a criança no momento inicial da sua aquisição, esta irá agarrar todos os saberes adquiridos até então para a adquirir posteriormente com mais facilidade. A aprendizagem da escrita, irá resultar portanto da construção social, de onde fazem parte as interações com o meio. A partir daqui, a criança começa interiormente a entender as razões de aprender a ler e a escrever, criando, progressivamente o seu projeto pessoal de leitor (Mata, 2008).

À medida que as crianças descobrem as utilizações da linguagem escrita, vão compreendendo o que podem fazer com ela. Assim, a apropriação da funcionalidade da linguagem escrita também poderá contribuir significativamente para a atribuição de valor e importância à leitura e à escrita. (...) Isto permitirá o desenvolvimento de uma compreensão cada vez mais consistente e uma apropriação gradual não só das finalidades da linguagem escrita, como também das suas características e convenções (Mata, 2008, p.17 e 18).

A inter-relação entre a linguagem oral e o código escrito é salientada de forma evidente e eficaz, pela influência que oferecem uma à outra no seu desenvolvimento. No

entanto, ao elaborar novas estruturas para a escrita, a criança, irá usar essas mesmas estruturas para a fala, porque o código escrito irá representar o código oral através da utilização de sinais que indicam de forma mais próxima a pronúncia dos sons. Daí alguns autores, como Lev Vygotsky, defenderem a ideia de que a linguagem oral facilita a linguagem escrita (Sim-Sim, 1998).

Através do quadro que se segue é possível verificar as principais diferenças, ao nível da forma, função e forma de apresentação, entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

Quadro III – Oral vs Escrita

Oral	Escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Além do emissor, existe a presença ativa do recetor; 	<ul style="list-style-type: none"> • O recetor encontra-se geralmente ausente;
<ul style="list-style-type: none"> • A emissão e a receção sucedem-se, mudando sucessivamente de sentido; 	<ul style="list-style-type: none"> • Entre a emissão e receção interpõe um espaço mais ou menos longo;
<ul style="list-style-type: none"> • A mensagem é facilitada pela presença dos referentes situacionais 	<ul style="list-style-type: none"> • A ausência de referentes situacionais obriga a que se apresentem por descrição
<ul style="list-style-type: none"> • Os referentes situacionais são revelados pelos gestos e pelas entoações mais ou menos intensas 	<ul style="list-style-type: none"> • Os referentes situacionais são apresentados por descrição
<ul style="list-style-type: none"> • A descrição está quase ausente 	<ul style="list-style-type: none"> • A descrição é frequente
<ul style="list-style-type: none"> • Uso frequente de pausas e entoações 	<ul style="list-style-type: none"> • As pausas e entoações são indicadas pelos sinais de pontuação
<ul style="list-style-type: none"> • Texto menos extenso 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto mais extenso
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de frases curtas, repetições, frases incompletas, 	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem mais elaborada, períodos mais longos, sem repetições, maior correção
<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário corrente, popular 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário selecionado, mais raro

(Silva, 2009)³

³ Professora Ana Silva, em aula ministrada no dia 16 de novembro de 2009 no curso de Licenciatura em Educação Básica, na unidade curricular Língua Portuguesa I, da Universidade de Évora.

1.6. Os níveis didáticos da escrita

A primeira etapa em termos conceptuais para a aquisição do código escrito é a criança diferenciar o desenho da escrita. O ato de escrever pressupõe a habilidade por parte da criança para usar linhas, pontos e manchas. Estes sinais irão funcionar como auxiliares de todo este processo. Deste modo, é importante que a criança se relacione de forma direta com tudo em seu redor para que estes sinais comecem a ser funcionais para si e assim através da transmissão de ideias e de conceitos desenvolver o processo da escrita (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2001).

Mata (2006) salienta que a descoberta e a apropriação da linguagem escrita deve ter em atenção sete aspetos que a caracterizam, são eles, sociais, culturais, conceptuais, precoces, participados, contextualizados e funcionais:

- sociais, porque a criança se apropria dos objetivos da leitura e da escrita bem como das suas funcionalidades;
- culturais, porque a leitura e a escrita estão presentes em todos os ambientes que a criança frequenta na sociedade;
- conceptuais, porque ao longo da apropriação da leitura e da escrita, a criança vai desenvolver processos cada vez mais complexos, originados do seu contexto com as mesmas;
- precoces e participados, porque a apropriação da linguagem escrita ocorre de forma contínua, onde as crianças participam ativamente na construção do seu processo de aprendizagem;
- contextualizados e funcionais, porque é através da realidade com que a criança contacta nos contextos que se vai apropriar da funcionalidade do código escrito (Mata, 2006).

De acordo com Martins & Niza (1998), existem quatro níveis de desenvolvimento da linguagem escrita, são eles, o nível pré-silábico, o nível silábico, o nível silábico com fonetização, e o nível alfabético. Estes quatro níveis não apresentam uma idade específica para surgirem, dependem, pois, da interação estabelecida com o adulto no sentido de desenvolver o código escrito. Na descrição dos vários níveis irei sempre que possível intercalar a teoria com exemplos da minha prática.

1.6.1. Nível pré-silábico

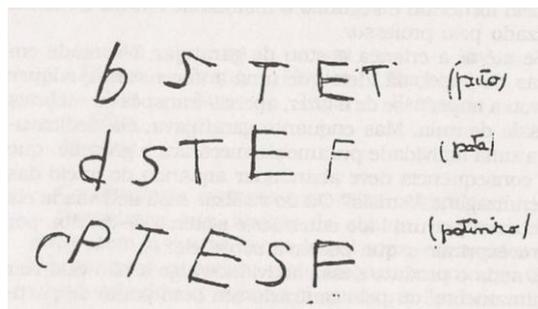
A escrita pré-silábica é caracterizada pelas garatujas, que se encontram muito dependentes do desenvolvimento da coordenação motora da própria criança. Através da tentativa de imitação da escrita dos adultos a criança atribui significados, como refere Neves & Martins (2000), “a posteriori” quando o adulto a questiona sobre o que está ali no papel. A garatuja é tida então, quanto atividade mecânica. A criança apenas está interessada em escrever como os adultos e por isso desenha rabiscos, caracterizados por linhas em ziguezague, pretendem representar ideias, ideias estas que por vezes não se relacionam com o que é solicitado. Isto acontece, por exemplo, quando pedimos a uma criança que escreva algo e mesmo antes de terminarmos de explicar a criança já ter começado a escrever. A criança não apresenta, portanto, uma consciência do significado funcional dos signos da escrita, isto é, não compreende o mecanismo da escrita (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2001). Todas as crianças da sala do contexto de creche se encontram no nível pré-silábico da escrita, à exceção de um elemento que irei referir a baixo. À medida que as crianças vão explorando, as suas tentativas tendem a aproximar-se cada vez mais da escrita alfabética. Uma das características essenciais é a orientação da escrita, esta processa-se da esquerda para a direita e de cima para baixo, à medida que as crianças vão tendo um maior contacto com a mesma estas concepções vão sendo interiorizadas (Mata, 2008).

Numa primeira fase, a criança não compreende que a escrita codifica uma mensagem, logo não tem intenção em comunicar. Numa segunda fase, a criança compreende que a escrita codifica uma mensagem, aqui a criança já tem interesse em comunicar, mas não existe, por parte da criança, uma associação das letras e dos sinais produzidos à oralidade. Os sinais utilizados na comunicação das crianças fazem parte de um repertório por si conhecidos e quando estas querem dizer coisas diferentes aumentam e diminuem esses sinais na escrita, como é visível no exemplo da figura 2. “Esta concepção de que a escrita representa alguns aspetos do referente é conhecida como hipótese quantitativa do referente.” (Ferreiro & Teberosky, 1980, citado por, Martins & Niza, 1998).



(Vygotsky, Luria & Leontiev, 2001)

Figura 1 – Exemplo de garatujas



(Neves & Martins, 2000, p.58)

Figura 2 – Exemplo de escrita pré-silábica

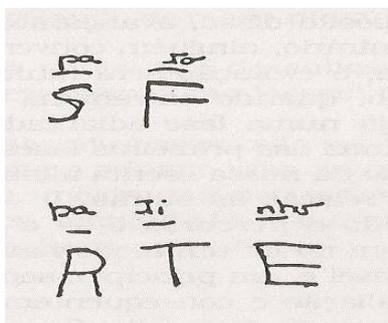
1.6.2. Nível silábico

Na escrita silábica, a criança percebe que a linguagem oral é dividida em várias partes codificadas, aqui esta irá atribuir um sinal ou uma letra a cada parte dessa mesma linguagem, como é visível no exemplo da figura 3.

No caso dos sinais, se pedirmos a uma criança que escreva algo, ela irá desenhar um símbolo, por exemplo uma bola, por cada palavra que enunciarmos. O que se verifica que a criança já apresenta um significado dos signos da escrita (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2001). No caso das letras, a criança escolhe letras ao acaso que já conhece para representar as sílabas que tenta passar da oralidade para a escrita. Quando tenta ler o que escreveu, a criança irá novamente utilizar as letras que produziu, apontando com o seu dedo para representar as sílabas da palavra quando lhe é pedido (Martins & Niza,

1998). Quer na escrita por meio de sinais, quer na escrita por meio de letras, a criança distingue com exatidão o significado de cada um destes quando a questionamos sobre os mesmos. Esta é das primeiras etapas fundamentais que levará mais tarde a criança à escrita alfabética. O desenvolvimento da escrita na criança progride na medida em que linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens diferenciadas que vão dar lugar aos signos convencionais do código escrito. Este processo de diferenciação de signos ocorre na criança pela experimentação, em que a criança inventa sinais para o conteúdo da escrita. Esta invenção de novos signos é determinada por fatores internos que acompanham o desenvolvimento global da própria criança (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2001).

O conhecimento das letras começa a tornar-se importante para facilitar o processo de aprendizagem, o que levará a criança a aprender a ler. As crianças conhecem letras isoladas onde reconhecem inicialmente as letras iniciais dos seus nomes, dos nomes dos seus familiares com quem apresentam contactos mais próximos, e dos nomes dos colegas de sala. É exemplo, a V. (2:0) enquanto elaborava a sua escrita numa folha de papel desenha um “v” e identifica como sendo a letra do seu nome, desenha de seguida um “c” e identifica como sendo a letra do nome da irmã. A V. (2:0) já se encontra a iniciar a escrita a nível silábico.



(Neves & Martins, 2000, p.59)

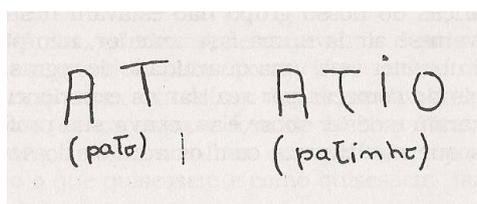
Figura 3 – Exemplo de escrita silábica

1.6.3. Nível silábico com fonetização

Como escreve uma criança que, embora ainda incapaz de escrever conhece alguns elementos do alfabeto, como se relaciona com essas letras e como as tenta usar na sua prática. Estas são duas questões colocadas por Vygotsky, Luria & Leontiev (2001) que despertam interesse no estudo da temática deste relatório. O

desenvolvimento da escrita depende, em grande parte, das técnicas e processos usados e da transição de umas técnicas para outras. Apesar de ainda não ser capaz de usar a escrita na sua forma integral, a criança torna-se inteiramente confiante da sua escrita.

Na escrita silábica com fonetização, a criança já não escolhe letras ao acaso para representar as sílabas das palavras que pretende escrever. Esta começa pois a distinguir no som das palavras alguns elementos da oralidade que regista na escrita, como é visível no exemplo da figura 4 (Neves & Martins, 2000).

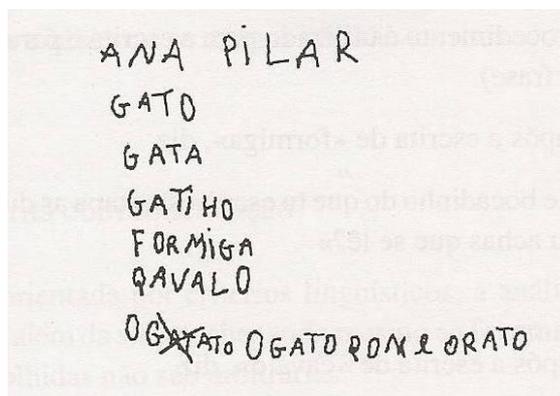


(Neves & Martins, 2000, p.59)

Figura 4 – Exemplo de escrita silábica com fonetização

1.6.4. Nível alfabético

No nível alfabético, as crianças já escrevem mais ou menos uma letra por fonema, no entanto, ainda desconhecem as regras da ortografia. Encontram-se, portanto, no início da escrita alfabética, pois estas já fazem corresponder os fonemas aos grafemas. É, aqui, que a escrita produzida pelas crianças começa a englobar vários elementos, como mostra a figura 5.



(Martins & Niza, 1998, p.72)

Figura 5 – Exemplo de escrita alfabética

1.7. O papel do educador enquanto mediador e promotor de aprendizagens

O educador de infância enquanto mediador e promotor de aprendizagens na criança ao nível do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita deve:

- estabelecer o contacto ocular;
- observar;
- esperar;
- escutar;
- nomear;
- preparar o contexto;
- seguir;
- repetir;
- trabalhar os cinco sentidos;
- imitar;
- expandir a nível verbal e não verbal;
- incitar (Rigolet, 2006).

O educador de infância ao estabelecer com a criança o contacto ocular, está a permitir a esta interpretar os sinais da comunicação no momento em que é estabelecido o diálogo. Desta forma, o educador de infância pode, ao observar atentamente a criança, imitar, incitar, seguir e expandir os seus sons e os seus gestos. E quando se fala em observar implica olhar de forma bem atenta todos os movimentos e ações da criança, para que o adulto consiga captar todas as mensagens que a criança transmite e responder da forma mais clara e simplificada às mesmas. Todos os sinais de comunicação merecem grande atenção, uma vez que é a partir destes sinais que surgem os centros de interesse na criança, os quais merecem destaque essencial no educador de infância para poder proporcionar uma aprendizagem significativa. Escutando estes sinais, o adulto irá estimular o processo de comunicação da criança, alargando os seus enunciados e aumentando o seu vocabulário, e fazer com que o seu interesse em se expressar continue. Ao trabalhar os cinco sentidos da criança existe para esta mais facilidade na assimilação e memorização de conceitos novos. Se, se expandir estes conceitos, a criança estará perante uma série de novos significados que irá começar a associar aos conceitos e significados já adquiridos anteriormente. Ao nomear, isto é, atribuir nomes a objetos e pessoas, o educador de infância ajuda a criança a transformar palavras que inicialmente se encontram vazias passando a possuir um significado. As ações repetidas

pelo adulto oferecem à criança calma e segurança. Ao imitarmos os gestos das crianças, estamos a dar significado aos mesmos, o que faz com que elas adquiram mais conhecimentos novos. É de salientar a importância de respeitar o tempo de execução de tarefas de cada criança, pois cada uma apresenta níveis de maturação diferentes. Deste modo, a criança ganha uma maior confiança em si mesma e no educador de infância, e todo o processo se torna mais facilitado (Rigolet, 2006).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, estabelecidas pelo Ministério da Educação (1997) apresentam, por sua vez, um conjunto de seis etapas que se interligam entre si, que surgem no seguimento do referido anteriormente por Rigolet (2006), e que orientam de forma global o processo educativo do educador de infância enquanto mediador e promotor de aprendizagens, são elas:

- observar;
- planejar;
- agir;
- refletir;
- avaliar;
- comunicar;
- articular.

Observar continuamente, remete para a questão, observar para quê. O educador de infância observa para construir conhecimento sobre cada criança individualmente e sobre todo o grupo a nível das suas capacidades, dos seus interesses e das suas dificuldades, e para recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que essas mesmas crianças vivem. Esta observação, leva o educador de infância a uma melhor compreensão das características das crianças, permitindo, deste modo, adequar o processo educativo às suas necessidades educativas. A observação é, portanto, a base do planeamento e da avaliação. O ato de planejar remete para outra questão, planejar para quê. O educador de infância deve planejar aprendizagens significativas e diversificadas tendo sempre em conta o que cada criança sabe individualmente e o que todo o grupo sabe. Planejar consiste numa reflexão, por parte do educador de infância, sobre as intenções educativas e a forma de as adequar ao grupo em questão com quem trabalha, sobre as situações e as experiências de aprendizagem e a organização dos recursos materiais necessários à sua realização.

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

Ao permitir que as crianças entrem no planeamento, o educador de infância está a dar-lhes voz, contribuindo para que uma variedade de opiniões ocorra e promovendo o diálogo entre as mesmas.

Os educadores que querem encorajar o diálogo, em vez de fazerem muitas perguntas às crianças, oferecem-lhes comentários, observações e formas de reconhecimento. Fazem-no porque os comentários ou as observações factuais (...) e o reconhecimento (...) dão oportunidade de resposta à criança sem a pressionar a responder de determinada forma a um determinado ritmo (Post & Hohmann, 2011, pp.79-80).

O agir caracteriza-se pela concretização das intenções educativas do educador de infância e pela sua flexibilidade para se adaptar às várias situações, de modo a criar a mudança, respondendo às propostas e às capacidades das crianças. Ao agir no contexto educativo, isto é, na sala onde exerce a sua ação, o educador de infância deve também promover a participação de outros intervenientes, tais como os pais, os auxiliares de ação educativa e os outros membros da comunidade. A avaliação funciona, de modo a permitir ao educador de infância uma consciencialização sobre a sua ação de forma mais reflexiva. Ou seja, o educador de infância reflete durante o decorrer da ação no sentido de perceber se os objetivos estão a ser alcançados pelas crianças, reflete após a ação para perceber como esta correu e o que fazer para um maior sucesso nas sessões seguintes. O processo de avaliação é, no entanto, feito tendo em conta a evolução das crianças, assim, ao avaliar o educador de infância sabe onde incidir a sua ação permitindo a progressão contínua das suas aprendizagens emergentes. Tal como o planeamento, também a avaliação deve ser realizada com o grupo de crianças, incentivando o ato comunicativo e a partilha de ideias. O comunicar, outra das etapas, caracteriza-se pela partilha dos conhecimentos que o educador de infância adquire sobre cada criança com os outros membros da equipa educativa. Neste processo de

comunicação também é essencial a participação da família, uma vez que esta é das principais responsáveis pela educação das crianças. Ao articular, o educador de infância promove a continuidade educativa nos momentos de transição marcados essencialmente pela entrada no contexto de creche, pela passagem do contexto de creche para o contexto de jardim de infância, e pela passagem do contexto de jardim de infância para o 1º ciclo do ensino básico. Nestes momentos, conhecendo a criança, o educador de infância deve proporcionar todas as condições necessárias que facilitem estas transições em colaboração com a família, de modo a não serem geradoras de ansiedade para ambas (Ministério da Educação, 1997).

Também as metas de aprendizagem propostas pelo Ministério da Educação, para a Educação Pré-Escolar, funcionam como um instrumento de apoio à gestão do currículo e das práticas pedagógicas do educador de infância. Em todas as metas de aprendizagem do documento em questão, encontram-se as aprendizagens que facilitam a entrada das crianças na literacia (Afonso, 2000). Foi neste sentido que orientei durante o estágio a minha ação recorrendo às metas de aprendizagem, na medida em que, sabendo que competências no final da educação pré-escolar as crianças dos dois contextos devem ter desenvolvidas é para mim mais fácil estruturar sessões direcionadas ao desenvolvimento das competências que estão em emergência, ou que ainda não foram adquiridas por estas. “A literatura para crianças deve construir uma parte significativa do currículo da pré-escola. Ler livros, em voz alta, às crianças pequenas, deve ser uma prática diária (...) Envolver as crianças na discussão das histórias (...) é tão necessário como permitir que elas brinquem com materiais transformáveis.” (Figueiredo, 2005, p.91).

Assim, as metas de aprendizagem para a área da linguagem oral e abordagem à escrita, apresentam-se divididas em quatro domínios que se encontram abaixo, são eles, a consciência fonológica, o reconhecimento e escrita de palavras, o conhecimento das convenções gráficas, e a compreensão de discursos orais e interação verbal. É de salientar, o domínio da consciência fonológica, como constituinte de aprendizagens essenciais para a aquisição do código escrito (Afonso, 2000). A criação da consciência fonológica implica que as crianças tomem consciência de que as palavras são formadas por segmentos, isto é, sons ou sequências de sons.

Domínio: Consciência Fonológica

- No final da educação pré-escolar, a criança produz rimas e aliterações.
- No final da educação pré-escolar, a criança segmenta silabicamente palavras.
- No final da educação pré-escolar, a criança reconstrói palavras por agregação de sílabas.
- No final da educação pré-escolar, a criança reconstrói sílabas por agregação de sons da fala.
- No final da educação pré-escolar, a criança identifica palavras que começam e acabam com a mesma sílaba.
- No final da educação pré-escolar, a criança suprime ou acrescenta sílabas a palavras.
- No final da educação pré-escolar, a criança isola e conta palavras em frases.

(Afonso, 2000)

Domínio: Reconhecimento e Escrita de Palavras

- No final da educação pré-escolar, a criança reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano.
- No final da educação pré-escolar, a criança sabe onde começa e acaba uma palavra.
- No final da educação pré-escolar, a criança sabe isolar uma letra.
- No final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras.
- No final da educação pré-escolar, a criança usa diversos instrumentos de escrita.
- No final da educação pré-escolar, a criança escreve o seu nome.
- No final da educação pré-escolar, a criança produz escrita silábica

(Afonso, 2000)

Domínio: Conhecimento das Convenções Gráficas

- No final da educação pré-escolar, a criança sabe como pegar corretamente num livro.
- No final da educação pré-escolar, a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.
- No final da educação pré-escolar, a criança identifica a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos.
- No final da educação pré-escolar, a criança conhece o sentido direcional da escrita.
- No final da educação pré-escolar, a criança atribui significado à escrita em contexto.
- No final da educação pré-escolar, a criança sabe que as letras correspondem a sons.

- No final da educação pré-escolar, a criança sabe orientar um rótulo sem desenhos.
- No final da educação pré-escolar, a criança distingue letras de números.
- No final da educação pré-escolar, a criança usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos.
- No final da educação pré-escolar, a criança identifica e produz algumas letras maiúsculas e minúsculas.

(Afonso, 2000)

Domínio: Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal

- No final da educação pré-escolar, a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.
- No final da educação pré-escolar, a criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.
- No final da educação pré-escolar, a criança relata e recria experiências e papéis.
- No final da educação pré-escolar, a criança descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens.
- No final da educação pré-escolar, a criança reconta narrativas ouvidas.
- No final da educação pré-escolar, a criança descreve pessoas, objetos e ações.
- No final da educação pré-escolar, a criança partilha informação oralmente através de frases coerentes.
- No final da educação pré-escolar, a criança inicia o diálogo, introduz um tópico e muda de tópico.
- No final da educação pré-escolar, a criança alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.
- No final da educação pré-escolar, a criança usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.
- No final da educação pré-escolar, a criança recita poemas, rimas e canções.

(Afonso, 2000)

O educador de infância deverá valorizar sempre os conhecimentos que as crianças já adquiriram, alimentando o prazer da descoberta e da curiosidade, valorizando sempre a dimensão lúdica da criança. O educador deverá, também, procurar despertar o interesse da criança para a compreensão das funções da leitura e da escrita, integrando todas as áreas de conteúdo, presentes nas Orientações Curriculares para a

Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), facilitando a emergência das mesmas. Nas palavras de Portugal (1998), “se o educador educa e não é apenas um guardador de crianças, importa que haja um currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagem.” (p.204). Desta forma, o educador de infância deve organizar o ambiente educativo e implementar estratégias e atividades promotoras de experiências significativas, estruturadas e integradas na área da linguagem oral e abordagem à escrita. É através das vivências nas situações referidas acima que irá fomentar de forma informal a relação entre a linguagem oral e o código escrito (Estevens, 2002). Ao relacionar-se com a criança, o educador de infância deve estar atento à vontade apresentada por esta de aprender a ler e a escrever, para agir de forma a retirar o máximo partido destas situações.

Coloca-se igualmente a questão da organização do ambiente educativo e de que forma este pode promover as aprendizagens da criança. Post & Hohmann (2011) afirmam que “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais.” (p.101). Para que sejam criadas as condições e um clima propício à aprendizagem ativa é necessário que o espaço proporcione bem-estar e segurança tanto para as crianças como para os adultos. Desta forma, todos os materiais e mobiliário de uma sala, quer seja do contexto de creche, quer seja do contexto de jardim de infância, devem promover o conforto adequado ao estarem bem organizados, isto é, para responderem às necessidades e interesses do grupo de crianças. A área, por exemplo, onde se encontram os livros, deverá ser mais acolhedora, com bastante luminosidade, e permitir o acesso fácil aos livros por parte das crianças para estas poderem apreciar e desfrutar de diversas experiências através deste contacto. É importante também que sejam disponibilizados à criança uma boa quantidade de livros a explorar, adequados ao grupo de crianças em questão. Na área dos jogos, por exemplo, os jogos devem estar organizados e identificados a nível escrito de modo a permitir um contacto com este código. O mesmo pode acontecer nas restantes áreas e materiais da sala, se tudo estiver organizado e identificado com o seu respetivo nome, já com esta intencionalidade, por parte do educador de infância, a criança promove as suas aprendizagens (Post & Hohmann, 2011).

Para além do conforto, o espaço deve promover também a funcionalidade. Todo o mobiliário e todos os equipamentos devem ser cada vez mais desafiadores para o grupo de crianças em questão. O educador de infância deve atualizar o espaço de acordo

com a idade e o nível de desenvolvimento do grupo com que trabalha, sendo fulcral que o ambiente não seja definitivo. Deste modo, o educador de infância deve estar atento à forma como as crianças se movimentam no espaço e exploram as suas superfícies, se os objetos e os materiais estão disponíveis e ao seu alcance. É essencial, que na área da sala destinada à produção escrita existam lápis de carvão, borrachas, esferográficas, canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera e folhas variadas, mais uma vez estes instrumentos de escrita devem ser em número suficiente que permita a utilização de várias crianças em simultâneo. A exploração da escrita e da linguagem oral ocorre também muitas vezes nos momentos do jogo e do brincar, pois é nestes momentos que as crianças experimentam papéis de leitores e de escritores, e que as aprendizagens se tornam mais intencionais, porque não existe o medo de errar (Mata, 2010). É exemplo com base nesta mesma autora, na área da casinha no contexto de jardim de infância, a introdução de revistas, lista telefónica, livros de receitas, bloco de notas e embalagens reutilizadas. Assim, de forma intencional as crianças ao contactarem com a escrita em mais que uma área da sala, praticam e desenvolvem as suas competências linguísticas.

Um outro aspeto que promove um ambiente favorável à aprendizagem é o sentido estético. Segundo Oliveira-Formosinho & Andrade (2011), “as crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico.” (p.12). Relativamente ao contexto de creche, como refere Portugal (1998), uma sala deve ser um sítio simpático cheio de almofadas, pequenos colchões, algumas plataformas e alterações na textura das superfícies. Deve ser um sítio que permita o gatinhar e o andar, que desperte a curiosidade e que proporcione situações diversificadas de exploração. No que se refere ao contexto de jardim de infância, o espaço deve estar organizado em áreas de interesse bem identificadas, que permitam às crianças fazer escolhas e tomar decisões sobre os seus materiais. Todo o espaço deve convidar ao diálogo entre as crianças e entre criança-adulto (Hohmann & Weikart, 2004). É de salientar aqui a importância de uma boa relação entre os membros da equipa, pois se a educadora de infância e a auxiliar de ação educativa da sala trabalharem em conjunto na organização de um ambiente mais positivo e convidativo à exploração, podem juntas contribuir para que as crianças desenvolvam novas competências.

Em suma, um ambiente promotor de desenvolvimento é ativo e barulhento. Como refere Hohmann & Weikart (2004), “faz sentido que um ambiente de pré-escola

(...) seja um local onde, caracteristicamente, se oiça o ruído proveniente das conversas das crianças.” (p.526).

Outro dos papéis do educador de infância enquanto mediador e promotor de aprendizagens é a criação de uma rotina diária propícia ao diálogo, devendo esta ser vista como um espaço privilegiado que permita a construção de um vínculo afetivo e lúdico com a linguagem. Uma rotina diária para além de ajudar o educador de infância a organizar o seu tempo com o grupo de crianças, também consciencializa as próprias crianças sobre o que se vai passar de seguida, sobre o que vão fazer ou quando é tempo de algo específico, evitando estas serem questões de curiosidade constante para as crianças. Nas palavras de Hohmann & Weikart (2009), “uma rotina diária consistente permite à criança aceder a um tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas à dimensão da criança no contexto dos acontecimentos que vão surgindo.” (p.224). A rotina diária ao ser consistente através de uma diversidade de períodos de aprendizagem, proporciona à criança uma série de experiências e de interações promovendo, deste modo, períodos de tempo de grande grupo, períodos de tempo de pequeno grupo e períodos de tempo de trabalho autónomo. No tempo de grande grupo privilegiam-se os diálogos francos sobre as vivências das crianças em atividades variadas. Já nos momentos de pequeno grupo, privilegia-se a exploração livre de novos materiais, outras formas de expressar a criatividade, pequenas sessões e/ou pequenos projetos. São exemplos de períodos de grande grupo realizados na instituição Centro Infantil Palmo e Meio, quando as crianças chegavam à sala cantávamos todos juntos (crianças e adultos) sentados em roda no tapete da sala a canção dos bons-dias ou outras canções, lengalengas, quando marcávamos a data no calendário e quando marcávamos o tempo, quando conversávamos sobre novidades ou assuntos do seu interesse vividos em casa ou no contexto, e quando realizávamos jogos variados ou conto de histórias. Também são exemplos, os momentos de reflexão após a arrumação da sala, onde as crianças e adultos se juntavam para partilhar e conversar sobre aquilo que fizeram ao longo do dia e novas ideias que surgiam para os próximos dias. Tanto nos períodos de tempo de pequeno grupo ou nos períodos de tempo autónomo, as crianças concretizavam atividades escolhidas livremente. Nestes dois períodos, tempo de pequeno grupo e tempo autónomo, o educador de infância pode propor sessões de forma a dar continuidade a um interesse particular de uma criança ou mesmo usar vários materiais para resolver um problema. Esta variedade de períodos de aprendizagem oferecem à criança um vasto leque de interações, de onde saliento as

interações adulto-criança. A partir da escrita espontânea da criança, o educador, deve fomentar a realização de “(...) diálogos metalinguísticos e metacognitivos com as crianças.” através dos quais “(...) e da reflexão sobre os seus conhecimentos (...) surgem os momentos de conflito cognitivo na criança e a transição para níveis conceptuais mais elaborados.” (Estevens, 2002, p. 77). Para além dos momentos de leitura e escrita individual, o educador deverá proporcionar momentos de escrita em tempo de pequeno ou tempo de grande grupo, como por exemplo através do desenvolvimento de projetos que impliquem tarefas de leitura e escrita.

Relações conscientes e estimulantes com as mesmas pessoas que cuidam da criança, incluindo a figura principal, desde cedo e ao longo da infância, são as pedras angulares da competência emocional e intelectual, permitindo à criança formar um elo de ligação profundo que se desenvolve originando um sentimento partilhado de humanismo e, em última análise, de empatia e de compaixão. As relações tanto com os pais como com o pessoal educativo têm de ter estabilidade e consistência (Stanley Greenspan, 1997, citado por Post & Hohmann, 2011, p.59).

Através da criação de um clima de apoio e da construção de relações de confiança com as crianças nos contextos de creche e de jardim de infância, foi-me concedida a oportunidade de observar como estes elementos se revelam essenciais para o estabelecimento de interações positivas entre as crianças, refletindo-se na qualidade da educação. Para Moss (1994) e Woodhead (1996), citados por Ministério da Educação (1998), não existe uma única definição para o conceito de “qualidade” em educação pré-escolar. Este conceito tem como base as características das próprias pessoas que integram os contextos, as características das próprios programas estabelecidos em cada instituição, as próprias políticas educativas, bem como, os resultados obtidos da investigação que é realizada pelos profissionais de educação. É neste sentido, que surgem, segundo vários autores (por exemplo, Doherty, Katz, Woodhead, e a NAEYC), diversas visões constituídas em modelos específicos.

A interação adulto/criança apresenta-se como um ponto fulcral do planeamento na educação, alertando o educador de infância para um currículo que valorize a ação da criança e a sua voz, para que o diálogo esteja sempre presente e que este permita desencadear experiências relevantes e significativas nas crianças.

As crianças aprendem a confiar em si mesmas enquanto resolutoras de problemas, a confiar nos adultos para as apoiar sempre que necessitam, a ser empáticas, a auxiliar os outros e a ter fé nas suas capacidades individuais e coletivas para fazer com que as relações entre as pessoas funcionem, ao ser-lhes dada a oportunidade, num contexto onde reina o apoio, de praticar formas de resolução de problemas, aquando do surgimento de conflitos interpessoais (Hohmann & Weikard, 2004, p.96).

Para a aprendizagem ser ativa o adulto deve partilhar o controlo, centrar-se nas capacidades das crianças, formar relações autênticas, apoiar a atividade lúdica e adotar uma abordagem de resolução de problemas em situações de conflito (Hohmann & Weikard, 2004). As relações humanas são fundamentais para que as crianças criem um clima de confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e auto confiança, é desta forma que o adulto observa e valoriza as potencialidades das crianças e apoia as suas brincadeiras e aprendizagens. Ao nível linguístico, o adulto exerce o papel de se mostrar sensível às intenções comunicativas da criança de forma a aproximar o nível em que esta se encontra ao seu. Para tal, o educador de infância deve oferecer condições didáticas e pedagógicas que permitam às crianças exercitar e dominar a língua, embora o fim da etapa não seja que leiam ou dominem o código escrito, como é referido nas Metas de Aprendizagem (Afonso, 2000). No entanto, o educador de infância deve pois favorecer, incentivar e potenciar o uso social da linguagem tornando as crianças utilizadores ativos deste nosso património oral e escrito, enquanto membros ativos da sociedade em que vivem, sendo que como referem Post & Hohmann (2011) “cada parte do dia é a altura certa para a comunicação e a linguagem por parte das crianças” (p.205). Ao constituir-se um modelo, isto é, uma referência do uso da linguagem, o educador de infância deve demonstrar dando o exemplo do valor do silêncio como ouvinte e o uso da palavra como falante adequando a sua ação às diversas situações com que é confrontado.

Ao ler ou escrever em frente à criança, o educador de infância de forma indireta serve também de modelo. A pouco e pouco a criança irá compreender e assimilar que existe uma forma convencional de escrita e de leitura, bem como incorporar que existem regras que lhes estão associadas. Como refere Horta (2006),

O educador serve de modelo para a criança quando escreve à sua frente. Nestas atividades, a criança vai-se apercebendo de que existe uma forma convencional de escrita, isto é, que no nosso sistema alfabético se escreve da esquerda para a direita, de cima para baixo e que às unidades da fala oral correspondem unidades na escrita, (...), e que a escrita representa o oral (p.96).

Os educadores de infância são os responsáveis por pensar, planificar e desenvolver propostas educativas significativas promotoras de desenvolvimento e aprendizagem.

No planeamento o educador de infância deve refletir sobre as suas intenções educativas de modo que o faça de acordo com os interesses e competências do grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando todos os materiais, espaços e recursos necessários para a sua concretização. Este planeamento deve ter sempre como objetivos atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, levando em conta os conhecimentos adquiridos por cada criança (desenvolvimento real). Ao planear as variadas sessões, deve ainda estar ciente que a atividade educativa é uma atividade intencional que se destina a ampliar o universo cultural das crianças e que lhes deve facultar oportunidades para que elas conheçam e compreendam o mundo que as rodeia. Portanto, o planeamento é tido como um instrumento que permite aos educadores de infância organizar, antecipar, sequenciar e avaliar as tarefas educativas a realizar de modo a enriquecer a prática pedagógica. Este planeamento também deve sempre contribuir para que todas as necessidades, interesses sejam satisfeitos plenamente. A qualidade do processo de ensino-aprendizagem está fortemente dependente de como a ação é planeada pelo educador de infância, de como está organizado o ambiente educativo, de como o grupo de crianças se relaciona neste espaço e de como as sessões são dinamizadas no mesmo.

A avaliação, por sua vez, é feita pela observação dos comportamentos, das interações estabelecidas com cada criança mais individualmente, da análise dos seus produtos, das suas competências e das metas alcançadas. Nas palavras de Cardona (2007), “a avaliação (...) consiste, basicamente, na reflexão sobre o processo educativo abrangendo vários aspetos: objeto, funções, metodologia e aplicações.” (p.10). A autora salienta ainda que, “o ato de avaliar (...) caracteriza-se por uma grande especificidade não só devido à idade das crianças como também devido à indefinição curricular que tem vindo a caracterizar este nível de ensino.” (p.10). Ao se avaliar uma sessão num

determinado contexto, o educador de infância retira ideias para planificações futuras, permitindo aprofundar o olhar sobre a sua ação, sobre a adequação das propostas, sobre o interesse que suscitam, entre outras, de modo a conceber diferentes formas de organização dos recursos anteriormente utilizados e a adequar sempre o processo educativo aos interesses e necessidades do grupo e à sua evolução. Quando se fala em avaliação à que ter sempre em conta cinco questões, o que se avalia, qual o contexto, quem avalia, porque se avalia, como se avalia. Os instrumentos de avaliação escolhidos pelos educadores de infância irão funcionar no sentido de obter uma reflexão mais aprofundada sobre a sua prática educativa partindo das características da organização do ambiente educativo, nomeadamente, a organização do espaço e do tempo, bem como do próprio grupo de crianças. Relativamente à análise da organização do espaço, esta permite ao educador de infância perceber quais as áreas da sala ou atividades vulgarmente escolhidas pelas crianças. Esta análise leva à reflexão sobre a organização do espaço e sobre a disponibilidade dos materiais existentes ou não, no caso de se ponderar uma alteração no ambiente educativo. Já no que se refere à análise do tempo, esta permite ao educador de infância comparar a realidade que ocorre no contexto com o planeado anteriormente. Assim, o educador irá perceber o tipo de sessões mais ou menos valorizadas pelas crianças, bem como a sua sequência no decurso do dia e a sua duração (Cardona, 2007).

**Capítulo II – A relevância da dimensão investigativa no processo de
formação profissional do educador**

Neste capítulo é apresentada uma síntese do trabalho de investigação-ação, realizado ao longo do meu estágio, apresentando como objetivos ultrapassar as limitações que sentia ao nível da interação adulto-criança, e perceber de que forma o papel do adulto determina ou potencia o processo de aprendizagem das crianças, nomeadamente em termos de linguagem oral e abordagem à escrita.

Como refere Quivy & Campenhoudt (2003) “Uma investigação é, por definição algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica.” (p.31).

Na condução do processo de ensino, o professor atua a vários níveis. Esta atuação tem como princípio a experiência profissional adquirida até então pelo professor, experiência que nem sempre resolve as problemáticas do dia-a-dia. Para as solucionar, o professor deve refletir sobre a sua prática em conjunto com os outros, partilhando ideias e experiências. Assim, a nova prática já irá ser uma prática reflexiva, isto é, mais centrada em responder aos interesses e necessidades sentidas pelas crianças e pelo próprio educador. Desta forma, o educador ao adotar uma postura investigativa sobre a sua ação, aprende com a sua própria experiência, ganha conhecimentos sobre a sua própria ação e isso irá refletir-se no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Torna-se, no entanto, necessário aqui falar a propósito do conceito de “professor-investigador”, criado pelo inglês Stenhouse⁴ há mais de 25 anos. O autor considera que “a conceção atual de currículo e de gestão curricular reclamam que o professor seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais.” (Alarcão, 2001, p.2).

Foi no sentido de me assumir como uma educadora que toma decisões, que gere situações reais e que interpreta a ação e as problemáticas de forma crítica e reflexiva, que desenvolvi uma atitude investigativa que penso ter sido fundamental para o meu processo de formação profissional. As problemáticas passaram, principalmente, pelo diálogo estabelecido entre adulto-criança em momentos de reunião de grande grupo, em que inicialmente apresentava dificuldade em centrar tudo o grupo mantendo-o interessado. Quando algumas crianças começavam a dispersar, não sabia bem o que fazer e sendo a comunicação um elemento imprescindível no desenvolvimento da

⁴ Lawrence Stenhouse, foi professor do ensino secundário e, posteriormente, professor na Universidade de East Anglia, no Reino Unido (Alarcão, 2001).

linguagem oral e abordagem à escrita, solucionar esta problemática era crucial. O estudo teórico da temática do presente relatório é relevante para a criação da referida atitude investigativa, pois orienta a ação do educador de infância na interação com as crianças de forma individual e em grupo, tendo em conta o desenvolvimento das suas capacidades para aprendizagens de qualidade. Isto é, no caso de um criança se apresentar mais reservada em momentos de conversa o educador de infância atuar dando a essa criança mais oportunidades para se exprimir e incentivá-la numa participação mais ativa.

2. Metodologia de investigação-ação

“O objetivo da investigação é responder à pergunta de partida. Para esse efeito, o investigador formula hipóteses e procede às observações que elas exigem. Trata-se, em seguida, de verificar se as informações recolhidas correspondem aos resultados esperados pela hipótese.” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.211).

Ao longo do meu estágio tive sempre a preocupação de refletir sobre a qualidade da minha ação. Nas palavras de Coutinho et al. (2009),

Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir. E é na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente, emerge o “pensamento reflexivo” (...) (p. 357).

Na minha prática foram muitas as reflexões relacionadas com a temática deste relatório, a linguagem oral e abordagem à escrita, e as interações adulto-criança que daí advêm. Coutinho et al. (2009), refere ainda que “o que melhor caracteriza e identifica a Investigação-Ação (I-A), é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais.” (p.362).

Os instrumentos de recolha de dados neste capítulo referidos, contribuíram para assumir uma postura investigativa, sendo relevante para a resolução das problemática. A problemática inicial da minha ação foi a preocupação com as interações adulto-criança

nas salas do contexto de creche e do contexto de jardim de infância. As razões que confirmam esta preocupação devem-se ao conhecimento de que estas interações são essenciais para que a linguagem oral e a abordagem à escrita se desenvolvam na criança de forma significativa. Assim, torna-se uma responsabilidade do educador de infância fazer com que a aprendizagem seja significativa e de qualidade.

No sentido de dar resposta aos objetivos acima referidos nesta dimensão investigativa, foi realizada uma análise reflexiva à Escala de Empenhamento do Adulto do referencial Desenvolvendo a Qualidade em Parceria, aos desenhos elaborados pelas crianças do contexto de jardim de infância enquadrados no papel do adulto, ao Perfil de Desenvolvimento da Criança relativo ao contexto de creche do Manual de Processos-chave da Segurança Social, e ao Caderno de Formação realizado durante o estágio.

Para além dos instrumentos referidos, orientei a minha ação também pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) e pelas Metas de Aprendizagem (Afonso, 2010) igualmente estabelecidas pelo Ministério da Educação para o pré-escolar no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

2.1. Caracterização do contexto

2.1.1. A instituição Centro Infantil Palmo e Meio

A investigação decorreu na instituição Centro Infantil Palmo e Meio, e teve como participantes a estagiária, o grupo de crianças composto por 14 elementos que frequentam a sala 6 do contexto de creche com idades compreendidas entre 1 e os 2 anos, e o grupo de crianças composto por 17 elementos que frequentam a sala 9 do contexto de jardim de infância com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Ambas as crianças participaram realizando as sessões planificadas tal como foi visível no meu caderno de formação. As crianças do contexto de jardim de infância, no final da minha prática, participaram ainda através da realização de desenhos que solicitei questionando a forma como me viam a mim, estagiária, na sala e através do diálogo criado nesta sequência. Eu participei ao nível de mostrar sensibilidade, estimulação e autonomia facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

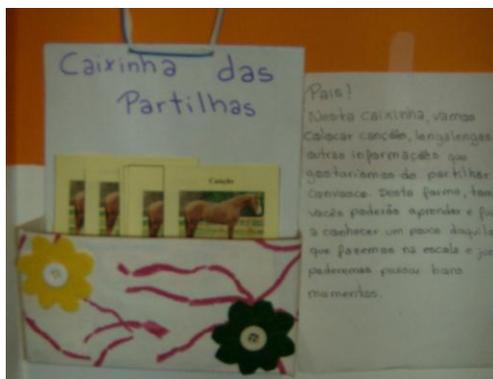
Considera-se que, para funcionamento da instituição é imprescindível a existência de um conjunto de elementos humanos, físicos e materiais, desta forma, o Centro Infantil Palmo e Meio é composto por um corpo docente, constituído por sete educadoras de infância, oito auxiliares de ação educativa, uma cozinheira, uma auxiliar

de cozinha e uma professora de educação física e desporto que leciona as atividades extra curriculares. O desempenho da instituição decorre, assim, do grande trabalho de equipa institucional. Ao longo das minhas observações e intervenção do estágio pude constatar uma boa relação entre todos, sendo a interajuda visível a cada momento. É de realçar o profissionalismo com que a equipa trabalha, sempre dentro dos princípios éticos e deontológicos fundamentais para o exercício da profissão, no sentido de responder às necessidades e aos interesses das crianças. Um outro aspeto essencial na instituição, é o trabalho com a família, tendo esta um papel primordial em todas as valências (duas salas de berçário, quatro salas de creche e quatro salas de jardim de infância), onde é possível criar um clima de comunicação e interação, valorizando e respeitando as crianças bem como as suas famílias.

A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas. (...) A relação com cada família, (...) centra-se em cada criança, passando pela troca de informações sobre o que lhes diz respeito, como está na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realiza... (Ministério da Educação, 1997, p.43).

De forma a garantir boas aprendizagens, a instituição está equipada de acordo com o necessário para o benefício das aprendizagens das crianças e de toda a comunidade. O Centro Infantil Palmolive atribui uma grande importância ao Projeto Educativo, pois a educadora e diretora pedagógica, Ângela Nunes, salientou que o “(...) projeto educativo é o ponto de partida para que desenvolva um trabalho positivo e coeso, não só em termos de trabalho centrado nas crianças, mas também ao nível do funcionamento global da instituição”. Na promoção da interação com as famílias das crianças do contexto de creche, construí uma caixinha intitulada “Caixinha das partilhas”, como mostra a figura 1, que coloquei à porta da sala e na qual coloquei sempre canções, lengalengas, pequenas poesias, entre outras aprendizagens que realizámos na sala. Esta ideia surgiu de conversas com alguns pais, perguntando-me qual era a canção da quinta que a criança falava em casa, uma vez que também gostavam de aprender. Esta caixa tem o intuito de partilhar as aprendizagens vividas em contexto, de modo a permitir que estas possam também ir para casa, como uma continuidade do processo educativo. Pude verificar, ao observar e falar com os pais, o interesse e o entusiasmo com a ideia. É de

salientar que quando terminei a minha ação na sala do contexto de creche, a educadora cooperante, Maria Roberto, continuou esta minha proposta, aspeto para mim bastante gratificante.



Fotografia 1 – Caixinha das Partilhas

2.1.2. O grupo de creche

Para caracterizar as experiências e competências deste grupo de crianças na área da comunicação e linguagem apoiei-me nas experiências-chave do modelo pedagógico High/Scope (Post & Hohmann, 2011) pelas quais a educadora Maria Roberto, responsável de sala, orienta a sua ação. Em relação à comunicação e linguagem todas as crianças da sala do contexto de creche conseguem ouvir e responder ao que lhes é pedido, falado e/ou proposto, no entanto existem elementos do grupo conseguem produzir mais palavras e assim formar frases mais complexas. Este aspeto progrediu da prática de ensino supervisionada I para a II, tanto que algumas crianças como a V. (2:0) já elaboram perguntas na comunicação com o adulto como por exemplo “Qué ito?” ou “Tá a fazei?”. Todo o grupo gosta de ouvir histórias, aprender lengalengas e canções novas, conseguindo pronunciar muitas palavras.

2.1.3. O grupo de jardim de infância

Para caracterizar as experiências e competências deste grupo de crianças na área da expressão e comunicação, mais precisamente no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, apoiei-me nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) pelas quais a educadora Helena Almeida, responsável de sala, orienta a sua ação. Relativamente ao domínio da linguagem oral e

abordagem à escrita, as crianças da sala do contexto de jardim de infância tem capacidade de compreender e produzir a linguagem oral. É através das interações criança-criança e criança-adulto que é criado um clima de comunicação que permite que o seu interesse em comunicar seja progressivamente aumentado. As crianças produzem frases simples e complexas utilizando a sua vasta gama de vocabulário, o que permite interações mais significativas. Durante a minha prática de ensino supervisionada, pude verificar que algumas crianças são mais comunicativas que outras, o que não quer dizer que não tenham competências linguísticas, apenas se deve à sua própria personalidade, como é o caso do T. (5:2), do T. (5:8), da S. (4:11) e do J. (5:3) que todos os dias que os incentivava a participar, fazendo-se notar algumas melhorias no final da prática. As crianças associam letras presentes em palavras aos seus próprios nomes e dos colegas, sabendo dizer o nome das letras e escrever o seu próprio nome sem necessitar de ver. As crianças tem oportunidade de imitar a escrita em situações de atividades dirigidas, como é o caso do registo das novidades do fim de semana. As crianças que no próximo ano letivo irão iniciar o 1º ciclo do ensino básico já começaram por iniciativa da educadora a treinar a letra manuscrita.

Os benefícios da abordagem à escrita passam pela promoção da capacidade de entender as regras básicas deste código, facilitando aprendizagens futuras na transição para o 1º ciclo do ensino básico. É necessário que o educador de infância na sua prática desenvolva estes pré-requisitos na criança. Deste modo, é essencial que na transição para o 1º ciclo, que a professora dê continuidade às aprendizagens das crianças adquiridas no pré-escolar. Para tal, deve utilizar estratégias comuns aos dois contextos, porque para a criança esta é uma nova realidade, passa do papel de criança para o papel de aluno. Este facto pode ser encarado por parte da criança com alegria, como quando se costumam referir “vou para a escola dos crescidos”, ou encarado com angústia e/ou receio do desconhecido como também acontece (Horta, 2011). As crianças da sala do contexto de jardim de infância que irão no próximo ano letivo iniciar o 1º ciclo do ensino básico, regra geral, encontram-se entusiasmadas e curiosas pois sabem que vão aprender coisas novas.

2.1.4. A sala de creche

O espaço da sala do contexto de creche é bastante amplo, com muita luminosidade (numa das paredes existe uma janela de sacada), tem uma mesa central e

cadeiras apropriadas para as crianças; possui estantes de arrumação; tem dois quadros de cortiça que cobre uma grande parte de uma das paredes laterais, com o objetivo de expor os trabalhos efetuados pelas crianças; nas paredes encontram-se o mapa do tempo (semanal), o mapa das presenças (semanal), o quadro das estações do ano, os aniversários, placares com imagens reais de animais e outros registos dos trabalhos efetuados pelas crianças. Esta organização do espaço permite ao grupo de crianças de forma calma e agradável contactar com o código escrito. Dispõe também de cinco áreas pedagógicas: a área da leitura, a área da casinha, a área dos jogos, a área de grande grupo, a área da garagem, das quais saliento a área da leitura que contém, uma estante pequena e alguns livros de pano. Esta área potência, assim, o contacto com os livros de histórias, a visualização de imagens, a interação criança-criança e criança-adulto, e o contacto com a escrita. No entanto, em todas as áreas pedagógicas da sala a linguagem oral é vivenciada diariamente com bastante intensidade.



Fotografia 2 – Área da biblioteca na sala de creche

2.1.5. A sala de jardim de infância

O espaço da sala do contexto de jardim de infância é bastante amplo, com muita luminosidade (numa das paredes existe uma janela de sacada), tem mesas e cadeiras apropriadas para as crianças; possui estantes de arrumação; tem cinco quadros de cortiça que cobre uma grande parte das paredes laterais, com o objetivo de expor os trabalhos efetuados pelas crianças; nas paredes encontram-se o mapa do tempo, o mapa das presenças (mensal), o calendário, o quadro das estações do ano, os projetos, os aniversários, placares com o abecedário e os números até 10 e outros registos dos trabalhos efetuados pelas crianças. Dispõe também de oito áreas pedagógicas: a área de

jogos de mesa, a área da garagem e construção, a área da leitura, a área da casinha, a área da grande grupo, a área da pintura, a área das ciências, e a área da moldagem e desenho, das quais saliento a área da leitura e a área dos jogos de mesa. É na área da leitura que as crianças tem contacto com diversos livros portadores de escrita, suscitando o seu desejo de aprender a ler. Na área dos jogos, tem contacto também como jogos de encaixe e jogos de esponja com as letras do alfabeto. No entanto, em todas as área pedagógicas da sala a linguagem oral é vivenciada diariamente com bastante intensidade.



Fotografia 3 – Área da leitura na sala de jardim de infância

2.2. O DQP – Escala de Empenhamento do Adulto

Na dimensão investigativa da minha Prática de Ensino Supervisionada, para a avaliação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem, utilizei o referencial Desenvolvendo a Qualidade em Parceria (DQP), nomeadamente a Escala de Empenhamento do Adulto para promover a qualidade das aprendizagens das crianças, o desenvolvimento profissional e o *empowerment* dos profissionais (Bertram & Pascal, 2009).

O manual DQP, desenvolvido no Reino Unido na década de noventa pelos investigadores Tony Bertram e Christine Pascal, é tido “como um dos meios de repensar a qualidade da provisão educativa.” (Bertram & Pascal, 2009, p.7). Este manual resulta pois de uma adaptação e reflexão ao contexto português. É, assim, um referencial de

consulta, na procura pelos profissionais da qualidade nos diversos contextos onde é realizado o processo educativo.

A utilização desta escala de empenhamento serviu para compreender a aprendizagem dos estilos de interação adulto-criança, analisar o perfil profissional do adulto, verificar a utilidade da Escala de Empenhamento do Adulto, e melhorar a minha prática enquanto futura profissional.

Maccoby & Lewis (2003) citado pelo Conselho Nacional de Educação (2011), “chamam a atenção (...) de nos focarmos na experiência das crianças e nos contextos de atendimento e ver quais as transformações possíveis para os tornar mais favoráveis ao desenvolvimento social positivo” (p.67). O educador de infância ao desenvolver atividades centradas na criança e criar uma rotina flexível face às suas necessidades está a promover a qualidade das interações adulto-criança. Também os espaços devem dar resposta às necessidades de privacidade e intimidade que surgem nas relações adulto-criança, e devem refletir os diferentes ritmos de desenvolvimento individual e o largo leque de interesses e capacidades que provavelmente surgirão no grupo de crianças, tendo em conta as suas perspetivas, pois são elas os principais utilizadores dos espaços e materiais colocados ao seu dispor. Como é referido ainda, no Conselho Nacional de Educação (2011), estas interações adulto-criança são consideradas “o coração da pedagogia” (p.68) segundo vários modelos pedagógicos, como é o caso do High/Scope, do Movimento da Escola Moderna e de Reggio Emília. É neste seguimento de análise da qualidade das interações que se criaram instrumentos de avaliação como é o caso da Escala de Empenhamento do Adulto utilizada por Bertram & Pascal (2009) utilizada na dimensão investigativa deste relatório.

2.2.1. Recolha de dados

Em 1994, Ferre Laevers, identificou três categorias de comportamento que são utilizadas na Escala de Empenhamento do Adulto no referencial Desenvolver a Qualidade em Parceria de Bertram e Pascal (2009), são elas:

Sensibilidade – a atenção e cuidado que o adulto demonstra ter para com os sentimentos e bem-estar emocional da criança. Inclui também sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afetividade.

Estimulação – o modo como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção.

Autonomia – o grau de liberdade que o adulto concede à criança para experimentar, emitir juízos, escolher atividades e expressar ideias e opiniões. Engloba também o modo como o adulto lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento (Bertram & Pascal, 2009, p.136).

Cada uma das três categorias de atitudes são referenciadas pelo observador numa escala de 1 a 5, em que a representação é a seguinte:

Ponto 5 – representa um estilo de empenhamento total.

Ponto 4 – representa um estilo predominante de empenhamento mas com algumas atitudes de falta de empenhamento.

Ponto 3 – representa um estilo onde não predominam nem as atitudes de empenhamento nem as de falta de empenhamento.

Ponto 2 – representa um estilo predominante de não empenhamento mas onde se notam algumas atitudes de empenhamento.

Ponto 1 – representa um estilo de ausência total de empenhamento (Bertram & Pascal, 2009, p.140).

A presente investigação apresenta uma abordagem qualitativa. “A Escala de Empenhamento do Adulto foi desenvolvida para permitir a avaliação da eficácia do processo ensino-aprendizagem (...) através da observação dos estilos de interação adulto-criança.” (Bertram & Pascal, 2009, p.135). Para recolher os dados desta investigação foi utilizada uma máquina digital para realizar gravações de vídeo, sendo cada filmagem de dois minutos, como determina o referencial Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Ao recorrer a estas gravações, é possível associar a imagem em movimento ao som, permitindo, deste modo, o investigador obter uma repetição da realidade da sua interação com as crianças e, assim, observar ao pormenor a sua prática. Sendo a intervenção do educador de infância fulcral no desempenho de aprendizagens de qualidade, o recurso às filmagens permite a análise e reflexão conjunta, não colocando apenas como ponto de vista o do investigador. Só assim, o educador de infância irá resolver os seus problemas e adquirir competências para “motivar, alargar, promover e envolver a criança no processo de aprendizagem” (Bertram & Pascal, 2009,

p.136). Esta recolha dos dados foi efetuada de forma aleatória pela educadora Maria Roberto na sala do contexto de creche, e pela educadora Helena Almeida na sala do contexto de jardim de infância, que se disponibilizaram para realizar as filmagens.

Os dados obtidos foram analisados e transferidos para gráficos, permitindo constatar os seguintes valores:

Creche

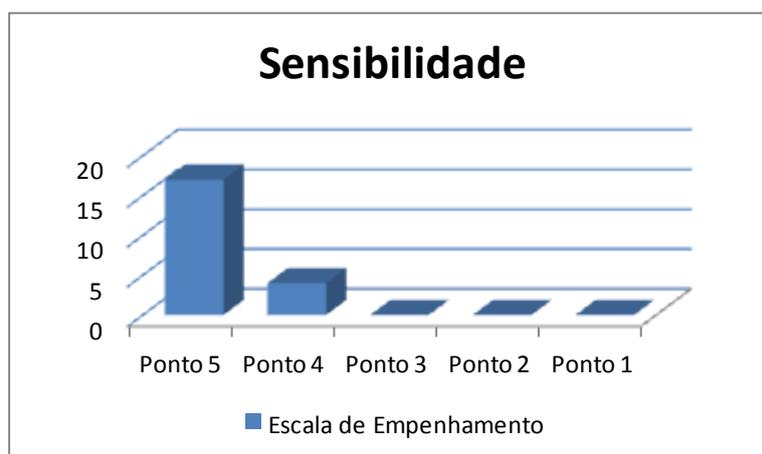


Gráfico 1 – Sensibilidade em creche

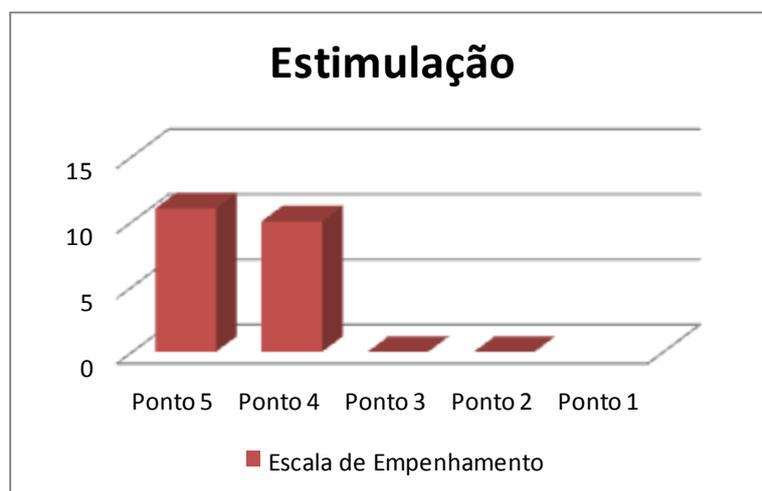


Gráfico 2 – Estimulação em creche

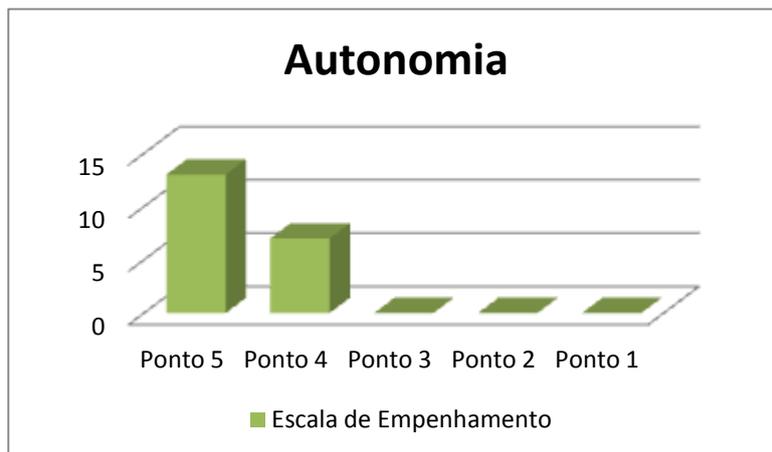


Gráfico 3 – Autonomia em creche

Jardim de Infância

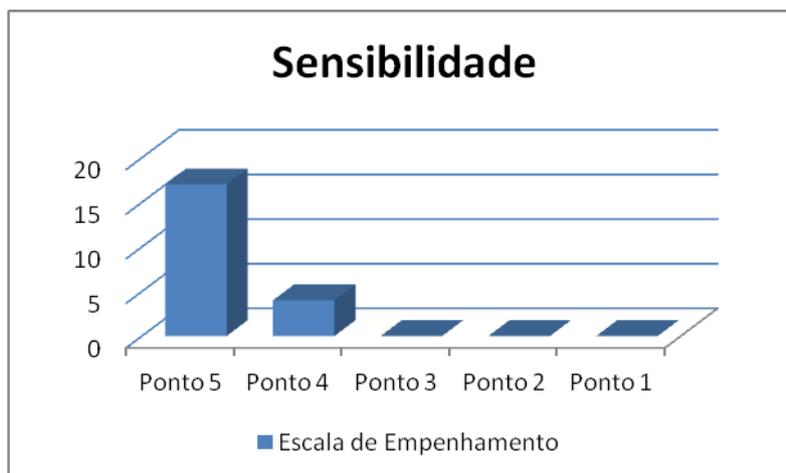


Gráfico 4 – Sensibilidade em jardim de infância

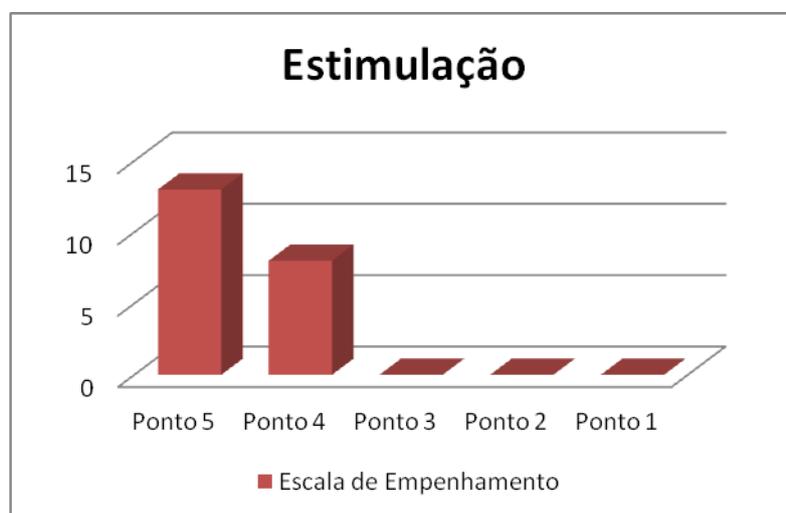


Gráfico 5 – Estimulação em jardim de infância

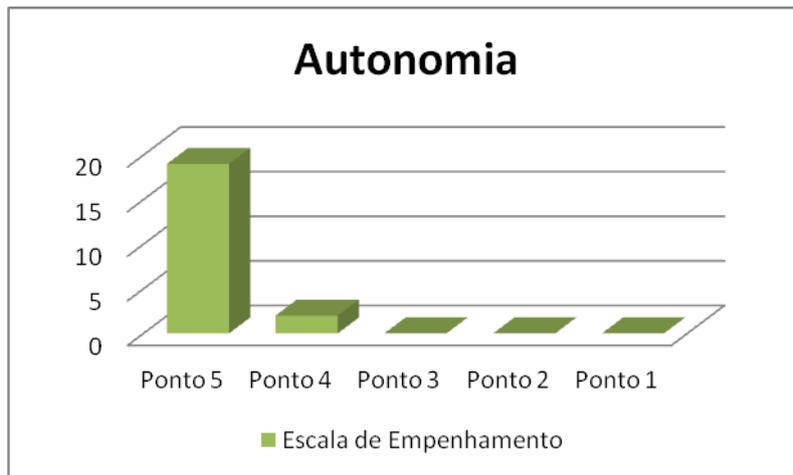


Gráfico 6 – Autonomia em jardim de infância

2.2.2. Análise reflexiva de dados

A análise dos dados obtidos na presente investigação, através do referencial Desenvolvendo a Qualidade em Parceria, permitiu constatar que o nível médio de empenhamento do adulto encontra-se no nível 5, sendo este o mais elevado nas três categorias de comportamento. Para a análise desta investigação pude contar com a ajuda da minha colega Alexandra Guerreiro que se disponibilizou para o efeito. Em conjunto vimos os vídeos, tomámos notas, trocámos impressões e assinalámos interações, este exercício permitiu repensar os comportamentos, atitudes e formas de atuar.

Relativamente à sensibilidade demonstrada pelo adulto, esta encontra-se elevada, tanto na sala de creche como na sala de jardim de infância. Através das filmagens foi visível que os comportamentos de encorajamento, elogio e apoio às crianças foram frequentes nos dois contextos, tentando sempre dar respostas às necessidades sentidas no momento.

Relativamente à estimulação demonstrada pelo adulto, esta encontra-se com uma ligeira diferença da sala de creche para a sala de jardim de infância, sendo que em jardim de infância apresenta melhor qualidade. No início da Prática de Ensino Supervisionada II, tanto no contexto de creche como de jardim de infância senti que o empenhamento ao nível da estimulação era mais positivo quando em momentos de pequeno grupo o que permite a atenção ser mais concentrada do que em momentos de grande grupo, em que por vezes as crianças dispersavam. Percebi que era necessário mudar a minha postura nomeadamente ao nível da comunicação com as crianças, o que

acontecia, e também devido à minha pouca experiência, era que por vezes ficava sem saber o que fazer ou dizer na altura.

Relativamente à autonomia demonstrada pelo adulto, esta encontra-se elevada, no entanto verifica-se mais acentuada na sala de jardim de infância, onde existe menos discrepância relativamente ao ponto 4. Durante a Prática de Ensino Supervisionada, foi minha preocupação constante oferecer às crianças liberdade para experimentar, emitir juízos, escolher atividades e expressar ideais e opiniões. Penso que o desenvolvimento do projeto em jardim de infância facilitou bastante a minha ação daí ter obtido valores mais elevados.

Através da análise é ainda possível verificar que não existem dados obtidos nos pontos 3, 2 e 1, em nenhum dos contextos. Facto que é bastante positivo, significando que a minha interação com as crianças se encontra a um nível mais elevado. Em termos de futuro profissional tenho consciência que falta melhorar muito, pelo que continuarei a preocupar-me com este tema.

2.3. Os desenhos

“O desenho representa, em parte, o consciente, mas também, e mais importante ainda, o inconsciente.” (Bédard, 2000, p.8). Os desenhos funcionam, assim, de suporte às vozes das crianças, logo representam a passagem do pensamento para a folha de papel onde evidenciam em desenho as suas ideias que não conseguem exprimir por palavras. Winnicot (citado por Decobert & Sacco, 2000) realça aqui o conceito de “squiggle”, designando-o como uma técnica que permite estabelecer o contacto, isto é, a criança ao desenhar já está a apelar ao adulto a interpretação do seu desenho. Este contacto irá fortalecer a qualidade das relações adulto-criança, na medida, em que se sabe o que se espera um do outro. “O desenho convida-nos portanto a situarmo-nos aquém da verbalização.” (Decobert & Sacco, 2000, p.10).

2.3.1. Recolha de dados

A presente investigação apresentou ainda outra recolha de dados, realizada no final da Prática de Ensino Supervisionada II apenas no contexto de jardim de infância, que enriqueceu a investigação. Para recolher estes dados foram disponibilizadas às crianças, folhas de papel brancas e lápis de cera de várias cores. Esta recolha é

caracterizada por desenhos realizados pelas crianças que se encontram em anexo. Os desenhos foram pedidos a cinco crianças, escolhidas aleatoriamente, estes permitem a análise da forma como as crianças veem a minha ação na sala.

Recorri a esta recolha porque, uma vez verificada muito a minha presença ao longo do estágio em desenhos elaborados pelas crianças expostos nas paredes da sala, decidi questionar as crianças sobre este aspeto, dando desta forma, continuidade à sua proposta emergente.

2.3.2. Análise reflexiva de dados

A análise dos desenhos das crianças obtidos, tem por base o referencial de Bédard (2000).

Relativamente ao primeiro desenho, este apresenta uma figura central na folha que representa a presença e a disponibilidade para aquilo que a rodeia, por sua vez a sua grande dimensão mostra a segurança que transmito para esta criança. No que respeita à cor, a criança desenha maioritariamente com cor-de-rosa, revelando doçura e ternura, mostra que se adapta facilmente e é fácil estabelecer contacto com ela. Os braços encontram-se na horizontal, o que significa para a criança que estou preparada para receber tudo o que me quiserem dar.

Relativamente ao segundo desenho, este apresenta duas figuras. Uma figura pequena desenhada na parte de cima da folha a cor castanho, esta cor é representativa da estabilidade, mostra que a criança é agarrada ao conforto e à segurança, que é estável e minuciosa naquilo que faz. As dimensões aqui estão relacionadas à realidade da criança, visível através da descrição que a criança fez do seu desenho, o facto de eu ser maior que ela. A outra figura apresenta uma grande dimensão demonstrando segurança. As cores desta figura indicam apenas a cor da roupa que utilizava. Os braços na horizontal representam a disponibilidade do abraço, do carinho como a criança refere ainda na sua descrição do desenho.

Relativamente ao terceiro desenho, um conjunto de seis figuras desenhadas na parte de baixo da folha e um armário desenhado do lado esquerdo da mesma. A figura mais elevada é a estagiária e as restantes cinco as crianças, sendo a autora do desenho a figura central. Em quatro das figuras verifica-se o esquecimento na colocação das mãos, o que por um lado poderá representar o simples esquecimento ou por outro lado para a criança estas figuras não se sentirem capazes de tomar certas decisões. O mesmo

acontece com o esquecimento da colocação dos pés em todas as figuras desenhadas, querendo significar que as figuras dependem muito do meio em que estão inseridas. Existe ainda um aspeto a realçar nesta análise, os traços, sendo que se distingue nas duas figuras do lado esquerdo traços com mais pressão, podendo representar o facto de estas duas amigas serem mais agressivas na sua amizade, e traços mais superficiais nas restantes figuras, podendo representar o empenhamento de forma distante. No que respeita às cores, aparece a estagiária desenhada a azul, cor esta, símbolo da paz, harmonia e tranquilidade, aparece o vermelho, símbolo de energia, e o rosa, símbolo da doçura e da ternura.

O quarto desenho, este apresenta uma figura central e vem muito no seguimento do primeiro desenho, relativamente às dimensões e à orientação no espaço da folha. A cor amarelo, indica apenas a cor da roupa que utilizava. Verifica-se também o esquecimento da colocação das mãos, o que por um lado poderá representar o simples esquecimento ou por outro lado para a criança estas figuras não se sentirem capazes de tomar certas decisões.

Relativamente ao quinto desenho, este apresenta a colocação de três figuras na parte de cima da folha, este facto mostra que estas estão preparadas para adquirir mais conhecimentos. Relativamente à colocação dos braços para cima, estes representam a esperança de as figuras serem entendidas, penso que nesta nova descoberta sobre o projeto, como a criança refere na sua descrição do desenho. Na figura do lado, a estagiária, surge a cor verde simbolismo da compreensão às coisas que são apresentadas, enquanto nas restantes duas figuras surge o cor-de-rosa símbolo da doçura e ternura. O desenho apresenta ainda um arco-íris relativo ao projeto, colocado no final da folha e surge como representante da paz e da harmonia no desenvolvimento das sessões.

Após a análise dos desenhos é possível concluir que, as crianças me vem na sala como um amiga com quem eles podem contar e como um profissional que se preocupa com as suas aprendizagens através de tempos de brincadeira e de tempos de trabalho.

2.4. O Perfil de Desenvolvimento da Criança

O Perfil de Desenvolvimento da Criança faz parte da Ficha de Avaliação Diagnóstica estabelecida pela Segurança Social para o contexto de creche, este deve ser preenchido quando o educador de infância dispuser de um maior conhecimento sobre a

criança. O educador de infância pode também recorrer às famílias, solicitando informações sobre as competências das crianças nos diversos temas de desenvolvimento que o constituem.

Desta forma, o Perfil de Desenvolvimento divide-se em três grandes períodos de desenvolvimento da criação, são eles, dos 0 aos 7 meses, dos 8 aos 17 meses e dos 18 aos 35 meses. Em cada período são evidenciadas as características para um desenvolvimento normal das crianças.

O Perfil está organizado por uma tabela que apresenta três tipos de indicadores de comportamento, os totalmente alcançados, os emergentes/ quase alcançados e os ainda não adquiridos. O educador de infância deve então, depois de preencher o Perfil de Desenvolvimento, dar especial importância a estes dois últimos indicadores, de modo a orientar a sua ação educativa.

Neste sentido, a utilização deste instrumento é essencial para a compreensão do desenvolvimento da criança em termos de linguagem oral e abordagem à escrita, tendo em conta a compreensão e expressão da linguagem, as competências para a leitura, o interesse demonstrado pelos livros e por outros materiais portadores de escrita, e a própria escrita da criança. Ao analisar o preenchimento do Perfil o educador de infância pode perceber o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra, no caso de algum dos aspetos referido anteriormente estar emergente ou ainda não estar desenvolvido deve propor sessões onde estas áreas sejam intencionalmente trabalhadas. Este é um processo que requer para o educador de infância enquanto profissional de educação preocupado com a qualidade das aprendizagens, uma observação e análise constantes.

2.4.1. Recolha de dados

No contexto de creche preenchi o Perfil de Desenvolvimento da Criança para me auxiliar na caracterização do grupo, facto que também me ajudou a perceber o nível de desenvolvimento em que as crianças se encontram para assim adequar a minha ação, indo de encontro às suas necessidades e interesses. É de salientar que o Perfil em questão foi preenchido apenas uma vez, no início do segundo semestre do estágio, e não direcionado apenas para uma criança, mas para o grupo em geral. Desta forma, os resultados obtidos enquadraram todo o grupo de 14 crianças.

O Perfil de Desenvolvimento da Criança encontra-se enquadrado na Ficha de Avaliação Diagnóstica do Manual de Processos-chave de Creche da Segurança Social. O Perfil de Desenvolvimento da Criança encontra-se organizado em três fases desenvolvimentais, são elas, dos 0 aos 7 meses, dos 8 aos 17 meses, e dos 18 aos 35 meses. Cada uma destas fases mostra as competências ditas “normais” das crianças nas respetivas faixas etárias.

2.4.2. Análise reflexiva de dados

Para analisar com mais facilidade o Perfil em questão, relativamente ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, elaborei o seguinte quadro:

Quadro IV – Perfil de Desenvolvimento da Criança (dos 8 aos 17 meses)

Tema	Totalmente alcançado	Emergente/ Quase alcançado	Ainda não
Compreensão da linguagem	Vira a cabeça em direção a um objeto (i.e. bola ou pessoa) quando se diz o seu nome.		
	Compreende pedidos ou ordens simples que impliquem uma tarefa ou instrução (quando está a ser alimentada “por exemplo, abre a boca”, quando está a brincar “podes trazer a bola”).		
Expressão da linguagem		Expressa duas ou três palavras compreensíveis (i.e. “mamã”, “papá”, “não”, “dada”).	
	Faz gestos, sons, movimentos ou demonstra o que quer ou sente através de entoação ou expressões		

	faciais (i.e. abana a cabeça para dizer “não” ou “sim”, usa gestos personalizados que quem lhe está próximo reconhece).		
	Participa com o prestador de cuidados em brincadeiras ou atividades de mímica ou de conversação (i.e. responde à conversa reproduzindo alguns dos sons ou palavras ou balbuciando sons em resposta ao prestador de cuidados).		
Competência de leitura	Aponta ou faz sons quando olha para as pinturas de um livro.		
Interesse em livros e outros materiais escritos	Gosta de tocar, andar e de olhar para livros.		
	Leva livros para o seu prestador de cuidados lhe mostrar.		
	Demonstra prazer quando alguém lê para ela (i.e. vocaliza, sorri, mantém o olhar demonstrando interesse na atividade).		
	Segura marcadores ou lápis e faz marcas ou riscos no papel.		

Quadro V – Perfil de Desenvolvimento da Criança (dos 18 aos 35 meses)

Tema	Totalmente alcançado	Emergente/ Quase alcançado	Ainda não
Compreensão da linguagem	Compreende uma variedade de pedidos que impliquem a realização de 2 passos ou tarefas simples e consecutivas (i.e.		

	agarra no livro e traz aqui).		
	Compreende os nomes dos objetos comuns, pessoas familiares, ações ou expressões (i.e. identifica ou aponta para pessoas, objetos, roupa, brinquedos ou ações quando se diz o nome das mesmas).		
Expressão da linguagem	Aprende e usa novo vocabulário nas atividades de todos os dias.		
	Combina palavras para fazer sequências simples (i.e. “vou bacio”, “quero brincar”, “João tem carro”).		
	Pergunta e responde a questões simples (i.e. “vou ao parque?”, “onde está mamã?”).		
Competências de leitura	Identifica pelo nome os objetos ou ações de um livro.		
			Reconhece sinais e símbolos no contexto (i.e. identifica o sinal de stop, identifica o logótipo ou símbolo da caixa de cereais preferida).
			Memoriza frases.
Interesse em livros e outros materiais		Realiza uma atividade direcionada e adequada quando	

escritos		explora os livros de imagens, as revistas, os catálogos (i.e. vira as páginas no momento adequado, faz sons relacionados com a imagem que está a ver).	
Escrita	Faz rabiscos e escrevinha com lápis e marcadores.		
	Identifica os rabiscos que fez (i.e. diz aos outros o que aqueles rabiscos significam).		

2.5. O Caderno de Formação

Ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada em creche e em jardim de infância, que desenvolvi no Centro Infantil Palmo e Meio, destaco a importância do Caderno de Formação como importante meio regulador da componente da minha ação educativa. O Caderno de Formação constitui a produção escrita ao longo dos dois semestres de estágio na instituição, e contempla a dimensão descritiva, reflexiva e projetiva. A dimensão descritiva, relata um conjunto de sessões selecionadas por mim, de situações vividas ao longo dos dias em cada um dos contextos. A dimensão reflexiva, realça elementos essenciais que são relacionados com aspetos teóricos. Por fim mas igualmente importante, a dimensão projetiva que projeta a ação educativa para o futuro.

Desta forma, os relatórios efetuados semanalmente, permitiram-me refletir de forma aprofundada sobre a minha ação, perceber os pontos menos positivos e projetar a mesma não só durante a intervenção, mas também no meu futuro profissional através da mudança.

2.5.1. Recolha de dados

Quando se observa crianças, é importante ver e ouvir com abertura de espírito. É necessário ver e ouvir tanto quanto possível sem fazer juízos ou tirar conclusões precipitadas. De forma a lembrar aquilo que se acabou de ver ou de ouvir, é preciso tomar anotações breves e pessoais (Post & Hohmann, 2011, p.317).

Neste sentido, o Caderno de Formação, através das notas de campo que fui tirando diariamente ao longo da Prática de Ensino Supervisionada ajudou-me a arranjar estratégias de comunicação melhorando a minha ação. Para a recolha de dados caracteriza pelas notas de campo, utilizei todos os dias do estágio, quer no contexto de creche, quer no contexto de jardim de infância, um boco de notas e uma esferográfica. Estes recursos materiais permitiram-me num instante anotar os comportamentos das crianças, tais como, a forma de se expressar, as formas de relacionamento com os outros (crianças e adultos) e com os materiais (brinquedos e outros instrumentos), interesses, gostos, frustrações, entre outros. Desta forma, a recolha de dados referida, constitui uma estratégia de recordação de observações mais específicas, onde registava os nomes das crianças em questão, palavras-chave que aquando da reflexão para o planeamento me recordassem os momentos reais, e por vezes, também, esquemas e desenhos (Post & Hohmann, 2011). Para permitir uma análise mais simples e reflexão mais aprofundada das necessidades e interesses de cada criança decidi elaborar as notas de campo num quadro, dividindo diariamente os aspetos individuais dos aspetos gerais.

Quadro VI – Notas de campo da semana de 25 de fevereiro a 01 de março (creche)

Dia	Geral	Individual
Segunda-feira	<ul style="list-style-type: none">- Para o grupo, receber na sala um novo elemento foi motivo de grande curiosidade, olhavam-no atentamente.- As crianças estavam muito atentas à história “Todos no Sofá” de Luisa Ducla Soares, foi interessante ver	<ul style="list-style-type: none">- Recebemos na sala, uma nova criança, o J. (2:5), uma criança bastante sociável, que tem algumas restrições alimentares e requer uma certa atenção.- Relativamente à pintura

	<p>como a concentração em momentos de grande grupo é mais notório.</p> <p>- O grupo estava muito envergonhado na sala 9, momento em que fomos cantar a canção aos amigos. A pouco e pouco alguns foram perdendo a timidez e já faziam alguns gestos associados à canção. Cantámos e aprendemos outras canções que os meninos partilharam connosco.</p>	<p>verifiquei que gostaram muito, o M. (1:9) penso que tenha mais dificuldades pois não explorou muito a folha, o G. (:10), a V. (2:0) e a M. (2:2) exploraram mais quer a troca de cores quer na folha com os lápis.</p> <p>- O J. (2:5) que aprendeu rapidamente a letra, não se apresentou tímido.</p>
Terça-feira	<p>- No painel, o grupo utilizou toda a folha, escrevendo mais ao seu nível, verifiquei que sem lhes dizer nada alguns escreviam em cima e em baixo muito empenhados na sessão e em explorar os lápis.</p>	<p>- Durante a execução das garatujas, a V. (2:0) disse-me “Oia, é um V de Vitóia”</p>
Quarta-feira		<p>- Percebi na conversa com o J. (2:5) que no colégio que frequentava, cantavam a canção “Atirei o pau ao gato” e partilhou com o grupo.</p>
Quinta-feira	<p>- Percebi que o pincel de barbear é uma técnica de expressão plástica bastante interessante, mas que ao utilizar pouca tinta funciona melhor.</p> <p>- A canção que fomos cantar aos meninos de outra sala correu melhor que na segunda-feira, já não estavam tão envergonhados e no final até pediam outras</p>	

	canções.	
Sexta-feira	- Todo o grupo quis explorar os novos materiais que levei para a área do jogo simbólico.	

Quadro VII – Notas de campo da semana de 06 a 10 de maio (jardim de infância)

Dia	Geral	Individual
Segunda-feira	- No período da tarde realizou-se a festa do dia da mãe, consistindo esta num desfile no espaço exterior, na relva. Aqui pude promover um maior contacto com as mães e mesmo trocar algumas palavras, foi bastante interessante.	
Terça-feira		- A S. (5:4) trouxe um livro para eu contar a história intitulada “o Segredo da Pimpona” de Maria Carolina Pereira Rosa – relacionado com o arco-íris, que li em pequeno grupo na mesa no acolhimento.
Quarta-feira	- As crianças que construíram a história tinham bastantes ideias, o que senti dificuldade da parte deste grupo em articular as ideias, de modo	- A história intitulada “A Princesa e o Arco-Íris” foi construída pela N. (5:8), pela M. (5:3), pela S. (5:0) e pelo T. (5:7).

	a que o ponto anterior da história tivesse ligação com o seguinte.	
Quinta-feira	- Na realização das ilustrações para a história observei muito interesse das crianças, o que desejavam desenhar estava relacionado com a história escrita. Tive a preocupação de contar a história às crianças que não tinham elaborado o texto mas que quiseram participar na ilustração.	- A S. (5:0) trouxe um livro para eu contar a história intitulado “Noddy e o Arco-Íris” de Enid Blyton que li em grande grupo no tapete. - Chamei a atenção da N. (5:8) para os dedos das mãos que estava a desenhar apenas três.
Sexta-feira	- Conclusão dos trabalhos pendentes da semana.	

Como mostra o quadro VI e o quadro VII um exemplo retirado do meu caderno de formação do contexto de creche e outro exemplo do contexto de jardim de infância, esta esquematização para mim mais simplificada, revelou-se importante na organização do planeamento das sessões conjuntamente com as duas educadoras cooperantes do contexto de creche e de jardim de infância que sempre me auxiliaram.

2.5.2. Análise reflexiva de dados

As notas de campo, usadas ainda numa metodologia qualitativa, caracterizam-se por ser o relato daquilo que enquanto observador-participante se vê, se ouve e se pensa. Relativamente à temática da linguagem oral e abordagem à escrita, as notas de campo são importantes no desenvolvimento/ utilização da linguagem consoante a idade das crianças, e para detetar possíveis dificuldades nas crianças quer ao nível oral, quer a nível escrito tentando dar resposta às mesmas. Relativamente à organização do planeamento, as notas de campo ajudam na capacidade de resposta das crianças às

atividades realizadas e evolução na realização das mesmas, e auxiliam também a minha capacidade de resposta face às suas propostas emergentes.

2.6. Reflexão

Ao realizar este capítulo do relatório fui-me progressivamente consciencializando da importância da adoção de uma postura investigativa. Considero que a utilização dos instrumentos e processos anteriormente descritos, permitiram alcançar os objetivos inicialmente propostos.

Relativamente à análise dos dados obtidos através da Escala de Empenhamento do Adulto, do referencial Desenvolvendo a Qualidade em Parceria, durante a Prática de Ensino Supervisionada, é possível constatar que o empenhamento se encontra positivo, uma vez que a média se verifica favorável. No entanto existe ainda um caminho a percorrer para alcançar melhores resultados a todos os níveis, para assim conseguir responder com mais qualidade às necessidades apresentadas pelas crianças e aos seus próprios interesses.

Estudar de forma mais profunda este manual, foi bastante significativo, enquanto futura profissional. Esta investigação permitiu-me perceber os aspetos bons e menos bons, fazendo-me questionar sobre alguns elementos da minha prática que não estavam a ser completamente desenvolvidos, nomeadamente nos momentos de transição foi onde senti mais dificuldades. Permitiu-me, também, pensar em estratégias para colocar em prática na minha Prática de Ensino Supervisionada e para o futuro. Estas estratégias passaram por melhorar a minha postura com o grupo; entoar mais a voz no diálogo; demonstrar mais segurança e confiança em todas as situações, não tendo medo de errar; arranjar objetos (exemplo, uma bola) para usar, em momentos de grupo, no sentido de dar a vez ao colega de falar. Assim, da Prática de Ensino Supervisionada I para a Prática de Ensino Supervisionada II, as melhorias foram bastante significativas, o que também pude comprovar em conversas com as educadoras cooperantes dos dois contextos.

O mesmo se passa com os desenhos, pois ao desenhar as crianças estão a comunicar aquilo que não conseguem dizer oralmente por algum motivo. E ao interpretar os desenhos das crianças é possível atuar de forma mais direcionada, de modo a que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo.

No que se refere ao Perfil de Desenvolvimento da Criança preenchido para o contexto de creche, é possível constatar que as competências se encontram de um modo

geral totalmente alcançadas. No entanto, existem algumas ainda emergentes, nomeadamente a expressão da linguagem nas crianças dos 8 aos 17 meses, e o interesse por livros e outros materiais escritos nas crianças dos 18 aos 35 meses. É aqui, nestas propostas emergentes, de salientar a importância do papel do adulto enquanto mediador e promotor de aprendizagens. Tento já como base as competências das crianças, através do preenchimento deste perfil, as sessões que desenvolvi foram de encontro a estas necessidades sentidas. Os diálogos criados em momentos de grande e pequeno grupo, bem como o conto de histórias (prática quase diária no contexto), favoreceram o desenvolvimento da linguagem, na medida em que algumas crianças aumentaram o seu vocabulário verificando-se na produção das palavras. O melhoramento da área da biblioteca e deste espaço na sala foi motor de desenvolvimento no despertar do interesse pelos livros e por outros materiais escritos nas crianças. Por si próprias já se dirigiam a esta área, sentavam-se à mesa nas cadeiras, com o intuito de observação dos livros. Ao longo da minha prática, o interesse pela exploração de livros e pelas histórias aumentou significativamente escolhendo já as crianças mais velhas qual a história que queriam ouvir. Relativamente às competências de leitura ainda ficaram por adquirir, nas crianças dos 18 aos 35 meses, a memorização de frases e o reconhecimento de sinais e símbolos no contexto. O mais próximo da memorização de frases verificou-se, por exemplo, nos momentos de grande grupo na exploração de lengalengas, onde as crianças sabiam os sons e algumas pequenas palavras.

O caderno de formação funcionou, assim, como auxiliador de todo este processo de análise. Andou sempre par a par com os instrumentos de investigação referidos no presente relatório, para que a minha ação fosse de qualidade.

O estudo da dimensão investigativa, para a temática da linguagem oral e abordagem à escrita do meu relatório, foi fundamental na medida em que orientou a minha ação.

Ao estabelecer com as crianças um clima de segurança, carinho e encorajamento é criada confiança, confiança esta que é a base da aprendizagem. À medida que existe uma maior interação entre mim e cada criança, consegui conhecer melhor os seus interesses e as suas necessidades. Posto isto, o processo de ensino-aprendizagem ganha sentido. É aqui, um saber olhar para todos e saber ao mesmo tempo olhar individualmente. Há que ter a atenção que uma criança de dois anos apresenta particularidades de linguagem que uma criança de cinco anos não apresenta. É a estas particularidades que o educador de infância deve estar atento para poder planear de

forma organizada e executar a sua ação educativa. Dentro destas particularidades ainda existem as diferenças individuais de cada criança relacionadas com o seu próprio nível de desenvolvimento biológico.

O diálogo começou a surgir cada vez mais e o interesse por novas aprendizagens também. Encorajei as tentativas de comunicação por parte das crianças, dando atenção àquelas que se apresentavam menos participativas, procurei tentar resolver os problemas com que se deparavam, quer ao nível da oralidade quer ao nível da escrita, colocando-me no lugar delas, de modo a ver as coisas do seu ponto de vista. Se, se verificar uma forte interação entre a criança e o adulto de referência irá existir um processo de estímulo-resposta. Isto é, quanto mais estimulada linguisticamente a criança maior o salto qualitativo no seu desenvolvimento.

Comunicar é, portanto, dar e receber, e é neste processo de dar e receber que o adulto deve empenhar a sua ação a três níveis: sensibilidade, estimulação e autonomia.

**Capitulo III- Intervenção Educativa: a linguagem oral e abordagem à
escrita como mediadora da ação educativa**

3. A linguagem oral e abordagem à escrita no contexto da PES

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita é muito importante na educação pré-escolar, sendo fundamental que o educador de infância “crie um clima de comunicação em que a [sua] linguagem (...), ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 66).

3.1. O desenvolvimento da temática na PES

Ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada na instituição Centro Infantil Palmó e Meio, realizei várias sessões, com os dois grupos de crianças do contexto de creche e do contexto de jardim de infância, para o desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita, as quais serão apresentadas abaixo.

Antes, importa mencionar que a prática pedagógica se baseou na pedagogia participativa da infância.

Os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças (Oliveira-Formosinho & Gâmbôa, 2011, p.15).

Como tal, desenvolvi sessões nas quais foi basilar ouvir as crianças, valorizar as suas experiências, os seus saberes e as suas ideias. Como referem ainda Oliveira-Formosinho & Gâmbôa (2011), “o processo de aprendizagem é concebido em desenvolvimento intrativo entre a criança e o adulto” (p.15).

Neste sentido, é de referir que cada criança foi vista não como uma “tábua rasa”⁵, mas sim como um ser com direitos e competências que intervém nos acontecimentos à sua volta, coconstrutores do seu conhecimento e participantes no seu processo de aprendizagem.

⁵ Conceito desenvolvido por John Locke, que explica que a criança é uma superfície vazia, isto é, a sua mente inicialmente se encontra em branco, sem conhecimentos alguns.

Tanto as sessões desenvolvidas que serão mencionadas neste relatório como todas as outras foram pensadas e estruturadas com base nas características específicas individuais das crianças e do grupo no geral e nas características do contexto educativo, para, assim, responderem efetivamente aos interesses e necessidades de cada uma das crianças e para contribuírem para o seu desenvolvimento holístico.

Neste sentido, tendo em consideração que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem de uma forma integrada, como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), tive em atenção, o facto de as áreas de conteúdo não serem compartimentos estanques, mas sim áreas que se relacionam e complementam entre si. Tendo em conta o tema eleito para aprofundar neste relatório – a linguagem oral e abordagem à escrita, as sessões que serão apresentadas estão relacionadas com a área de conteúdo de Expressão e Comunicação e, mais especificamente, com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita das referidas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997). Com o desenvolvimento das várias sessões, pretendeu-se proporcionar, através de diversos materiais e situações diversificadas de diálogo e interação, oportunidades variadas para as crianças desenvolverem as suas capacidades de compreensão e expressão oral, e contactarem e explorarem o código escrito.

Contexto	Nome/ Sessão	Objetivos	Materiais
Creche	Elaboração de registos escritos com o nome e as características principais de alguns dos animais da quinta (cordeiro, galinha, cavalo, rato, galo, coelho) acompanhados de imagens reais dos respetivos animais.	- desenvolver a capacidade de atenção e concentração; - reconhecer as características dos animais da quinta; - aumentar o vocabulário.	- folhas brancas e coloridas; - canetas de feltro para escrever; - imagens reais dos vários animais.
	Registo escrito da canção “Os animais da	- promover a linguagem oral;	- cartolina branca; - imagens reais dos

quinta” acompanhada de imagens reais dos animais nesta referidos.	- promover o contacto com o código escrito.	animais referidos na canção; - caneta de feltro para escrever.
Elaboração de um painel de escrita criativa com as crianças a lápis de cera em papel de cenário.	- desenvolver a criatividade; - realizar garatujas; - tomar contacto com alguns instrumentos de escrita.	- papel de cenário; - lápis de cera de várias cores.
Visualização de revista e sua exploração em grande grupo, onde foi chamada a atenção para os desenhos e para as letras.	- saber como pegar corretamente numa revista; - saber que a escrita e os desenhos transmitem informação; - aumentar o vocabulário; - explorar autonomamente este portador de texto.	- uma revista para cada criança.
Conto de histórias em grande grupo: “A Galinha Ruiva” de Léo Timmers, “Todos no Sofá” de Luisa Ducla Soares, “Xico” de Paula Carballeira e Blanca Barrio, “A Gança Constança” de Pierre Coran e Marie Jos Sacré, “Os Animais da Quinta” tradução de Cristina Lourenço, “A Miffy anda de avião” de	- despertar para o contacto com os livros enquanto portadores de escrita; - conhecer as características da galinha, - promover a concentração e o silêncio; - criar o gosto pelas histórias.	- livros de histórias; - para a história “Todos no Sofá”, sofá de madeira forrado a tecido, tapete em tecido e as personagens do livro em cartão plastificadas.

Dick Bruna.		
Visita de três pais à sala contar histórias: “O Sapo Apaixonado” de Max Velthuijs, “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle e “Uma Vaca de Estimação” de Luisa Ducla Soares.	<ul style="list-style-type: none"> - promover a interação com a família; - desenvolver a capacidade de atenção e concentração; - promover o contacto com o livro; - criar o gosto pelas histórias. 	<ul style="list-style-type: none"> - livros de histórias; - computador; - projetor.
Canções.	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolver a linguagem oral; - vivenciar momentos de descontração, alegria e aprendizagem; - despertar a curiosidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - maracas.
Lengalengas (Ministério da Educação, 2002).	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolver a linguagem oral; - despertar para o texto rimado; - proporcionar novas aprendizagens. 	<ul style="list-style-type: none"> -
Conversa sobre a estação do ano que se aproximava – o Inverno, enunciação do clima e das peças de roupa adequadas.	<ul style="list-style-type: none"> - aumentar o vocabulário; - identificar as diferentes partes do corpo; - identificar as peças de roupa; - promover a exploração; - estabelecer semelhanças e diferenças. 	<ul style="list-style-type: none"> - imagens reais de peças de roupa em cartão plastificadas para identificação e realização de um jogo de encaixes.
No momento do acolhimento, existência de diálogo	<ul style="list-style-type: none"> - promover as interações adulto-criança; - acolher e promover os 	<ul style="list-style-type: none"> -

	com as crianças e as suas famílias.	vínculos afetivos; - promover o contacto com a família.	
	No momento da higiene, existência de diálogo com as crianças.	- estimular a socialização; - promover a autonomia; - promover o bem-estar.	-
	No momento de vestir e despir as roupas para a adaptação ao meio aquático, verificou-se, também, a existência do diálogo.	- desenvolver atitudes de afeto com cada criança; - identificar as diferentes peças de roupa; - promover a autonomia; -promover a socialização.	-
	No momento do almoço, o diálogo também esteve presente, nomeadamente na identificação dos nomes dos legumes e frutas.	- promover a autonomia; - promover a socialização; - desenvolver competências sociais, como saber estar.	-
Jardim de Infância	Partilha oral das novidades do fim de semana e registo escrito das mesmas.	- promover a partilha; - familiarização com o código escrito; - desenvolver destrezas manipulativas, mediante diferentes técnicas e materiais.	- folhas brancas de papel; - esferográfica; - lápis de carvão; - borracha; - lápis de cor; - lápis de cera; - canetas de feltro; - tintas; - cola; - areia;
	Elaboração de cartas	- estimular e desenvolver o	- folhas brancas de

escritas ao Pai Natal.	gosto pela escrita; - desenvolver competências comunicativas; - estimular a criatividade.	papel; - lápis de carvão; - borracha; - esferográfica; - canetas de feltro; - lápis de cor.
Conto de histórias em grande grupo “Os Duendes Sapateiros” de Ana Oom, “O Peixinho Arco-Íris” de Marcus Pfister, “A Casa da Mosca Fosca” de Eva Mejuto, “Uma história a sete cores”, “Tobias do Lado de Lá do Arco-Íris” de Manuela Bacelar, “Mamã Maravilha” de Orianne Lallemand, “Pequeno azul e pequeno amarelo” de Leo Lionni, “O ratinho que procurava um amigo” de Eric Carle, “O ratinho marinheiro” de Luísa Ducla Soares, “Família” de Nuria Roca .	- desenvolver o gosto pelas histórias; - fazer perguntas e responder, demonstrando compreensão na informação transmitida oralmente; - incentivar o diálogo; - desenvolver conhecimentos do mundo.	- livros de histórias; - vídeo; - computador; - prato plástico; - tinta azul e amarelo; - pincel.
Conto da lenda do arco-íris.	- desenvolver a linguagem oral.	- lenda do arco-íris.
Canções.	- desenvolver a linguagem	- instrumentos

		oral; - vivenciar momentos de descontração, alegria e aprendizagem; - despertar a curiosidade.	musicais.
	Lengalengas (Ministério da Educação, 2002).	- desenvolver a linguagem oral; - despertar para o texto rimado; - proporcionar novas aprendizagens.	-
	Advinhas (Ministério da Educação, 2002).	- estimular o pensamento.	-
	Poemas (Ministério da Educação, 2002).	- desenvolver a linguagem oral; - contactar com o texto rimado.	-
	Pesquisa em livros para o projeto.	- promover o contacto com portadores de escrita; - conhecer mais sobre a temática do projeto em desenvolvimento; - tentar encontrar respostas às dúvidas iniciais das crianças.	- livros diversos.
	Reuniões diárias no início da manhã sobre o que planeámos fazer e no final do dia sobre o que fizemos e como correu.	- desenvolver a linguagem oral; - incentivar o diálogo.	-
	Partilha em grande grupo das informações	- promover a partilha; - incentivar o diálogo;	- pesquisa trazida pelos pais.

trazidas pelos pais sobre o projeto.	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolver a linguagem oral; - adquirir novos conhecimentos. 	
Elaboração de uma história oral e escrita do arco-íris, com referência à capa, contracapa, páginas.		<ul style="list-style-type: none"> - cartão; - lápis de cera; - lápis de cor; - lápis de carvão; - esferográfica; - borracha; - folhas brancas de papel; - duas argolas metálicas para encadernação.
Elaboração de palavras com carimbos.	<ul style="list-style-type: none"> - reconhecer as letras do alfabeto; - possibilitar o estímulo tátil e visual. 	- carimbos com letras do alfabeto.
Elaboração de cartões escritos para anexar à prenda do dia da mãe com uma frase sobre a mãe de cada criança, acompanhada de uma conversa inicial em grande grupo.	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolver a autonomia; - promover o contacto com o código escrito; - desenvolver a coordenação óculo-manual; - incentivar o diálogo; - promover a socialização. 	<ul style="list-style-type: none"> - pedaços de cartolina; - canetas de feltro.
Escrita livre e planificada nos cadernos individuais de escrita.	<ul style="list-style-type: none"> - promover o contacto com a linguagem escrita; - identificar palavras que comecem pela mesma letra; - procurar palavras que se 	<ul style="list-style-type: none"> - um caderno pautado para cada criança; - lápis de cera; - lápis de cor; - canetas de feltro;

	encontrem disponíveis pela sala.	- esferográficas; - lápis de carvão; - borracha.
Aprendizagem de palavras em inglês: mosca, arco-íris, anil, violeta, cor-de-laranja, chuva, sol e nuvem, e seu registo escrito.	- promover o conhecimento de novas palavras numa língua diferente; - familiarização com o código escrito; - reconhecer as letras dos seus nomes; - possibilitar o estímulo tátil e visual.	- folhas brancas e coloridas de papel; - canetas de feltro; - lápis de carvão; - lápis de cera; - lápis de cor; - jornal; - tintas; - tesoura; - cola; - pedaços de cartolina de várias cores; - revistas; - algodão; - picos e esponjas de picotar.
Registo escrito de uma nova canção “A Primavera Chegou”.	- promover o contacto com o código escrito;	- cartolina branca; - canetas de feltro; - flores e borboletas em dobragens; - pássaros e joaninhas em borracha eva.
Elaboração de convites escritos para a apresentação do projeto.	- promover o contacto com o código escrito; - incentivar a partilha de conhecimentos.	- pedaços de cartolina; - canetas de feltro; - lápis de cor.
Apresentação oral do projeto às restantes	- partilhar conhecimentos com os outros;	- arco-íris pintado em papel de

	salas de jardim de infância com explicação sobre o que aprendemos e o que foi feito.	<ul style="list-style-type: none"> -promover a linguagem oral, nomeadamente através do diálogo criado; - interagir com os outros recorrendo à utilização de fantoches de pau. 	cenário; - arco-íris construído com rolos de papel higiénico e caixas de ovos; - fantoches e cenário para a dinamização do teatro “A Lenda do Arco-Íris”.
	No momento do acolhimento e do almoço o diálogo esteve presente.	<ul style="list-style-type: none"> - promover as interações adulto-criança; - acolher e promover os vínculos afetivos; - promover o contacto com a família; - promover a autonomia; - promover a socialização; - desenvolver competências sociais, como saber estar. 	-

Foi minha preocupação no contexto de creche, o melhoramento da área da biblioteca na sala. Juntamente com a educadora cooperante, Maria Roberto, conseguimos proporcionar novas experiências às crianças, experiências estas promotoras de interações mais significativas no processo de ensino-aprendizagem. Para que a educação seja de qualidade, deve existir materiais diversificados e em número suficiente que permita a exploração por parte de todas as crianças. Assim, a colocação de mais livros e de vários tipos foi bastante positivo.

A existência de livros disponíveis e de fácil acesso não garante, por si só e necessariamente, o surgimento da leitura enquanto experiência de prazer e de conhecimento objetivo da realidade. O importante é que “levemos” o livro à

criança, a ajudemos a estabelecer uma conduta de comunicação com este precioso meio de desenvolvimento. (Moura, 2005, p.3)

Uma área que, anteriormente, as crianças não a identificavam como tal, passou a ter sentido, e a ser frequentada com muita regularidade por todas as crianças. Neste espaço, a minha ação passou por apoiar as crianças na exploração dos livros, incentivando-as. À medida que iam, normalmente com uma e/ou duas crianças de cada vez, passando as páginas ia chamando a atenção para certas figuras mais conhecidas do dia-a-dia da criança e para o seu nome escrito ao lado. Deste modo, as crianças podem contactar com o código escrito e desenvolver o gosto pelos livros. No sentido de melhorar um pouco mais o espaço da biblioteca, uma vez que a meu ver ainda se encontrava um pouco pobre, levei um ficheiro de imagens que construí em casa com quarenta e cinco cartões com imagens de animais, meios de transporte e outros elementos que o grupo conhece e que com os quais contacta diariamente. Depois de explorar com as crianças este ficheiro de imagens, coloquei-o na estante na área da biblioteca, para ficar disponível às crianças sempre que estas quisessem ver e explorar umas com as outras ou mesmo individualmente. À medida que fui mostrando os cartões, as crianças sabiam dizer-me logo no momento o nome da imagem em questão. A meu ver faltava este elemento nesta área da sala, sendo fulcral para o desenvolvimento da linguagem oral de cada criança e de certa forma poderem contactar com a escrita, uma vez que em cada cartão está identificado com o nome da imagem. Senti que contribuí para o aumento das aprendizagens e competências das crianças, enriquecendo o espaço da área da biblioteca e proporcionando novas explorações às crianças. “Na vida da criança, comunicação, linguagem e conhecimento são três pilares de desenvolvimento simultâneo, com um pendor eminentemente social e interactivo.” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.11). Na sala já existia um ficheiro de imagens, mas por ser pouco resistente a educadora cooperante, Maria Roberto, não o colocou ao alcance das crianças, apenas era anteriormente explorado com a supervisão da educadora, no entanto este é mais resistente e as crianças adoraram.



Fotografia 4 – Estante da área da biblioteca na creche

É de salientar ainda que relativamente aos livros escolhidos para o conto de histórias às crianças, foi minha preocupação levar livros com imagens apelativas, pois captam bastante a sua atenção. Posto isto, colocam-se questões como: Quando e com que frequência se lê?, Como se lê?, Porquê, quais as razões e motivos porque se lê?. Em relação à primeira questão, não são situações pontuais, pouco sustentadas e sem continuidade que promovem o envolvimento com o ato da leitura. Daí ser tão importante este ato fazer parte das rotinas do jardim de infância, sobretudo quando faz sentido para as crianças. A forma como se lê depende de aspetos como a fluência e o interesse pela leitura vai influenciar a compreensão da mensagem escrita pelas crianças. Aqui o papel do educador, mais precisamente neste caso a minha interação com o grupo de crianças é fundamental no sentido de dar a compreender, incentivando para uma maior aquisição de vocabulário e por consequência a elaboração de frases, a nível oral, cada vez mais complexas. É fulcral a leitura de histórias às crianças, pois a história abre espaço para a alegria e o prazer de ler, compreender, interpretar-se a si própria e à realidade em que estão inseridas. Assim, é formado o gosto pela leitura, é enriquecido o seu vocabulário, ampliando o mundo das suas ideias e dos seus conhecimentos. É de salientar, que uma boa prática de leitura é aquela que é contínua.

No contexto de jardim de infância, uma vez que a maioria das crianças vão iniciar este ano letivo o 1º ciclo do ensino básico, já tinha sido preocupação de educadora cooperante, Helena Almeida, começar a abordar a escrita. Tanto que as caixas dos jogos e outros materiais já se encontravam devidamente identificados com a

presença do código escrito. No entanto, foi minha preocupação pegar por outros pontos, os quais referi no quadro acima.

3.2. A Promoção da Literacia no Jardim de Infância: Trabalho de Projeto

“Cada projeto (...) contém sempre uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e mais interessante ela for, maior será o seu alcance. Esta parece ser, em resumo, a base do método dos projetos.” (Lisboa, 1942, p.8).

3.2.1. Fundamentação teórica

Ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada no segundo semestre na sala de jardim de infância, desenvolvemos um projeto, implicando este a participação ativa de todo o grupo de crianças da sala. O trabalho de projeto caracteriza-se como sendo “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas considerados de interesse pelo grupo (...)” (Leite, 1989, p.140). Nas palavras de Oliveira-Formosinho & Gambôa (2011),

a marca distintiva do Trabalho de Projeto, o eixo nuclear da sua estrutura epistemológica, enraiza aqui: começar por um problema e não por um tema, é traçar um itinerário reflexivo, é fazer da pesquisa e dos seus atores (os alunos e o professor) o centro de uma aprendizagem (p.56).

Assim, segundo Vasconcelos (2012), o trabalho de projeto passa por quatro fases:

a) Definição do problema

Fase segundo Vasconcelos (2012) onde “Partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto.” (p.14).

b) Planificação e lançamento do trabalho

Fase segundo Vasconcelos (2012) onde “Elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa,

como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar?” (p.15).

c) Execução

Fase segundo Vasconcelos (2012) onde “As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida.” (p.16).

d) Avaliação e divulgação

Segundo Vasconcelos (2012) “Esta é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala do lado, o jardim de infância no seu conjunto (...) Expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e corredores, (...) divulga-se.” (p.17).

Torna-se essencial para o desenvolvimento de um projeto a organização do espaço, dos materiais e do tempo. Desta forma, o grupo pode participar ativamente, demonstrando interesse e motivação em participar na aprendizagem.

“O educador deve intervir o menos possível, mas de forma a provocar o reinício das trocas ou para securizar as crianças. Assim, as intervenções devem ser medidas, não excessivas, não subvertendo aquilo que as crianças estão a fazer.” (Edwards, Gandini & Forman, 1993, citado por Ministério da Educação, 1998, p.145)

3.2.2. Sentido do projeto

Tendo em conta os interesses e motivações do grupo, o projeto intitulado de “Como aparece o Arco-Íris?” apresenta como objetivo a exploração, a aprendizagem e o envolvimento das crianças em conjunto no mesmo, o diálogo e a partilha como forma de proporcionar um clima democrático em que as crianças através de uma pedagogia participada pudessem descobrir como aparece o arco-íris. Assim, as crianças aprendem “como meio de compreensão e ação sobre os quotidianos, orientando para a resolução dos problemas e das dificuldades, provocando novas e mais intensas questões para nos fazermos todos mais cultos e melhores cidadãos.” (Peças, 2009, p. 58).

3.2.3. Fases de desenvolvimento

Como ponto de partida, no dia 04 de abril de 2013, no período da manhã, mais precisamente no momento do acolhimento ainda no salão polivalente, a A. (5:0) disse “Eu nunca vi o arco-íris.”, nesse instante a M. (5:4) respondeu “Eu já o vi no céu.”. E continuaram a fazer desenhos. A M. (5:4) desenhou um arco-íris e mostrou ao grupo de crianças onde se encontrava mais a R. (5:7) e o T. (5:6). Percebi que havia interesse por parte das crianças e dúvidas relativamente a este aspeto da natureza, pensando que poderia ser o ponto de partida para iniciar um projeto.

Assim, no dia 08 de abril de 2013, no período da tarde, na sessão da hora do conto trouxe ao grupo um vídeo de uma história denominada “O Peixinho Arco-Íris”. Após a visualização da história, conversámos um pouco sobre o que o grupo já sabia e o que queria saber. Através das vozes das crianças percebi que baseiam muito as suas ideias através do que veem nos desenhos animados e é preciso desmistificar a realidade da fantasia e imaginário.

Uma vez definida a temática do projeto, em conjunto respondemos às seguintes questões, “O que sabemos?”, “O que queremos saber?”, “Como vamos saber?”, as quais ia tomando nota.

O que sabemos ou pensamos saber?

- “O arco-íris é feito com gotas e com sol.” R. (5:7)
- “Precisamos de chuva e sol.” T. (5:6)
- “As cores do arco-íris são: vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta.” (todos)
- “O arco-íris não tem fim.” H. (5:1)
- “Quando é de noite o arco-íris desaparece.” N. (5:7)

O que queremos saber?

- “No fim do arco-íris há um tesouro?” S. (4:9)
- “Será que é feito de gotas? Será feito de sol?” F. (5:5)
- “Será que aparece porque alguém o pinta no céu?” M. (5:4)
- “Será que são os pássaros?” S. (5:3)
- “Será que o arco-íris aquece os peixes?” N. (5:7)

Partindo daqui, estávamos prontos para decidir como vamos saber, isto é, como vamos dar resposta às nossas perguntas iniciais e o que queremos ou gostávamos de fazer para aprendermos.

Como vamos saber?

- “Podemos ir procurar lá fora.” R. (5:8)
- “Jogos” N. (5:7)
- “Procurar um arco-íris na rua” M. (5:2)
- “Livros” F. (5:5)
- “Biblioteca de Évora” M. (5:2)
- “Pedir aos pais coisas sobre o arco-íris.” N. (5:7)
- “Computador/ Internet” J. (5:2)

Durante o decorrer do desenvolvimento do projeto, na Prática de Ensino Supervisionada II, foram tidas em conta todas as áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, área da formação pessoal e social, área da expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo, pelas quais também a educadora Helena Almeida orienta a sua prática. Irei aqui salientar apenas, na área da expressão e comunicação, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

Procedemos em pequenos grupos à pesquisa com recurso aos livros como as crianças tinham decidido na segunda fase do projeto, no sentido de encontrar respostas às perguntas e dúvidas iniciais. Ao longo da pesquisa as crianças iam partilhando com o restante grupo o que descobriam. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997):

“Procurar com as crianças informações em livros, cujo texto o educador vai lendo e comentando de forma a que as crianças interpretem o sentido, retirem as ideias fundamentais e reconstruam a informação, (...) consultar um dicionário (...) são alguns meios para que as crianças se apercebam de diferentes utilidades da leitura...” (p.71).

Com base no que descobrimos construímos uma história intitulada “A Princesa e o Arco-Íris” que despertou para o pormenor das personagens, os nomes destas e para construir o diálogo. Verifiquei que o grupo que construiu a história têm bastante facilidade em comunicar e expressa-se com clareza, no entanto senti alguma dificuldade

no encadeamento das ideias o que com a minha ajuda facilitou e perceberam que não podiam passar de uma situação para outra sem explicar como a anterior se resolveu. Realizámos uma experiência no espaço exterior denominada “Vamos construir um arco-íris na escola” com a utilização de uma tigela com água e um espelho que refletiu a luz branca vinda do sol e a dividiu na parede em 7 cores. Ao observar estas experiências as crianças ficaram bastante surpreendidas, e tentei através do diálogo que me explicassem como aconteceu o fenómeno, desenvolvendo assim a sua linguagem oral. Aprendemos algumas palavras do interesse do grupo relacionadas com o projeto, que em grande grupo conseguimos pronunciar sem grandes dificuldades. No meu ponto de vista, a aprendizagem de uma segunda língua desperta sempre interesse e vontade de saber mais, o que facilita a apropriação destas palavras.



Fotografia 5 – Escrita da nova palavra em inglês



Fotografia 6 – Elaboração da história



Fotografia 7 – Pesquisa em livros



Fotografia 8 – Conversa em grupo

Foi indispensável para o desenvolvimento do projeto o envolvimento das famílias que se disponibilizaram a trazer informações e atividades que tinham procurado na internet em casa com os filhos e alguns materiais, bem como da equipa do contexto educativo da sala de jardim de infância (a educadora, a auxiliar e a estagiária), bem como o contacto com o exterior. “Quando as famílias são incluídas nos projetos e atividades das crianças valoriza-se o pertencimento à família e, simultaneamente realiza-se a ligação ecológica entre as famílias e o centro de educação de infância.” (Formosinho & Gambôa, 2011, p.97). Quer em casa com os pais, quer na sala em momentos de grande grupo, os materiais recolhidos pela família, permitiram o desenvolvimento da linguagem oral com o aumento do vocabulário através da aprendizagem de novas palavras.

No momento da avaliação respondemos à pergunta “O que aprendemos?”. No salão polivalente, na última semana de intervenção, mais precisamente na sexta-feira, partilhamos com as restantes três salas de jardim de infância do Centro Infantil Palmo e Meio o que descobrimos e o que fizemos ao longo das diferentes fases do projeto. Apresentaremos de seguida “A Lenda do Arco-Íris” através de um teatro de fantoches. Para finalizar cantamos a canção “7 dias, 7 notas, 7 cores” de Maria de Vasconcelos. Como recurso utilizámos os biombos da área da casinha para servir de suporte ao papel de cenário feito com papel kraft. Colocámos exposto os dois arco-íris que construímos. A avaliação foi efetuada através da observação, das interações com as crianças e em conjunto com as mesmas nos diálogos e partilha do que aprendemos.

O Trabalho de Projeto garante o direito da criança a ter voz e a ser escutada. (...) É, ainda, em participação, e pela participação, que a criança aprende a exercer os

seus direitos e deveres como ser social. A apropriação só saber, a reconstrução ou reivindicação do significado, só são possíveis numa aprendizagem que faz do sujeito ator, agente com capacidade e direito a pesquisar, pensar por si mesmo num processo de cooperação com os seus pares (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p.72).



Fotografia 9 a 12 – Divulgação do projeto

3.2.4. Reflexão

A elaboração do projeto revelou-se para mim muito importante. A aplicação na Prática de Ensino Supervisionada no contexto de jardim de infância desta metodologia permitiu ter um conhecimento mais aprofundado sobre a mesma, revelando-se um desafio e uma aprendizagem muito gratificante.

A partir da realização do projeto com o grupo conseguimos não só adquirir o conhecimento sobre aquilo que queríamos inicialmente saber e conhecer, mas também ganhar mais conhecimentos relativos a novas experiências significativas do interesse das crianças dentro da temática do projeto.

No início tive algum receio de não conseguir perceber ou de não saber o que fazer a seguir no desenvolvimento do projeto, mas este foi ganhando forma, à medida que surgiam novas ideias, novas sugestões e mesmo dúvidas por parte das crianças o que me ajudou bastante nesta minha pouca experiência. Percebi que o papel do adulto incide não apenas nos conteúdos mas na dinâmica relacional, e que este deve estar atento às necessidades do grupo e a cada membro que o constitui. Deste modo, o trabalho de projeto projeta as crianças para novos saberes, novas competências, novas disposições e novos sentimentos, devendo o educador de infância intervir o menos possível e deixar que este seja conduzido e progrida de acordo com as vontades e interesses das crianças.

No final a divulgação do projeto, proporcionou às crianças a partilha dos seus conhecimentos e aprendizagens realizadas com as outras crianças da instituição, dando-lhe, também, a possibilidade de colocarem questões criando um clima de diálogo.

Na temática da linguagem oral e abordagem à escrita deste relatório, o trabalho de projeto permitiu aumentar o vocabulário através do conhecimento de novos termos sobre o projeto em português e também numa outra língua, o inglês. Permitiu criar climas de diálogo, onde a reflexão esteve fortemente marcada. Permitiu abordar a escrita através da observação e experimentação de palavras já conhecidas e outras novas. Ao contactarem mais com o código escrito, também se começaram a apropriar mais das suas funcionalidades e a própria orientação das letras se verificou mais correta, isto é, mais próxima da escrita dos adultos. Permitiu uma maior e mais significativa interação adulto-criança. Permitiu também o trabalho em pequeno e grande grupo, sendo que em pequeno grupo senti mais facilidade numa resposta de qualidade às necessidades sentidas pelas crianças. Como é referido no Conselho Nacional de Educação (2011),

Em pequenos grupos, os diálogos entre adultos e crianças, através de gestos, vocalizações, contactos através do olhar, tornam-se facilitares porque há menos pessoas, menos barulho, menos atividades em interferência. Em pequenos grupos, torna-se possível construir relações interpessoais mais positivas com as diferentes crianças, sendo mais fácil ir ao encontro das necessidades e capacidades do grupo. Ainda, em pequenos grupos, torna-se mais fácil conhecer as famílias, estabelecer relações de confiança e respeitar as diferenças culturais e especificidades de cada uma (p. 48).

No início senti alguma dificuldade no diálogo em momentos de reunião de grande grupo, pois as crianças queriam falar todas ao mesmo tempo e acabavam algumas por dispersar do assunto em questão. Foi através das estratégias já referidas no desenvolvimento do presente relatório e através da análise da minha ação no contexto com os instrumentos de investigação utilizados que ao melhorar a minha postura consegui centrar todo o grupo em momentos de grande grupo, mantendo todos os elementos interessados e respeitando os colegas dando a vez, uma vez que as regras de socialização são essenciais na formação pessoal e social do indivíduo.

3.3. Análise Crítica

Segundo o perfil geral de desempenho profissional,

o professor incorpora a sua formação como elemento construtivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto).

Assim, refletindo sobre a minha ação na Prática de Ensino Supervisionada, na instituição Centro Infantil Palma e Meio, no contexto de creche e de jardim de infância com os grupos de crianças, as dificuldades que senti foram nos momentos de transição entre as sessões. No início da minha prática foi para mim mais complicado perceber o que fazer nesses momentos, pois o facto de me encontrar apenas uma manhã por semana com o grupo não me permitia um conhecimento muito aprofundado sobre os seus interesses e necessidades e também sobre o próprio contexto. No momento em que passei a estar presente na sala todos os dias, senti que as relações com as crianças ficaram mais fortes, demonstrando estas mais confiança em mim. Neste sentido, os momentos de transição foram surgindo tendo em conta as suas ideias e interesses, criando um bom clima sem ter receio do que fazer ou do que dizer. O mesmo aconteceu com os momentos em grande grupo, no meu diálogo com as crianças. A pouco e pouco estas foram-me conhecendo melhor e eu a elas, o que me permitiu criar mais à vontade

com ambos os grupos. Fui partindo das suas ideias, das suas opiniões, de modo a que participassem, a que fossem eles a definir o sentido obviamente com a minha orientação. Este foi um ponto crucial na evolução da minha ação. No que diz respeito à observação, planificação e intervenção verifiquei realmente uma grande evolução, na medida em que inicialmente eram mais abrangentes e posteriormente passaram a ser mais direcionadas e centradas no essencial, com um olhar mais crítico sobre os acontecimentos.

Com o tempo e experiência, foi-se realmente, aperfeiçoando estas lacunas, nomeadamente a falta de capacidade para resolver situações imprevistas. Percebi que tudo isto fosse resultado da minha falta de autoconfiança. A partir do momento em que me senti mais segura e mais confiante a minha ação evoluiu. É de salientar, ainda, a importância das notas de campo retiradas diariamente, que me permitiram saber os pontos exatos onde intervir.

Considerações finais

Ao longo de todo este percurso de Prática de Ensino Supervisionada, inúmeras foram as aprendizagens realizadas a nível prático, teórico e social, que me permitiram iniciar a construção da minha identidade profissional. Durante todo o desenvolvimento da prática, a minha ação passou por etapas fundamentais, são elas, observar, planejar, agir, avaliar e comunicar, sendo uma constante nestas etapas a reflexão e o questionamento, para assim conseguir responder de forma adequada e eficiente às necessidades e interesses dos dois grupos dos contextos de creche e de jardim de infância, e de cada uma das crianças de forma individual, com vista não só a promover o seu desenvolvimento a nível da linguagem oral e abordagem à escrita como a nível global, bem como novas aprendizagens.

A nível das aprendizagens supõe-se que as crianças tenham evoluído no domínio da compreensão e da comunicação oral e, tomando consciência das diferentes funções da escrita, da correspondência entre o código oral e escrito, ou seja, que o que se diz se pode escrever e ler, mas que cada um destes códigos tem normas próprias. (Ministério da Educação, 1997, p.91).

Através da reflexão e do questionamento permanentes e com o apoio dos instrumentos de investigação referidos no presente relatório consegui encontrar estratégias mais eficientes, ter perceção dos aspetos menos positivos da prática, das soluções para melhorar a intervenção, dos pontos fortes da ação e da necessidade de os reforçar.

Tentei sempre entender o que verdadeiramente motivava as crianças, para assim, a partir do seu nível de desenvolvimento, das competências que já possuíam e das suas motivações, para proporcionar sessões enriquecedoras em que as mesmas se envolvessem ativamente de uma forma natural. Tive, também, sempre em consideração a importância de proporcionar um ambiente lúdico rico em aprendizagens estimulantes e significativas, sendo que no desenvolvimento das diversas sessões explicava a ação, ouvia as crianças, questionava-as, respondia aos seus interesses e canalizava-os de modo a desenvolver as suas competências. Importa salientar que, em toda esta ação, respeitei cada criança, procurando não interferir na sua liberdade de escolha,

fomentando a sua autonomia e iniciativa, procurando desenvolver as suas interações comunicativas e a sua criatividade.

Com a conclusão deste relatório sinto a necessidade de fazer também uma reflexão final acerca do meu processo formativo ao longo do mestrado em Educação Pré-Escolar, com especial incidência na Prática de Ensino Supervisionada e na temática do relatório. Foi uma experiência bastante gratificante, sendo que esta me ajudou a perceber melhor o conceito das valências de creche e de jardim de infância, sendo estes um local de aprendizagem constante, quer por parte das crianças quer por parte da equipa de trabalho. Através das observações e das intervenções, constatei que o tempo e o espaço são dois conceitos muito importantes, uma vez que tem de existir uma rotina adequada às necessidades das crianças e o espaço tem de ser um local amplo, acolhedor e seguro. A rotina tem de ser respeitada, de modo a que a criança se sinta segura. A relação adulto/criança tem que ter um vínculo bastante forte, baseada em sentimentos tais como o carinho, afeto, confiança, segurança, proteção, entre outros. Esta interação é fundamental no desenvolvimento das aprendizagens das crianças, pois cria uma zona de desenvolvimento proximal promotora de experiências de qualidade. A família tem um papel extremamente importante no sentido de informar o(a) educador(a) sobre o desenvolvimento da criança, quais as suas necessidades e interesses (e vice-versa), criando assim uma relação que tem como objetivo o de proporcionar o bem-estar físico, psicológico e social da criança. “A comunicação que o educador estabelece com os pais é essencial para facilitar a entrada para a educação pré-escolar, para o desenrolar do processo educativo e também para que os pais tenham um papel no momento da transição.” (Ministério da Educação, 1997, p.89).

Em relação à dimensão profissional, social e ética revelei responsabilidade, respeito e empenho no trabalho a desempenhar, demonstrei calor humano, simpatia e respeito por todas as crianças e adultos. Em relação à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem potencieei a organização do espaço na realização das atividades organizadas envolvendo as crianças e mantendo sempre as necessárias condições de segurança, acompanhamento e bem estar das crianças. Em relação à planificação da intervenção educativa observei e escutei as crianças, integrando sempre os conhecimentos e competências de que as crianças possuíam. Concretizei, atividades adequadas ao grupo de crianças enquanto grupo e a cada criança de forma individual e aos seus interesses. A minha perspetiva em relação à minha ação é positiva, adquiri bastantes conhecimentos práticos para num futuro profissional aplicar, consolidados

com conhecimentos teóricos que foram adquiridos durante a Licenciatura em Educação Básica e durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar, nomeadamente no que se refere à temática do relatório. Por isso, foi para mim bastante relevante poder aprofundar aspetos como as duas fases de desenvolvimento da linguagem, os vários níveis didáticos da escrita, a relação entre a oralidade e a escrita, o conceito de literacia e a sua emergência na educação pré-escolar, as teorias de autores como Piaget e Vygotsky sobre a linguagem, e o papel do educador de infância enquanto mediador e promotor de aprendizagens.

No presente relatório, constatei que, o educador de infância desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem da oralidade e da escrita. Até há alguns anos atrás existia a ideia de que só com a entrada no 1º ciclo é que se dava início a este processo, no entanto isso não é verdade. Pois desde cedo, a criança começa a realizar as suas “escritas”, iniciando pelas garatujas até chegar ao nível alfabético. Cabe ao educador de infância a orientação da ação educativa, assim como, a organização do ambiente educativo, implementando estratégias e proporcionando atividades promotoras de experiências significativas para a criança.

O modo como o educador encara o ato de ler e escrever e a sua posição face a esta área da aprendizagem é fundamental, pois vai evidenciar-se na forma como as crianças desenvolvem a linguagem oral e se apropriam do princípio da linguagem escrita. Neste sentido, pode dizer-se que é o educador o responsável pela criação de condições favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem em contexto de creche e em contexto de jardim de infância.

Deste modo, o educador tem o dever de conceber situações de aprendizagem à criança, situações estas, potenciadoras de contacto com a linguagem oral e o código escrito que a levem a compreender e a viver a sua função social, a progredir na compreensão da natureza da linguagem escrita, assim como, a adquirir mais vocabulário.

Não esquecendo porém que o educador deve partir sempre das vivências e necessidades, de cada criança, promovendo assim uma continuidade do processo de aprendizagem da criança. É fundamental que, o educador continue o seu processo de formação e crescimento pessoal, de forma a poder responder às necessidades das crianças, com quem trabalha. Pois o educador tem um processo de aprendizagem que se prolonga ao longo da vida, é um processo contínuo de formação.

Em suma, a educação deve valorizar a leitura e a escrita como um ato criativo e construtivo da criança, intimamente ligado à leitura que esta faz do mundo que a rodeia. Através do qual ela se apropria da expressão e da representação, utilizando-as como instrumento de intervenção no seu dia-a-dia. Como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.” (Ministério da Educação, 1997, p. 17).

Posso concluir que cresci muito a nível pessoal e profissional ao longo deste ano. O mesmo se verificou até ao último momento da elaboração deste relatório, no melhoramento da minha escrita, sendo uma das minhas principais dificuldades. Ao elaborar o meu caderno de formação, local onde constam as notas de campo, as reflexões e as planificações, e este relatório treinei muito a escrita melhorando-a. Uma vez que as planificações foram realizadas em cooperação com as educadoras cooperantes dos contextos de creche e de jardim de infância de modo a permitir uma resposta de qualidade aos interesses e necessidades das crianças, a escrita foi constantemente processo de reflexão. Ao conversar-mos sobre estes documentos do caderno de formação, também as educadoras cooperantes me ajudaram a melhorar a forma de escrever. Sendo a escrita essencial na vida em sociedade, torna-se fulcral que enquanto futura profissional de educação tenha superado esta minha dificuldade.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (coord.) (2010). *Metas de Aprendizagem. Pré-escolar – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.* Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, F. (2000). *À descoberta da palavra redondinha. A Linguagem na Primeira Infância.* Porto: Porto Editora.
- Azevedo, F. (coord.) (2007). *Formar Leitores das Teorias às Práticas.* Lisboa: LIDEL.
- Bédard, N. (2000). *Como interpretar os desenhos das crianças.* Lisboa: Cetop.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias.* Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bessa, M. F. & Lima, R. M. (2007). Desenvolvimento da linguagem na criança dos 0-3 anos de idade: uma revisão. In *Revista Sonhar*. Braga: Edições APPACDM.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. In *Cadernos de Educação de Infância*. 81. Ago. Lisboa: APEI
- Conselho Nacional de Educação. (2011). *Educação da crianças dos 0 aos 3 anos: estudos e seminários.* Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Costa, J. & Santos, A. L. (2003). *A falar como os bebés: O desenvolvimento linguístico das crianças.* Primeiros passos. Lisboa: Editorial Caminho.

- Coutinho, C., Sousa A., Dias, A., Bessa. F., Ferreira, M., Vieira, S. (2009). “Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas práticas educativas”. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, 2, pp.355-379. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Cunha, C. & Cintra, L. (2002). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa
- Decobert, S. & Sacco, F. (coord.) (2010). *O desenho no trabalho psicanalítico com a criança*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Estevens, M. L. P. (2002). *Aprendizagem da Linguagem escrita em contexto Pré-escolar*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. (dissertação de mestrado, não publicado)
- Esteves, S. (2005). A relação precoce como “motor” do desenvolvimento da Linguagem in *Cadernos de Educação de Infância*. Abr./Jun. Lisboa: APEI.
- Figueiredo, M. A. R. (2005). *As Histórias e o Desenvolvimento das Competências Linguísticas*. Lisboa: Bola de Neve.
- Folque, M. A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Fromkin, V. & Rodman, R. (1993). *Introdução à Linguagem*. Lisboa: Livraria Almedina.
- Garton, A. F. (2004). *Exploring Cognitive Development: The Child as Problem Solver*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Gaspar, M. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. In *Cadernos de Educação de Infância*. 90 Ago. Lisboa: APEI

- Gomes, I. & Santos, N. L. (2010). *Literacia Emergente: «É de pequenino que se torce o pepino!»*. Lisboa: Casa da Leitura.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2004). *Educar A Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, M. (2006). *A abordagem à escrita na Educação Pré-Escolar: representações das educadoras de infância cooperantes*. Faro: Universidade do Algarve – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. (dissertação de mestrado, não publicado).
- Horta, M. (2011). A linguagem escrita no processo de transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico. In *Cadernos de Educação de Infância*. 94. Set./Dez. Lisboa: APEI.
- Lisboa, I. (1942). O método dos projetos. In *Modernas Tendências da Educação*. Lisboa: Cosmos.
- Maia, J. S. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2010). Brincar com a escrita: um assunto sério. In *Cadernos de Educação de Infância*. 90. Ago. Lisboa: APEI.

- Melo, M. & Veiga, F. H. (2013). Aprendizagem: Perspetivas Sócio-Construtivistas. In F. H. Veiga (coord.), *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação*. pp. 219 – 247. Lisboa: Edipsico (no prelo).
- Milhões, M. (2005). A verdadeira leitura faz-se como os 5 sentido. In *Cadernos de Educação de Infância*. Jan./Mar. Lisboa: APEI.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2002). Caderno de Histórias, Poesias, Lengalengas, Advinhas, Canções. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Educação Pré-Escolar.
- Moura, R. (2005). As histórias e os livros na Infância de pais e filhos. In *Cadernos de Educação de Infância*. Abr./Jun. Lisboa: APEI.
- Neves, M. C. & Martins, M. A. (2000). *Descobrimo a Linguagem Escrita*. Lisboa: Escolar Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Gamboa, R. (orgs.) (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. 8ª edição. Lisboa: Editora McGraw-Hill.

- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (org). *Refletor e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. 4ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. A. (2000). *Os Três P: Precoce, Progressivo, Positivo*. 2ª edição. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação- Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens/ Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação- Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vygotsky, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (2001). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9ª edição. São Paulo: Ícone Ediora.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto – Define o Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores de ensino básico e secundário.

- Decreto-Lei n.º 241/2001, 30 de Agosto – Define o perfil específico de desempenho do profissional do educador de Infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

Anexos