



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**

Ana Rita Duarte Gião

Orientação: Professora Doutora Ana Artur Marques

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2015



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**

Ana Rita Duarte Gião

Orientação: Professora Doutora Ana Artur Marques

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2015

Agradecimentos

À minha orientadora, a Professora Doutora Ana Artur, por todo o apoio, atenção, disponibilidade e cooperação durante este ano.

À professora Maria de Fátima Godinho, por todo o apoio ao longo do ano.

À minha família, sobretudo aos meus pais, pelo apoio que sempre me deram ao longo deste percurso e por me ajudarem a crescer e a concretizar os meus sonhos.

À minha irmã, por ser a melhor irmã e pelo apoio, força e paciência durante todo este percurso.

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

À minha amiga e colega Ana, por todo o apoio e companheirismo ao longo do ano, e por ter estado sempre comigo fortalecendo a nossa amizade ainda mais.

Aos meus amigos, pela sua amizade e por todo o apoio que sempre me deram.

Às minhas colegas de curso, em especial, à Daniela C., à Daniela H. e à Sara, pelo apoio, força e amizade que criámos.

Às educadoras cooperantes e às auxiliares, que me abriram as suas salas e partilharam o seu saber contribuindo para a minha formação enquanto educadora de infância. E às crianças de ambas as salas que tanto me ensinaram e mimaram.

Resumo

“A linguagem oral e abordagem à escrita no processo de aprendizagem da criança”

Este relatório enquadra-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada e tem como objetivo aprofundar conhecimentos sobre a importância do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita no processo de aprendizagem da criança, mostrando como promovi a minha ação educativa durante o estágio.

Apresentarei a fundamentação teórica sobre a temática, onde irei explicitar quais as conceções sobre a linguagem oral e escrita, e explicar o desenvolvimento da linguagem oral dos 0 aos 6 anos, focando as etapas do desenvolvimento da linguagem oral. Irei também abordar os primeiros contactos e descoberta da escrita e, explicar qual o papel do educador de infância enquanto mediador e promotor de aprendizagens.

Baseando-me na metodologia de investigação-ação, desenvolvi uma atitude de pesquisa, experiência, análise e reflexão que ao longo da minha prática de ensino supervisionada me possibilitou questionar e melhorar a minha prática educativa e pedagógica.

Palavras-chave: Educação de Infância, Linguagem Oral, Abordagem à Escrita, Investigação-ação

Abstract

“The oral language and approach to writing in the child's learning process”

This report falls under the Master's Degree in Preschool Education, in the course of Supervised Teaching Practice and it aims to probe knowledges about the domain's importance of the oral language and approach to writing in the child's learning process, showing how I promote and how I meant my educational activities over my internship.

I presented the theoretical foundation about the theme, where I will explain which conceptions about the oral language and writing, and also explain the development of the oral language from zero to six years, focusing the development's steps of the oral language. I also will approach the first contacts and writing's discovery and explain the role of the kindergarten teacher as mediator e promoter of learning.

This report uses the action-research methodology, I developed a research attitude, experience, analysis and reflection throughout my supervised teaching practice enabled me to question and improve my education and teaching practice.

Keywords: Childhood Education, Oral Language, Approach to Writing, Action-Research

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo.....	iv
Abstract	v
Índice de ilustrações.....	viii
Índice de Tabelas.....	x
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	4
1.1. Conceções sobre a aprendizagem da linguagem oral e escrita	4
1.2. Desenvolvimento da linguagem dos 0 aos 6 anos	8
1.2.1. Etapas do desenvolvimento da linguagem oral na educação de infância	9
1.3. Os primeiros contactos e descoberta da escrita.....	12
1.4. O papel do educador de infância enquanto mediador e promotor de aprendizagens de escrita e linguagem oral	16
Capítulo II – Caracterização do (s) contexto (s) de intervenção	20
2.1. A instituição.....	20
2.2. Conceção da ação educativa na creche	27
2.2.1. Caracterização do grupo	29
2.2.2. Organização do cenário educativo.....	31
2.3. Conceção da ação educativa no jardim-de-infância	42
2.3.1. Caracterização do grupo	46
2.3.2. Organização do cenário educativo.....	52
Capítulo III – Metodologia.....	66
3.1. Identificação do problema	67
3.2. Objetivos	68
3.3. Instrumentos de recolha de dados e procedimentos	68

3.3.1. Observação Participante	69
3.3.2. Caderno de Formação	70
3.3.3. Planificações.....	71
3.3.4. Escalas de avaliação da qualidade ECERS e ITERS	72
3.3.3. Perfil de Desenvolvimento da criança (ISS).....	72
3.3.6. Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	73
Capítulo IV – A intervenção como promotora do desenvolvimento da linguagem oral e escrita.....	75
4.1. Intervenção no contexto de Creche.....	75
4.2. Intervenção no contexto de Jardim-de-Infância	83
4.3. Trabalho por projeto como promotor do desenvolvimento da linguagem oral e escrita	97
4.3.1. Fundamentação teórica do trabalho de projeto.....	97
4.3.2. O ponto de partida	98
4.3.3. Planificação e Lançamento do Trabalho	99
4.3.4. Reflexão final.....	110
Conclusão.....	112
Referências Bibliográficas	115
Apêndices.....	117
Apêndice I – Exemplo de uma planificação diária (jardim-de-infância).....	117
Apêndice II – Exemplo de uma reflexão semanal (creche)	120
Anexos.....	123
Anexo I - Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância ECERS – R – (Sub-escala – Linguagem e Raciocínio).....	123
Anexo II – Escala de Avaliação do Ambiente de Creche ITERS – R – (Sub-escala III - Escuta e Conversação).....	125
Anexo III – Perfil de desenvolvimento da criança (ISS)	126

Índice de ilustrações

Ilustração 1 Exemplo de escrita - Nível 1 - Nível Pré-Silábico.....	14
Ilustração 2 Exemplo de escrita - Nível 2 - Nível Silábico	14
Ilustração 3 Exemplo de escrita - Nível 3 - Nível Silábico – Alfabético	15
Ilustração 4 Exemplo de escrita - Nível 4 - Nível Alfabético	15
Ilustração 5 Roda da Aprendizagem Pré-Escolar High-Scope	28
Ilustração 6 Estante com compartimentos (Creche 1)	33
Ilustração 7 Fraldário e Lavatório (Creche 1).....	33
Ilustração 8 Sanita (Creche 1)	33
Ilustração 9 Prateleira para Escovas e Pastas de dentes (Creche 1).....	33
Ilustração 10 Armário (entrada da sala)	34
Ilustração 11 Área da Garagem/Construções.....	35
Ilustração 12 Área da Reunião de grupo	35
Ilustração 13 Área da Biblioteca	36
Ilustração 14 Área do Faz-de-conta	37
Ilustração 15 Área dos Jogos de Mesa.....	38
Ilustração 16 Armário com materiais da Área da Artes e dos Jogos de Mesa.....	38
Ilustração 17 Área da Expressão Plástica - bancada destinada à pintura.....	54
Ilustração 18 Área da Expressão Plástica - estante com vários materiais	54
Ilustração 19 Área da Garagem e Construções.....	55
Ilustração 20 Área do Faz-de-conta	56
Ilustração 21 Área da Matemática e Área dos Jogos de Mesa (materiais).....	56
Ilustração 22 Área dos Jogos de Mesa e Área da Matemática	57
Ilustração 23 Área da Biblioteca	58
Ilustração 24 Área da Biblioteca - estante com livros, ficheiros e revistas	58
Ilustração 25 Área da Escrita	58
Ilustração 26 Área do Computador.....	59
Ilustração 27 Mapa de atividades.....	60
Ilustração 28 Mapa de Presenças	60
Ilustração 29 Calendário mensal/Mapa do tempo	60
Ilustração 30 Diário de Grupo.....	60
Ilustração 31 Quadro de Tarefas (Semanal)	60

Ilustração 32 Calendário de aniversários.....	60
Ilustração 33 Área das Ciências	61
Ilustração 34 Cartaz com as regras básicas da sala, elaborado pelas crianças com o apoio da educadora	62
Ilustração 35 Momento de diálogo em grande grupo.....	76
Ilustração 36 Momento de interação e diálogo na área de faz-de-conta	76
Ilustração 37 Momento de interação e diálogo entre mim e o D., durante o acolhimento	77
Ilustração 38 Momento de refeição (almoço).....	77
Ilustração 39 Leitura da história "O coelhinho branquinho e a formiga rabiga" de Alice Vieira	78
Ilustração 40 Exploração da lengalenga "Dedo mindinho", utilizando dedoches	78
Ilustração 41 Confeção da massa para biscoitos	79
Ilustração 42 Carolina a observar as páginas de um livro, após a leitura de uma história	81
Ilustração 43 Leitura da história "As mãos não são para bater" utilizando o projetor como suporte	81
Ilustração 44 Momento de comunicações (F.)	84
Ilustração 45 Momento de comunicações (R. e T.)	84
Ilustração 46 Reunião de conselho semanal	85
Ilustração 47 Registo escrito da receita dos biscoitos (fotografias e desenhos).....	86
Ilustração 48 Visita à biblioteca pública (D. e B. a explorar um livro)	87
Ilustração 49 Visita à biblioteca pública (exploração livre)	87
Ilustração 50 O A. a escrever no diário de grupo	87
Ilustração 51 Registo do levantamento de ideias e propostas para o projeto.....	101
Ilustração 52 Cartaz informativo sobre piratas	103
Ilustração 53 Elaboração da lista dos adereços para o teatro.....	104
Ilustração 54 Construção da arca do tesouro e de binóculos.....	105
Ilustração 55 Realização de palas	105
Ilustração 56 Construção de espadas para o teatro	106
Ilustração 57 Confeção de biscoitos	107
Ilustração 58 Registo da confeção de biscoitos (escrito, fotografias e desenhos).....	107
Ilustração 59 Ensaio para o teatro	108
Ilustração 60 Convite para a apresentação do projeto	108
Ilustração 61 Apresentação do projeto sobre piratas (teatro).....	109

Índice de Tabelas

Tabela 1 Distribuição do grupo por género e idades.....	46
Tabela 2 Planificação diária de Jardim de Infância (sala 2).....	63

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar. A prática foi desenvolvida na instituição Centro Social e Paroquial Nossa Senhora de Fátima – Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima de Évora, em creche e jardim-de-infância, a qual me permitiu, através de um trabalho de intervenção e cooperação, conhecer de forma mais aprofundada a instituição educativa, as práticas nela desenvolvidas e as crianças de dois grupos com diferentes idades. A escolha do meu tema de investigação recaiu, desde início, sobre a Linguagem Oral e Abordagem à escrita, pois estas são duas das principais aquisições que ocorrem durante a infância das crianças, sendo fundamentais para o seu desenvolvimento global. Assim, decidi aprofundar mais esta temática, baseando-me na análise dos contextos, utilizando instrumentos de avaliação da qualidade dos mesmos no que diz respeito à organização dos ambientes educativos. Ao mesmo tempo foi possível avaliar as competências das crianças dos dois grupos através da utilização de referenciais específicos para creche, a minha ação na minha prática e intervenção direta com as crianças, percebendo de que forma todo este desenvolvimento e aquisição ocorre e se processa, mas também perceber de que forma é que a minha ação poderia contribuir para o desenvolvimento destes dois domínios da linguagem. Através de um processo de investigação-ação foi possível regular com mais consciência a minha intervenção junto das crianças.

Durante a minha prática foram várias as atividades e explorações propostas e desenvolvidas por mim, com recurso à comunidade educativa, aos diversos materiais presentes nas salas, entre outros, com o objetivo de promover o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, por isso, é de destacar, a importância dos contextos educativos e da ação do educador na promoção dos dois domínios da linguagem.

Com este trabalho, pretendo, desenvolver uma reflexão crítica, a partir dos conhecimentos científicos e da prática adquirida, de modo a compreender de que forma as atividades, por mim, propostas e desenvolvidas contribuíram para a aprendizagem e aquisição de novos conhecimentos ao nível da linguagem oral e escrita e também de que modo esta ação desenvolvida e a reflexão sobre a mesma poderão constituir-se como pontos de referência para a minha futura prática pedagógica. A metodologia utilizada para a realização deste relatório, tem por base a investigação-ação, ou seja, foi através de pesquisas, experiências, análises e reflexões que todo este trabalho se desenvolveu, dando-me assim, a

oportunidade de refletir sobre a minha ação, questionando-me sobre o que poderia melhorar e sobre as diferentes práticas a desenvolver.

Importa então referir que o presente relatório se encontra estruturado em quatro capítulos, sendo eles, o enquadramento teórico, a caracterização dos contextos de intervenção, a metodologia e, por fim, a intervenção como promotora do desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Termino este relatório com a conclusão, onde refiro as aprendizagens que retirei desta experiência na Prática de Ensino Supervisionada com base no perfil geral e específico.

O primeiro capítulo, o enquadramento teórico, encontra-se dividido em quatro subpontos, o primeiro subponto diz respeito às conceções da aprendizagem da linguagem oral e escrita, onde são apresentadas algumas conceções teóricas sobre o processo de aprendizagem das crianças nestes dois domínios. O segundo subponto refere-se ao desenvolvimento da linguagem oral dos 0 aos 6 anos, explicitando quais as etapas do desenvolvimento da linguagem oral na educação de infância, de forma a compreender como se processa o desenvolvimento da criança no domínio da linguagem oral, bem como as suas competências, abordando o ponto de vista de vários autores. Quanto ao terceiro subponto, relativo aos primeiros contactos e descoberta da escrita, também nele são apresentadas as várias opiniões de autores sobre o processo de desenvolvimento e aquisição da linguagem escrita. Por fim, o quarto subponto é relativo ao papel do educador de infância enquanto mediador e promotor de aprendizagens de escrita e oral.

No segundo capítulo, é apresentada a caracterização dos dois contextos de intervenção. Também este se encontra dividido em três subpontos, sendo que no primeiro subponto é apresentada a caracterização da instituição. O segundo subponto, relativo à conceção da ação educativa na creche encontra-se subdividido em dois pontos, a caracterização do grupo e a organização do cenário educativo. Por fim, no terceiro subponto, relativo à conceção da ação educativa no jardim-de-infância, também ele subdividido em dois pontos, é apresentada a caracterização do grupo, seguindo-se a organização do cenário educativo. Neste capítulo é feita uma apresentação sucinta dos contextos de intervenção, bem como uma descrição dos dois cenários educativos onde decorreu a minha intervenção, no seu decorrer, são também apresentadas algumas fotografias com o objetivo de auxiliar na visualização dos mesmos.

O terceiro capítulo diz respeito à metodologia, encontrando-se dividido em três subpontos, o primeiro onde é identificado o problema, o segundo onde são apresentados os objetivos a que me propus no início da minha intervenção e por fim o terceiro, subdividido em seis partes, onde são apresentados os vários instrumentos de recolha de dados utilizados, a sua funcionalidade bem como todos os procedimentos que utilizei na recolha.

No quarto e último capítulo é explicitado de que forma é que a minha intervenção foi promotora no desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Nele são apresentados todos os processos desenvolvidos, em ambos os contextos ao longo da minha prática, referindo todas as propostas por mim sugeridas e trabalhadas com os grupos de crianças, na promoção e desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Este capítulo encontra-se dividido em três subpontos, o primeiro referente à intervenção no contexto de creche, o segundo à intervenção no contexto de jardim-de-infância e por fim o terceiro, relativo ao trabalho por projeto desenvolvido na sala de jardim-de-infância.

Por fim, é apresentada uma conclusão daquilo que foi realizar o relatório da prática de ensino supervisionada, identificando, com base nos objetivos, o que foi alcançado e o que não foi possível concretizar, fazendo uma síntese global do relatório final. Refiro ainda as minhas aprendizagens profissionais com base no perfil específico de desempenho do educador de infância e no perfil geral de desempenho do educador e professor, Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto e Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, respetivamente).

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1.1. Concepções sobre a aprendizagem da linguagem oral e escrita

Ao longo da infância são várias as aquisições que ocorrem e integram no desenvolvimento e aprendizagem da criança, sendo duas delas a linguagem oral e a linguagem escrita. São vários os autores que estudam e procuram compreender o processo de aquisição destes dois tipos de linguagem, apresentando diversas definições para estes dois aspetos da aprendizagem e desenvolvimento.

Inicialmente importa referir aquilo que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar nos dizem sobre a linguagem oral e escrita, como tal é referido que “A aquisição e a aprendizagem da linguagem oral têm tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1º ciclo do ensino básico. É actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar.” (p.65)

É através da comunicação que a vida em sociedade ocorre e para a criança ser um cidadão competente, esta deve saber elaborar um discurso com alguma coerência. Contudo, até que a criança consiga construir frases cada vez mais complexas, a sua linguagem oral irá passar por um longo processo. Durante este processo, a criança tem a necessidade de um adulto de referência que a apoie e acompanhe no seu desenvolvimento, que esteja presente nos momentos difíceis e que ajude a criança a ultrapassá-los de forma positiva.

Para Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) a linguagem é “(...) a capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade. A aquisição tem lugar durante o período da infância e ocorre de forma natural e espontânea, bastando apenas que a criança esteja exposta e conviva com falantes dessa língua.” (p.9)

De acordo com Sim-Sim (1998) “A linguagem, como comunicação verbal, é um sistema complexo de símbolos e regras de organização e uso desses símbolos, utilizada por todos os seres humanos para comunicarem entre si, organizarem o pensamento e armazenarem a informação.” (p.38) A autora afirma e destaca a importância da linguagem, dizendo que ela é de tal forma essencial e necessária ao longo da vida, pois possibilita e proporciona a comunicação entre os falantes, “facilitando as aprendizagens individuais e sociais”. (p.23)

Ao falar-nos da aquisição da língua salienta a importância e a necessidade da criança estar envolvida num ambiente em que ouça falar (exposição passiva) e também onde haja interação direta com a própria (exposição ativa). Assim a criança irá passar por várias fases de aquisição, tornando-se posteriormente um “falante competente”. A autora refere ainda que, todo este período de aquisição da linguagem é denominado de “desenvolvimento da linguagem”. (p.28)

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) a linguagem oral “É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, i.e., apropria-se da sua língua materna.” (p.11)

Ao longo deste processo a criança faz uso da linguagem, não só para comunicar com quem a rodeia, mas também para aprender e adquirir conhecimentos do mundo. Saliento a importância que o papel do adulto tem neste processo de aquisição, tal como Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) referem “As crianças adquirem a respectiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar.” (p.11) Quer isto dizer, que durante o processo de aquisição da linguagem, através da comunicação com a criança em que o adulto a ouve e auxilia com aquilo que ela quer expressar, o adulto tem um papel fundamental, desempenhando sobretudo um papel de mediador. Este tem como principal objetivo contribuir gradualmente para o desenvolvimento da linguagem, bem como para o aumento do vocabulário.

As autoras referem ainda que as crianças “Usam a linguagem oral com propósitos e finalidades diversas, partindo delas a iniciativa da interação, ou tomando a vez nas interações iniciadas por outrem, não só em contexto de jogo e brincadeira, mas, também, para resolver problemas decorrentes da sua participação em actividades do dia-a-dia, em casa, na rua ou no jardim-de-infância.” (p.30)

As várias perspetivas dos autores mencionados, relativamente à linguagem oral, remetem-nos para aquilo que se encontra referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, onde é destacada a importância do papel do educador perante o processo de aquisição da linguagem oral, referindo que este deve proporcionar à criança um ambiente no qual se comunique, criando várias situações e momentos de comunicação

diariamente no jardim-de-infância, pois “Cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças oinar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores.” (Ministério da Educação, 1997, p.68)

Relativamente à linguagem escrita, Mata (2008) afirma que “as crianças desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados.” A autora destaca ainda que esta aquisição acontece essencialmente em contextos informais, como por exemplo, quando a criança tem contacto e observa adultos que utilizam a escrita, bem como quando têm contacto com materiais com suporte escrito. (p.9)

Mata (2008) fala-nos um pouco sobre a mudança que houve ao longo dos anos relativamente à aquisição da linguagem escrita, referindo que “o papel atribuído à educação pré-escolar, no que se refere à linguagem escrita, era um pouco marginal.”, pois considerava-se que no pré-escolar se deveria dar mais atenção “a desenvolver aspectos ligados à motricidade fina e linguagem oral (...)” (p.10)

A autora salienta que esta ideia inicial de que a aquisição da linguagem escrita só deveria ter mais enfoque no início do 1º ciclo sofreu algumas alterações a partir dos anos 80, tendo como base o “trabalho de alguns autores construtivistas e socioconstrutivistas, associados à psicologia do desenvolvimento (como Piaget e Vygotsky)”(p.10). Após essas alterações a abordagem à linguagem escrita durante o contexto pré-escolar passou a ter mais importância e valor, surgindo “uma nova perspectiva chamada «literacia emergente», que assenta em pressupostos onde o papel atribuído à criança é central.”, ou seja, este processo de aquisição deve partir essencialmente da própria criança. (p.10)

Tal como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) referem “Vivendo num meio em que contactam com a linguagem escrita, as crianças desde muito pequenas, por volta dos 3 anos, sabem distinguir a escrita do desenho” (p.69) e começam a tentar imitar a escrita, apercebendo-se das características que o código escrito tem, surgindo então o desejo de escrever algumas palavras, nomeadamente o seu próprio nome ou o nome dos colegas. Estas tentativas de escrita permitem à criança “fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras” (p.69).

Mata (2008) salienta a clareza de que as crianças desenvolvem “ concepções sobre a escrita e a forma como se organiza à medida que a vão contactando e explorando e que essas concepções vão assumindo características diversas ao longo do desenvolvimento.” (p.32)

Vala (2008) indica-nos que estando a criança na fase inicial desta aprendizagem, é essencial que esta consiga compreender as várias funções da escrita e também qual “a natureza do nosso sistema alfabético de escrita”, pois a aprendizagem do código escrito é uma das mais complicadas com que a criança se depara. (p.15)

Tal como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar referem “A leitura que o educador faz para as crianças, ajudando-as a contactar e interpretar diferentes tipo de texto escrito” (p.71) e os registos daquilo que a crianças dizem e contam, tal como as regras debatidas em conjunto, ou o que se pretende fazer ou o que se fez, são formas de abordar a escrita. Assim, a intencionalidade educativa perante a aprendizagem da linguagem escrita é fundamental no contexto de aprendizagem de outras atividades, como por exemplo o registo de uma experiência, no qual há a necessidade de se escrever o procedimento da mesma, de acordo com as falas das crianças e, posteriormente, ler aquilo que se escreveu.

Deste modo é fundamental que o educador planifique e avalie atividades promotoras da aprendizagem da linguagem escrita, conseguindo gerir e manter o equilíbrio entre situações planeadas e emergentes.

Podemos então concluir, percebendo qual a relação que existe entre estes dois tipos de linguagem, a linguagem oral e a linguagem escrita, mostrando o parecer de alguns autores sobre estes conceitos.

Segundo Sim-Sim (1998) são vários os autores que defendem que a linguagem oral antecede a linguagem escrita ao nível do desenvolvimento, quer isto dizer que as crianças aprendem primeiro a falar e mais tarde a escrever. No entanto, os dois tipos de linguagem têm a mesma função, comunicar.

Curto, Morillo e Teixeidó (2000^a, citadas por Marques, 2005) referem algumas características que distinguem os dois tipos de linguagem, afirmando que “a linguagem oral pressupõe: uma comunicação imediata e simultânea; um contexto compartilhado; muita informação implícita; muita informação não-verbal: gesto, entoação, expressividade, etc; subentendidos e improvisação; as palavras o vento leva; em cada versão, a mensagem muda

ou se modifica”, por sua vez relatam-nos que a linguagem escrita prevê “uma comunicação mediada e distante no espaço e/ou no tempo; uma necessidade de explicitar toda a informação necessária; o escrito permanece fixo e perdura no tempo e existe um maior grau de elaboração.” (p.22)

Após esta primeira abordagem a estes dois conceitos, linguagem oral e linguagem escrita, posso concluir que ambos fazem parte do desenvolvimento e aprendizagem da criança, sendo o papel do educador fundamental na promoção e abordagem destes dois domínios com as crianças. O educador tem, assim, o papel de proporcionar às crianças momentos que permitam o desenvolvimento da linguagem oral, bem como o contacto com o código escrito durante o tempo que estas permanecem na creche e no jardim-de-infância. Este aspeto sobre a função do educador na intencionalidade educativa constituiu uma premissa para a intervenção em creche e jardim-de-infância como será possível constatar no capítulo IV.

1.2. Desenvolvimento da linguagem dos 0 aos 6 anos

Passando por várias etapas, é desde o nascimento da criança prolongando-se durante toda a sua infância, que acontece a aquisição e aprendizagem da linguagem oral.

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) salientam que o “desenvolvimento da linguagem processa-se holisticamente, o que significa que as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são apreendidas simultaneamente.” Quer isto dizer que à medida que a criança adquire novos conhecimentos sobre a linguagem e a forma como se expressa vai ganhando mais complexidade, o uso da linguagem torna-se também mais complexo, cuidado e adequado.

As autoras destacam a aquisição das regras da língua como um fator importante, referindo que é a criança que constrói o seu próprio conhecimento, através das regras que retira da língua da comunidade onde está inserida, ao longo do processo de aquisição da linguagem. (p.13) Salientam que aquisição da linguagem oral passa por dois períodos, o período pré-linguístico e o período linguístico. O primeiro período, o pré-linguístico, tem início desde o nascimento, sendo que o choro “é a primeira manifestação sonora do bebé”. Este período é marcado por um “conjunto de produções sonoras, tais como o choro, o riso, o palreio e a lalação”, sendo que o bebé apenas manifesta sons. O segundo período, o linguístico, tem início com o aparecimento das primeiras palavras, quando a criança reduz a

produção de sons e passa a produções de uma ou duas sílabas, tais como “pa” e “papa”, às quais atribui um significado. (p.14 e 15)

Lima e Bessa também nos apresentam ao longo do seu estudo realizado, a sua conceção sobre as etapas da aquisição da linguagem oral, mostrando qual a opinião de vários autores relativamente a este processo.

Boutton (1977, citado por Lima e Bessa, 2007) defendia que este processo de aquisição da linguagem oral se desenvolvia ao longo de três etapas, tais como, a pré-linguagem (0 aos 12/18 meses), a primeira linguagem (12/18 aos 30/36 meses) e a linguagem (a partir dos 36 meses), “cujos limites intermédios são relativamente arbitrários, mas cuja sucessão se impõe do ponto de vista cronológico.” (p.6)

Autores como Del Rio & Vilaseca (1988), Crystal (1981) e Rontal (1984, todos citados por Lima e Bessa, 2007) afirmavam que este processo ocorria em quatro fases, sendo, a pré-linguagem (0 aos 12 meses), o primeiro desenvolvimento sintático (12 aos 18 meses), a expansão gramatical (30-36/36-42 meses) e últimas aquisições (>54 meses).

Ingram (1989, citado por Lima e Bessa, 2007) tinha uma opinião diferente e propunha uma divisão mais específica, distinguindo cinco períodos de desenvolvimento da linguagem, sendo “pré-linguístico (0-12 meses), enunciados de uma palavra (12-18 meses), primeiras combinações (12-24 meses), frases simples (> 24 meses) e finalmente, frases complexas.” (p.7)

Após conhecidas as diferentes opiniões, relativamente ao número de fases em que ocorre o processo de aquisição da linguagem, importa ainda destacar a ideia de Fromkim e Rodman (1993, citados por Lima e Bessa, 2007) que “consideram que a língua é adquirida por fases” e que gradualmente se aproxima da gramática do adulto. Existindo uma grande semelhança nas fases de aquisição da linguagem das crianças de todo o mundo, independentemente “das suas diferentes áreas linguísticas”. (p.7)

1.2.1. Etapas do desenvolvimento da linguagem oral na educação de infância

Após apresentar as opiniões de vários autores, importa salientar que Lima e Bessa afirmam que existe uma unanimidade entre os vários autores citados, identificando duas etapas principais deste processo de desenvolvimento, nomeadamente o período pré-

linguístico e o período linguístico. Esta opinião vai de encontro à opinião das autoras Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) acima mencionadas.

Numa primeira fase, no período pré-linguístico, é o choro a primeira manifestação sonora produzida pelo bebé, no entanto, o contacto visual que o bebé estabelece com a mãe irá ser essencial no desenvolvimento da sua comunicação. (Lima e Bessa, 2007) O choro está associado a manifestações de desconforto do bebé, por sua vez, o riso está associado a manifestações de “bem-estar”. Lima e Bessa (2007) destacam ainda a importância “dos primeiros sons produzidos pelo bebé, nomeadamente o grito, pois este assume um papel fisiológico importante”, por sua vez, o grito permite ao bebé regularizar a sua respiração preparando o seu aparelho fonador para a iniciação à linguagem falada.

Seguidamente, surge como outra forma de comunicação, o riso. É através do riso que o bebé demonstra o seu bem-estar e ao respondermos ao sorriso do bebé com outro sorriso estamos a estimular intencionalmente a sua comunicação. Por volta dos dois meses de idade, a criança começa a produzir sons vocálicos e consonânticos, expressando “bem-estar e prazer”, surgindo o “palreio que, juntamente com o sorriso e um pouco depois com gargalhadas, marca uma alteração substancial na capacidade comunicativa do bebé.” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p.15)

Deste modo, Lima e Bessa (2007) dizem-nos que é após o quarto mês de idade que a criança começa a comunicar com o que a rodeia de forma diferente e mais complexa, denominando-se estas comunicações, segundo as autoras, como “protoconversa”, baseando-se em “contactos oculares e tácteis, proximidade física, sorrisos, palreios, mímicas” (p.10)

Ainda durante o período pré-linguístico, até aos 9/10 meses a criança começa a produzir lalações, que se caracterizam “por uma repetição de sílabas, do tipo «mamamama» ou «babababa», com uma estrutura CVCV (consoante/vogal/consoante/vogal).” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p.15), aproximando-se dos sons da língua. A criança inicia então a fase do balbucio, onde “progressivamente, a criança vai de encontro ao sistema fonético da língua materna.” Nesta fase, já com 6/7 meses a criança começa a repetir sílabas, contudo, estas repetições são mais frequentes perto dos 8 meses, sendo que perto dos 10 meses a criança se encontra “numa fase de reduplicação silábica.”, pois os sons balbuciados diminuem. (p.12)

Berger e Thompson (1997, citados por Lima e Bessa, 2007) destacam o aparecimento do gesto como complemento da comunicação, ainda na fase do balbucio. (p.12)

Seguidamente, tal como Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) afirmam “a criança reduz a reduplicação silábica para produções de uma ou duas sílabas, do tipo, «pa» e «papa»”, sendo estas primeiras produções expressadas pela criança com significado, utilizadas para designar, por exemplo, um objeto. (p.15)

É então, perto dos 9/12 meses, que ocorre a passagem para o período linguístico, sendo este marcado pela produção das primeiras palavras. (p.16) No entanto, como já referi anteriormente, o início desta etapa depende do desenvolvimento de cada criança.

Tal como as autoras afirmam, durante os anos seguintes, “a criança produz cada vez mais sons e articula de forma mais adequada os padrões fónicos da sua língua materna.” (p.16) Também Sim-Sim (1998, citada por Lima e Bessa, 2007) afirma que a partir dos dois anos de idade, “a criança passa a atribuir consistentemente a determinados sons a mesma significação, referencial ou expressiva, como é o caso de «bo» (para bola) ou «ó-ó» (para cama).” (p.15)

Importa ainda referir que enquanto o conhecimento fonológico não estabiliza, “as crianças utilizam processos de redução/omissão, deturpação, repetição, substituição e inserção de sons que desaparecem à medida que o controlo motor se instala.” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p.16)

O quadro seguinte mostra exemplos de produções dos processos acima referidos:

- Omissão de sílabas não acentuadas: **péu** (para chapéu), **dete** (para Odete);
- Omissão da consoante final: **comê** (para comer), **só** (para sol);
- Deturpação por assimilação regressiva: **popo** (para copo), **fenfica** (para Benfica), **Sabastião** (para Sebastião);
- Deturpação por assimilação progressiva: **boba** (para bola), **papo** (para pato);
- Redução de grupos consonânticos: **baço** (para braço); **pego** (para prego);
- Substituição: **milo** (para milho); **dato** (para gato); **coua** (para cola);
- Inserção de sons: **carapinteiro** (para carpinteiro); **marmelo** (para marmelo).

(Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008)

Após explicitar a opinião de vários autores relativamente ao desenvolvimento da linguagem, nomeadamente as etapas em que ele ocorre, posso concluir que é ao longo da infância da criança que este processo de aquisição da linguagem oral acontece de forma mais evolutiva, desde o seu nascimento até à idade pré-escolar, por isso é importante que o ambiente que rodeia a criança e em que esta se desenvolve seja o mais estimulante possível, proporcionando-lhe o maior número de oportunidades para falar e para ouvir falar. (Lima e Bessa, 2007)

1.3. Os primeiros contactos e descoberta da escrita

Após uma abordagem sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral, irei agora falar sobre a descoberta da escrita e o seu processo de aquisição nos primeiros anos de vida da criança, tendo como base vários autores.

Mata (2008) indica-nos que as crianças que contactam com a escrita desde muito cedo, desenvolvem naturalmente a sua perspetiva sobre a escrita e, por consequência, desenvolvem “capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita.” (p.14) Assim, é importante que não só o educador mas também os pais e familiares, ajudem a criança a “compreender e a apropriar-se” das funções da escrita, pois os adultos que a rodeiam são como um modelo para ela.

A autora refere que as funções da linguagem escrita surgem associadas a diversas atividades realizadas pelas crianças diariamente, “tanto lúdicas ou de lazer (ler livros, legendas de filmes, ler jornais) como de apoio à gestão de rotinas do dia-a-dia (lista de compras, cheque), como ainda com um carácter de comunicação (cartas ou recados) ou informativo (cartazes publicitários, mapas, receitas), e muitas outras.” Para que a criança se aproprie da linguagem escrita é fundamental que contacte diariamente com pessoas que leiam e escrevam na sua presença. (p.15)

Tal como Mata (2008), também Diniz e Rebelo (1998) referem que nem todas as crianças têm um ambiente familiar onde o contacto com a escrita é frequente, reforçado pela presença de “livros, jornais e revistas.”, por isso cabe ao educador proporcionar esses momentos às crianças no jardim-de-infância. (p.123)

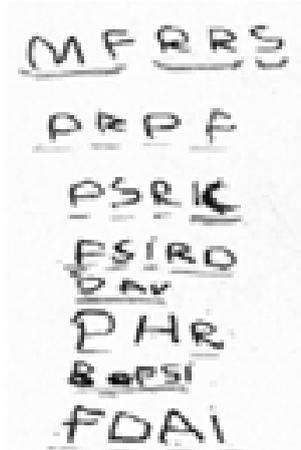
Mata (2008) afirma que “a construção de um «projecto pessoal de leitor» é muito importante para a aprendizagem da leitura e da escrita.” Este projeto caracteriza-se “pelo

modo como as crianças dão sentido à aprendizagem da leitura e da escrita, sendo visível pelo facto de conseguirem atribuir várias razões funcionais para essa aprendizagem (por exemplo, para ler histórias, cartas, as legendas dos filmes, revistas).” Salienta ainda, que as crianças que conseguem atribuir finalidades à linguagem escrita e que por sua vez, constroem o seu “projecto pessoal de leitor” são beneficiadas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. (p.16)

Ferreiro e Teberosky (1980, citadas por Alves Martins e Quintas Mendes, 1987) afirmam que o processo de aprendizagem da linguagem escrita ocorre ao longo do tempo passando por cinco níveis evolutivos que vão desde “uma relativa indiferenciação entre escrita e desenho, até às correspondências alfabéticas texto/som.” Segundo as autoras as crianças passariam sucessivamente pelos cinco níveis evolutivos, dos quatro aos seis anos. (p.500) Seguidamente, irei descrever os quatro primeiros níveis: nível pré-silábico, nível silábico, nível silábico-alfabético e nível alfabético, sendo que o quinto nível é aquele onde a escrita já é claramente alfabética e onde se iniciam “os problemas de ortografia”. Refiro ainda que os níveis não apresentam uma idade específica para surgirem, pois dependem da interação estabelecida com o adulto no sentido de desenvolver o código escrito.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1991, citadas por Ramos, Nunes e Sim-Sim, 2004) no primeiro nível, o pré-silábico, a criança ainda não consegue estabelecer uma relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Começa a tentar produzir escrita, utilizando “símbolos parecidos com letras (letras ou números)”. Neste primeiro nível, a criança “faz uma leitura global das palavras que escreve.” (p.14) Tal como Mata (2008) refere, nesta fase as primeiras tentativas de escrita são “do tipo garatuja”, surgindo frequentemente letras misturadas com números, como já referi anteriormente. Também a orientação da escrita é uma característica fundamental, esta processa-se da esquerda para a direita e de cima para baixo e, à medida que a criança vai tendo um maior contacto com a mesma, estas concepções vão sendo interiorizadas. (p.36)

A Ilustração 1 apresenta dois exemplos de escrita de nível Pré-Silábico.



P. 65 meses

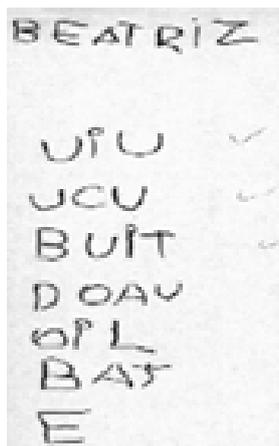


F. 52 meses

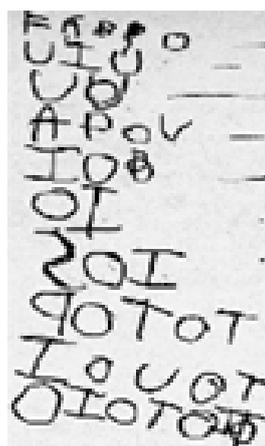
Ilustração 1 Exemplo de escrita - Nível 1 - Nível Pré-Silábico (Ramos, Nunes e Sim-Sim, 2004, p.20)

No segundo nível, o silábico, “a criança usa uma letra para representar cada sílaba”, contudo, as letras que utiliza “não têm um valor fonético.” Neste nível, a criança percebe que existe uma relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, por isso controla o uso do “número de grafemas” e faz uma leitura silábica, começando a representar a segmentação do discurso oral. (p.14)

A Ilustração 2 apresenta dois exemplos de escrita de nível Silábico.



B. 75 meses



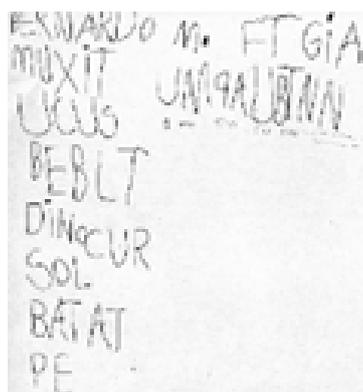
F. 75 meses

Ilustração 2 Exemplo de escrita - Nível 2 - Nível Silábico (Ramos, Nunes e Sim-Sim, 2004, p.21)

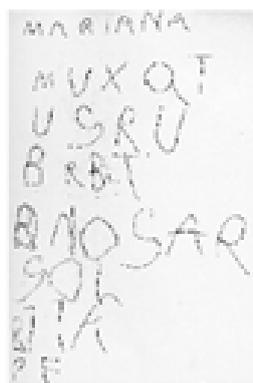
As autoras denominam o terceiro nível de nível “silábico-alfabético”, este caracteriza-se pelos ajustes que a criança faz na utilização das sílabas, isto é, “a criança começa a fazer

uma análise do oral que vai para além da sílaba.” Nesta fase, “a criança já escolhe as letras em função do seu valor sonoro” e percebe que a escrita é a representação dos “sons das palavras, mesmo que a escolha que faz nem sempre seja a correta.” (p.14)

A Ilustração 3 apresenta dois exemplos de escrita de nível Silábico- Alfabético.



B. 73 meses

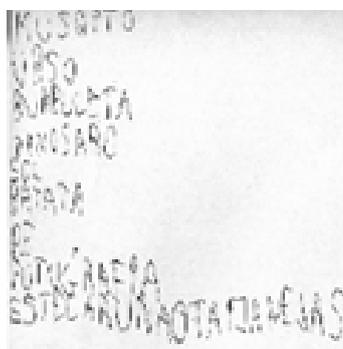


M. 66 meses

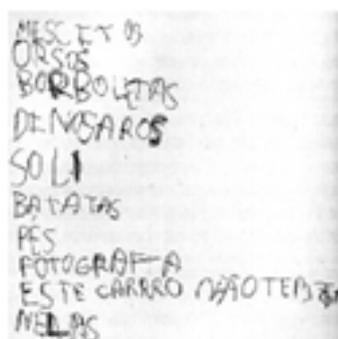
Ilustração 3 Exemplo de escrita - Nível 3 - Nível Silábico – Alfabético (Ramos, Nunes e Sim-Sim, 2004, p.22)

Por fim, o quarto nível, denominado de nível “alfabético”, onde a criança “começa a analisar as palavras nos seus segmentos mais pequenos, ou seja, nos fonemas.” Segundo as autoras, a criança “selecciona de forma apropriada as letras atendendo ao valor sonoro das mesmas” sendo que é a partir desta fase que começa a enfrentar “problemas de natureza ortográfico”, passando para o quinto nível, acima mencionado. (p.14)

A Ilustração 4 apresenta dois exemplos de escrita de nível Alfabético.



D. 71 meses



M. 75 meses

Ilustração 4 Exemplo de escrita - Nível 4 - Nível Alfabético (Ramos, Nunes e Sim-Sim, 2004, p.23)

Podemos então concluir, que o processo de aprendizagem da linguagem escrita é feito de forma gradual, ou seja, é ao longo da sua infância que a criança começa a perceber que existe uma relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Contudo, para que isto aconteça é preciso que a criança tenha oportunidade de contactar com o código escrito, para que ao seu próprio ritmo comece a ter uma noção do mesmo. (Vala, 2008)

A autora destaca ainda que mesmo para as crianças mais pequenas, é fundamental e necessário que lhes seja dada a possibilidade de terem contacto com o código escrito pois, desta forma, aos poucos as crianças vão percebendo o sentido da linguagem.

1.4. O papel do educador de infância enquanto mediador e promotor de aprendizagens de escrita e linguagem oral

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar apresentam-nos um conjunto de seis etapas que estão interligadas entre si e que orientam de forma global o processo educativo do educador de infância enquanto mediador e promotor de aprendizagens. As seis etapas são:

- observar;
- planejar;
- agir;
- refletir;
- avaliar;
- comunicar;
- articular. (Ministério da Educação, 1997, p. 25 à 28)

É através da observação que o educador constrói o conhecimento sobre cada criança individualmente e sobre todo o grupo, percebendo as suas capacidades, interesses e dificuldades, bem como para recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que essas mesmas crianças vivem. Esta observação permite ao educador adequar o processo educativo às necessidades educativas das crianças, sendo a observação, a base do planeamento

e da avaliação (p.25). Foi nesse sentido que utilizei referências que me permitissem ter uma observação mais focalizada, que refiro mais á frente no capítulo III.

O educador de infância deve planear aprendizagens significativas e diversificadas, aplicando aquilo que já sabe sobre o conhecimento de cada criança e sobre todo o grupo. Desta forma:

“Cabe ao educador planear 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)

O agir caracteriza-se pela concretização das intenções educativas do educador de infância, bem como pela sua flexibilidade em adaptar-se às várias situações, dando resposta às propostas e às capacidades das crianças. (p.27)

Ao avaliar, o educador de infância reflete sobre a sua ação, ou seja, a sua reflexão “a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança.” (p.27) Tal como o planeamento, também a avaliação deve ser realizada com o grupo de crianças, de modo a incentivar a comunicação e partilha de ideias.

A comunicação é também uma etapa fundamental, na medida em que os conhecimentos que o educador de infância adquire sobre cada crianças devem ser partilhados com os outro membros da equipa educativa, bem como com a família, pois são os principais responsáveis pela educação das crianças.(p.27)

Ao articular, “cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória.” Importa referir que “a relação estabelecida com os pais antes da criança frequentar a educação pré-escolar facilita a comunicação entre o educador e os pais, favorecendo a própria adaptação da criança.” (p.28)

Relativamente à importância do papel do educador na aquisição da linguagem oral, as autoras Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) afirmam que “A interação diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança.” e tendo consciência de que é

um modelo para a criança, o educador sabe que “há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador, que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim-de-infância.” (p.27)

Tal como nos afirmam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) “A capacidade do educador escutar cada criança, e valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.” (p.67)

Sim-Sim (1998, citada por Lima e Bessa) afirma que “A aquisição da linguagem é o resultado de um programa (porventura específico) que se transmite, geneticamente. Porém, a materialização de tal programa só parece ser possível se a criança crescer num ambiente onde as trocas linguísticas ocorram.” (p.6)

Podemos então concluir, que o papel do educador é bastante relevante, pois ao contactar diariamente com a criança, este deve estimulá-la proporcionando-lhe momentos de comunicação, e que ela possa ouvir falar e também ela falar.

Em relação à linguagem escrita, também Mata (2008) afirma que a ação do educador é bastante relevante ao longo da aprendizagem da criança, devendo por isso nos vários momentos de “interacção com as crianças, de organização do ambiente educativo e nas oportunidades de interacção com a escrita, apoiar a criança para que esta consiga mobilizar diferentes funções da linguagem escrita, tanto na resolução de situações reais como em situações de jogo e brincadeira.” (p.18)

Salienta ainda que tendo o educador este papel importante na promoção de momentos e atividades que permitam o contacto com o código escrito, deve também “proporcionar oportunidades para a exploração de diversos suportes de escrita, com diferentes características e utilidades; integrar o escrito nas vivências do jardim-de-infância; servir de modelo às crianças; integrar na biblioteca da sala livros de diferentes tipos; construir com as crianças livros com funções diversas; proporcionar oportunidades de exploração do escrito, nas diferentes áreas da sala; nas saídas e passeios, fazer notar e explorar as funções dos diferentes suportes; e por fim, envolver as famílias.” (p.25 e 26)

Tal como Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), também Vala (2008) destaca o papel do educador, referindo que este é visto como um modelo, e que por isso, a maioria das suas ações são imitadas pela criança, como por exemplo, o ato de escrever.

Por fim, importa destacar a importância do educador na medida em que as crianças que “privadas de livros no seu meio familiar, não podem experimentar tais vivências, terão de ter a sua oportunidade no jardim-de-infância” sendo, por isso, fundamental organizar o ambiente em que a criança está inserida diariamente, incluindo nele os materiais, espaços e tempos de aprendizagem, para facilitar o contacto da criança com a escrita. (Vala, 2008)

Capítulo II – Caracterização do (s) contexto (s) de intervenção

2.1. A instituição

De acordo com as informações apresentadas no projeto educativo do Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima, posso afirmar que este é parte integrante do Centro Social Paroquial Nossa Senhora de Fátima, sendo uma Instituição Particular de Serviço Social (IPSS). Situa-se no Bairro do Frei-Aleixo, pertence à freguesia do Bacelo, ao concelho e distrito de Évora.

Em 1993, o Centro Social e Paroquial, iniciou “(...)a construção de um complexo paroquial que engloba, além da construção da Igreja e da Casa Paroquial, um Centro de Dia, Serviços de Apoio Domiciliário a Idosos e Centro Juvenil (...)”. Mais tarde, em Setembro de 2001, com o intuito de melhorar os serviços prestados, dando resposta social às necessidades das famílias, foi criado o projeto, Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima, com Berçário, Creche e Jardim de Infância.

O edifício do Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima foi construído, para o funcionamento das respostas sociais de Creche e de Jardim de Infância. O espaço interior destinado à creche é constituído por dois berçários com dormitório, sala parque, copa e fraldário; três salas de atividades equipadas com mobiliário adequado; dois dormitórios com catres; duas casas de banho para crianças e uma despensa de arrumos com material didático. O espaço interior destinado ao jardim-de-infância é composto por três salas de atividades com casa de banho individual para cada sala; três despensas de arrumos de material didático, uma dentro de cada sala e um WC para pessoas com deficiência. Existem ainda espaços comuns a toda a comunidade escolar como a Secretaria, o Refeitório (com cadeiras e mesas adequadas à estrutura das crianças e dos adultos, diferenciando os tamanhos das mesas da creche para o jardim de infância, assim como para os funcionários), a Cozinha, as Despensas e a Sala de funcionários. O espaço exterior é composto pelo Recreio com estruturas fixas (escorregas, baloiços), triciclos, balancês, tratores e ringue, neste espaço serão, ainda, inseridos seis pneus que ficarão fixos ao chão de forma a haver mais estruturas que proporcionem o divertimento e entretenimento das crianças (estes pneus foram oferecidos pela estagiária Daniela, dois pneus para cada sala de jardim-de-infância); e por um pátio de utilizações múltiplas com acesso à cozinha, ao refeitório e ao corredor do jardim-de-infância.

A instituição dispõe de dois pisos, sendo que no piso 1 se encontra a entrada, dois wc's, a sala de Jardim de Infância 1, a sala de Creche 1 e respetiva casa de banho (que se encontra fora da sala), o Berçário 1, a Secretaria, uma despensa de arrumos de material didático e uma despensa com cacifos (destinados às educadoras e auxiliares), os restantes espaços encontram-se no piso 0, ao qual é possível ter acesso pelas escadas ou pelo elevador. O elevador é frequentemente utilizado pelas crianças da Creche 1, quando se dirigem para o refeitório (almoço e lanche).

O Centro Comunitário (Creche e Jardim de Infância) tem como recursos materiais, material pedagógico/didático, mobiliário (cadeiras, mesas, armários, expositores, etc.), biblioteca infantil com livros de apoio, tv, vídeo e dvd, bem como suportes informáticos.

A instituição acolhe no presente ano letivo, um total de 131 crianças. A valência de Creche acolhe um total de 60 crianças entre os 4 meses e os 3 anos de idades, que se encontram distribuídas pelas cinco salas existentes nesta valência (2 Berçários e 3 salas de Creche). Em cada sala de Berçário existe a permanência de uma educadora de infância e duas auxiliares de ação educativa, enquanto nas salas de Creche existe uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa, por cada sala. Quanto à valência de Jardim de Infância, esta acolhe cerca de 71 crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, fazendo com que todas as salas sejam constituídas por grupos heterogéneos. À semelhança da valência de Creche, em cada sala de Jardim de Infância existe a permanência de uma educadora de infância e de uma auxiliar de ação educativa. É ainda de salientar, que existe uma auxiliar de ação educativa polivalente, que dá apoio nas várias salas sempre que necessário.

Também fazem parte do complexo do Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima um posto de atendimento à comunidade na área do apoio sócio caritativo e a Capela de S. Frei Aleixo e da santa Francisca Xavier Cabrini.

A instituição tem parcerias estabelecidas com a Universidade de Évora (protocolo), a Câmara Municipal de Évora, o Clube Desportivo do Frei-Aleixo, a Intervenção Precoce (APCE) e o Centro de Saúde de Évora.

Relativamente ao **espaço**, o edifício do Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima é composto por dois pisos. Vou fazer uma breve caracterização de cada um dos pisos do edifício, referindo as valências que são trabalhadas em cada um, apresentando brevemente as salas e os espaços que são ou não partilhados.

O **piso 1**, é constituído pela entrada, duas casas de banho, a secretaria, duas despensas (uma que serve para arrumar materiais didáticos e outra onde se encontram os cacifos destinados às educadoras e auxiliares), uma sala de berçário, uma sala de creche, uma sala de jardim-de-infância e uma casa de banho (destinada à sala de creche).

O espaço da **entrada** da instituição, apesar de não ter muita luminosidade, é um espaço muito acolhedor, onde se encontram duas casas de banho e um pequeno balcão onde costuma estar uma funcionária para receber os pais no início da manhã. Neste espaço existem ainda vários placares onde estão afixados documentos relativos à instituição, bem como o calendário escolar, a ementa da semana e alguns eventos mensais relevantes para as crianças e comunidade escolar. Este é um espaço de passagem, onde os pais têm a possibilidade de ver a ementa da semana, muitas vezes em conjunto com a criança.

Existem duas **casas de banho comuns** neste piso, equipadas com lavatórios e sanitas. Estas casas de banho são destinadas aos adultos.

A **sala de berçário** é constituída por uma sala parque com diversos materiais didáticos, um dormitório, copa e fraldário. A sala é organizada consoante as rotinas e necessidades das crianças, sendo que os bebés almoçam na sala. É um espaço relativamente amplo, mas com pouca luminosidade natural. Possui boas condições relativamente ao isolamento térmico, ao sistema de aquecimento e de ventilação.

A **sala de creche 1**, é a única de creche que se localiza no piso 1. Caracteriza-se pela boa luminosidade natural que tem e por ser um espaço amplo que permite a livre movimentação dos adultos e das crianças na sala. A sala está organizada por áreas e tal como a sala de berçário tem boas condições no que respeita ao isolamento térmico, ao sistema de aquecimento e de ventilação. O mobiliário e equipamento da sala são relativamente novos, seguros e estáveis, existindo a flexibilidade de multifuncionalidade deste, pois podem ser utilizados em diversas áreas e com várias funções. Na sala existe também um dormitório, onde são colocados os catres no momento da sesta. Esta é a única sala que não tem casa de banho dentro da sala, no entanto, existe uma casa de banho junto à sala destinada à sala de Creche 1.

A **casa de banho da sala de creche 1** é destinada à sala de Creche 1 e encontra-se perto da sala. Está equipada com dois lavatórios e duas sanitas de pequenas dimensões, de forma a responder às necessidades das crianças, tem também um fraldário e mobiliário com

várias divisões para cada criança, bem como uma prateleira com os copos e respetivas escovas e pastas de dentes das crianças.

A **sala de jardim-de-infância 1** é um espaço bastante amplo, espaçoso e com uma boa luminosidade natural, o que permite aos funcionários e às crianças uma livre circulação e movimentação pela sala. Desta forma, permite também à educadora e auxiliar a possibilidade de estarem atentas a tudo o que se desenvolve na sala, podendo ter uma maior facilidade na observação das crianças. A sala encontra-se organizada por áreas, segundo o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. O mobiliário e equipamento da sala são relativamente novos e existe, tal como na sala de creche, a flexibilidade de multifuncionalidade deste. A sala é adequada às crianças e às suas necessidades, pois a maior parte do mobiliário está colocado à sua altura, facilitando a acessibilidade aos diversos materiais, promovendo assim a autonomia das crianças. Alguns trabalhos das crianças são expostos na sala, no entanto, a maioria encontra-se exposta no corredor junto à entrada da sala e dos cabides.

A **secretaria** caracteriza-se por ser um espaço relativamente amplo e sem luminosidade natural. É composto por algumas mesas e cadeiras, computador, impressoras e outros documentos pertencentes à instituição, destinados, sobretudo, ao uso da funcionária que ali trabalha diariamente, assim como dos restantes agentes educativos da instituição sempre que necessitem.

Existem também uma **despensa de arrumação** destinada à arrumação de materiais didáticos e lúdicos, ampla e com bastante arrumação, e uma **despensa** um pouco mais pequena, destinada a material de limpeza, sendo também constituída por cacifos destinados às educadoras e auxiliares de ação educativa.

O **piso 0** é composto por uma sala de berçário, duas salas de creche, duas salas de jardim-de-infância, uma cozinha, um refeitório, uma sala de reuniões, um gabinete, duas despensas de arrumação, duas casas de banho e, no exterior, o espaço de recreio e um pátio de utilizações múltiplas.

A **sala de berçário** possui, à semelhança da outra sala de berçário, um dormitório, uma sala parque, uma copa e um fraldários. A sala tem as mesmas características que a outra sala de berçário, possuindo isolamento térmico e sistema de aquecimento e ventilação adequados,

à exceção da luminosidade, pois esta é uma sala com grandes janelas, que dão acesso ao espaço do recreio, tornando a sala num espaço com bastante luminosidade natural.

Em relação às **duas salas de creche** que se encontram neste piso, à semelhança da sala de creche descrita anteriormente, caracterizam-se pela boa luminosidade natural que têm, tendo grandes janelas que dão acesso ao espaço de recreio. São espaços amplos que permitem a livre movimentação dos adultos e das crianças nas salas. As salas estão organizadas por áreas e tal como a sala de berçário têm boas condições no que respeita ao isolamento térmico, ao sistema de aquecimento e de ventilação. O mobiliário e equipamento da sala são relativamente novos, seguros e estáveis, existindo a flexibilidade de multifuncionalidade deste, pois podem ser utilizados em diversas áreas e com várias funções. A sala de Creche 2 possui um dormitório onde são colocados os catres no momento da sesta, destinado também às crianças da Creche 3. Existe ainda uma casa de banho comum às duas salas de creche (situa-se no meio das duas salas e possui duas portas de acesso, uma para cada sala). A **casa de banho** é composta por um fraldário, alguns lavatórios e sanitas de pequenas dimensões, adequados às crianças, tem também prateleiras com divisões para cada criança.

As **duas salas de jardim-de-infância**, à semelhança da sala de jardim-de-infância situada no piso 1, são um espaço bastante amplo, espaçoso e com uma boa luminosidade natural devido às grandes janelas que dão acesso ao espaço de recreio, o que permite aos funcionários e às crianças uma livre circulação e movimentação pela sala. Desta forma, permite também à educadora e auxiliar a possibilidade de estarem atentas a tudo o que se desenvolve na sala, podendo ter uma maior facilidade na observação das crianças. As salas de jardim-de-infância 2 e 3 encontram-se organizadas por áreas, tendo como modelo segundo o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. O mobiliário e equipamento da sala são relativamente novos e existe, tal como nas outras salas, a flexibilidade de multifuncionalidade deste. A sala é adequada às crianças e às suas necessidades, pois a maior parte do mobiliário está colocado à sua altura, facilitando a acessibilidade aos diversos materiais, promovendo assim a autonomia das crianças. Os trabalhos das crianças estão expostos nas salas e no corredor junto às duas salas. As duas salas de jardim-de-infância têm, ambas, uma casa de banho dentro da sala (com dois lavatórios e duas sanitas cada uma) e uma arrecadação em cada uma, com bastante arrumação.

No que respeita à **cozinha**, este é um espaço destinado apenas aos funcionários da cozinha, sendo este o espaço onde são realizadas as refeições para todas as crianças e

trabalhadores da instituição. A cozinha dispõe de armários, arcas frigoríficas, fogões, forno, entre outros, sendo obrigatório para os funcionários o uso de avental e toca para a preparação e confeção das refeições.

O **refeitório** situa-se junto à cozinha, e é composto por uma bancada, micro-ondas, dois carrinhos, onde são colocados os talheres e as refeições durante a hora do almoço, vários armários (onde estão os pratos, copos, talheres e babetes), um pequeno frigorífico, e mesas e cadeiras de vários tamanhos, adequadas à estrutura das crianças e dos adultos, diferenciando o tamanho das mesas e cadeiras da creche para o jardim-de-infância, assim como para os funcionários. As escadas e o elevador encontram-se na entrada da instituição no piso 1 e dão acesso ao piso 0, pelo refeitório. O refeitório é um dos espaços onde é mais frequente o contacto entre as crianças de todas as valências, à exceção dos bebés.

As **casas de banho** que se encontram no piso 0, estão equipadas com uma sanita e uma bacia, sendo que uma das casas de banho tem mobiliário adequado a pessoas com dificuldades em termos de mobilidade.

As **despensas** são amplas, tal como as que se encontram no piso 1, uma é destinada à arrumação de materiais didáticos e lúdicos e outra destina-se a outros materiais, entre eles, materiais de limpeza.

O **gabinete** e **sala de reuniões** são espaços que se encontram perto um do outro e são compostos por mesas e cadeiras, destinados a reuniões com pais ou mesmo reuniões entre educadoras, auxiliares de ação educativa ou outros agentes educativos.

Em relação aos **espaços exteriores**, o **recreio** é um espaço bastante amplo com estruturas fixas (escorregas e baloiços), e com um alpendre onde se encontram vários brinquedos, incluído triciclos e balancês, que podem ser utilizados pelas crianças por todo o espaço. Este espaço é utilizado por todas as crianças da instituição, sobretudo pelas crianças de jardim-de-infância e creche, fomentando o contacto e interação entre elas. O **pátio** de utilizações múltiplas com acesso à cozinha, ao refeitório e ao corredor do jardim-de-infância, é utilizado sobretudo pelas crianças de creche na realização de sessões de expressão motora, no entanto, tem múltiplas funções pois tem um alpendre que permite que as crianças brinquem e realizem atividades ao ar livre, sobretudo quando chove.

Importa ainda referir que a maioria das produções dos meninos são afixadas nos placares, que se encontram junto às respetivas salas, posteriormente, são afixadas nas paredes de cada sala, durante algum tempo, para que as crianças, os familiares, equipa educativa e toda a comunidade educativa tenham a perceção dos trabalhos que fazem ao longo do ano. No refeitório e entrada da instituição são expostos alguns trabalhos de todas as salas (berçário, creche e jardim-de-infância), consoante as principais datas comemorativas da instituição (natal, dia do pai, primavera, outono, etc.).

É importante salientar o **trabalho em equipa** que existe entre os educadores, bem como o trabalho que é desenvolvido com as famílias e a comunidade. Todas as educadoras e técnicas de ação educativa do Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima, em conjunto com toda a equipa técnica de serviços gerais e diretiva, procuram não trabalhar de forma individual, mas sim em conjunto, com o intuito de formar crianças da melhor forma possível indo ao encontro das suas necessidades e interesses.

Existe a preocupação de englobar a **comunidade** na instituição, pois esta estabelece protocolos com a Universidade de Évora, aceitando a cooperação na formação inicial de Educadores de Infância, desenvolvendo várias atividades e projetos em parceria com o Centro de Saúde, com o Centro de Dia, com o Clube Desportivo do Frei Aleixo – onde crianças realizam a sessão de expressão motora (no pavilhão), bem como com a Câmara Municipal de Évora.

Durante o meu estágio, verifiquei que existe uma boa relação entre as famílias e as educadoras e auxiliares de ação educativa, bem como com todos os funcionários da instituição que fazem com que as crianças se sintam em casa, proporcionando aos pais tranquilidade e segurança. Foram vários os momentos em que me foi possível observar o trabalho em equipa que existe entre os educadores, nomeadamente, reuniões para que, em conjunto, fossem decididas as melhores opções para trabalhar um determinado tema, dando resposta aos interesses e necessidades de cada grupo e cada criança. Dando alguns exemplos práticos, houve reuniões entre as educadoras quando se aproximaram as datas comemorativas do dia do pai, dia da mãe, dia da criança, a fim de perceber que atividades poderiam ser realizadas em conjunto (creche e jardim-de-infância separados) de forma a existir a interação com as famílias também. No dia da mãe, no contexto de jardim-de-infância, convidámos todas as mães a pintar um dos muros do recreio com os seus filhos. Mais do que as prendas, painéis e postais, penso que esta interação que houve entre todos os meninos e as suas mães foi muito

importante para ambos, bem como para todas as equipas educativas, que tiveram a oportunidade de ter mais um pouco de contato com as famílias. Também tive a oportunidade de observar o trabalho que é feito com a comunidade, mais especificamente com o Centro de Dia que pertence à instituição, dando um exemplo mais prático, no Carnaval os idosos do Centro de Dia foram convidados a assistir ao desfile que se realiza apenas na rua principal da instituição, no qual participam todas as crianças, educadoras e auxiliares.

É importante referir que são realizadas avaliações ao longo do ano letivo com as famílias, através de reuniões de pais (trimestralmente); e com a equipa educativa, através de reuniões de setor (quinzenais), reuniões pedagógicas (quinzenais) e avaliação do plano anual de atividades (trimestralmente).

2.2. Conceção da ação educativa na creche

Para que a prática educativa de um profissional de educação se adeque devidamente ao grupo e a cada criança com que trabalha, é muito importante que este os conheça. Como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, pelo Ministério da Educação (1997, p.25):

“Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.”

Os fundamentos da ação educativa do profissional em questão são fundamentais, a organização de todo o cenário educativo (espaço e materiais, tempo e planeamento e avaliação) onde se inserem as crianças, a interação existente com a família e a comunidade, bem como o trabalho em equipa que é desenvolvido em cada sala.

O trabalho desenvolvido pela educadora na sala, tem como base o Modelo Pedagógico do High-Scope. Tal como refere a educadora no Projeto Pedagógico da Sala de Creche 1 (2014/2015):

“Trata-se de um modelo, que através da sua estrutura organizativa, considera que a criança aprende ativamente, juntamente com outras pessoas, materiais e ideias. Tem como definição e como princípio, a exploração por parte da criança do espaço e materiais. As crianças aprendem através das suas descobertas e explorações diárias e têm uma forte participação

ativa nas mesmas. Estas escolhem, exploram, praticam, manipulam e transformam fazendo experiências no seu dia-a-dia.”

O Modelo Pedagógico acima referido rege-se por cinco princípios básicos, realçados na figura 1, sendo estes a aprendizagem ativa/pela ação, a interação adulto-criança, o ambiente físico/de aprendizagem, os horários e rotinas diárias e, a observação da criança/avaliação (Post & Hohmann, 2011).



Ilustração 5 Roda da Aprendizagem Pré-Escolar High-Scope (Hohmann & Weikart, 2011)

Para além de ter como base o Modelo Pedagógico High-Scope, a educadora Inácia recorre a instrumentos de monitorização, registos e avaliação para regular e orientar a sua ação educativa, nomeadamente ao Perfil de Desenvolvimento, ao Plano Individual, à Planificação Semanal Creche, tendo as experiências-chave como quadro de referência, Registos de entrada e saída e Cuidados Pessoais. Ao realizar o Projeto Pedagógico, a educadora tem também um plano de atividades sociopedagógicas, um plano de formação/informação e um plano anual de atividades, nestes planos é possível observar as áreas a trabalhar, as atividades a realizar, os recursos (humanos, materiais e logísticos), bem como o envolvimento com as famílias ou parceiros, a calendarização, as metas a alcançar e as estratégias de avaliação.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada, recorri também ao Perfil de Desenvolvimento e às experiência-chave, tendo como referência o modelo pedagógico High-

Scope, bem como às planificações semanais cooperadas e diárias, de forma a dar resposta aos interesses e necessidades das crianças, observados e analisados nas reflexões semanais.

2.2.1. Caracterização do grupo

A sala de creche 1 é constituída por catorze crianças, das quais quatro são do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre 1 e 3 anos. Nove crianças transitaram do berçário com a auxiliar e educadora que as acompanharam no ano letivo anterior, as restantes crianças (cinco) integraram este ano letivo o Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima, pela primeira vez. No início do ano letivo, o grupo era constituído por dezasseis crianças, contudo, quando iniciei a PES II, duas crianças já tinham saído da instituição.

A equipa educativa é constituída pela educadora Inácia Agostinho, que acompanha o grupo desde Outubro do presente ano letivo, sendo que inicialmente a educadora responsável pelo grupo era a educadora Sónia Ribeiro, devido à baixa médica da educadora Inácia; pela auxiliar de ação educativa Paula Sobral; bem como pela auxiliar polivalente Célia Carvalho; durante o estágio também eu (estagiária) integrei a equipa educativa.

As crianças do grupo são bastante energéticas e autónomas nas brincadeiras livres na sala, utilizando os recursos materiais disponíveis de uma forma autónoma e interessada. O grupo elege com frequência a Área do faz-de-conta, a Área da Garagem/Construções e a Área dos Jogos de Mesa, utilizando sobretudo o corpo para se expressarem e interagirem com os colegas. Na Área do faz-de-conta, observei as crianças a simular determinadas ações do quotidiano, ou a imitar sujeitos que lhes são familiares. Os momentos de interação e comunicação são frequentes no quotidiano do grupo, pois nota-se um grande envolvimento das crianças com os colegas em momentos espontâneos, nas áreas e nas propostas desenvolvidas em pequeno e grande grupo. Contudo, as crianças manifestam alguma reticência em partilhar os recursos materiais com os colegas, pois sempre que as crianças traziam brinquedos de casa não queriam partilhar, sendo este um dos principais motivos de conflito na sala.

As crianças identificam os respetivos nomes quando chamadas por mim, educadora, auxiliar de ação educativa ou pelos colegas e, reconhecem os colegas, quer pelos nomes, quer

pelas fotografias. Identificando quais os colegas que estão na sala, bem como aqueles que faltam, no momento da manhã em que fazemos a contagem dos meninos.

Notei uma grande evolução do grupo, no geral, no que respeita à linguagem oral, sendo que durante a PES I, algumas crianças comunicavam não verbalmente, e era difícil perceber o que diziam e ao iniciar a PES II, verifiquei que tinha havido uma grande evolução na aquisição de palavras familiares ao seu quotidiano. Ao longo do estágio, em conjunto com toda a equipa educativa, procurei fomentar o diálogo entre criança/criança e adulto/criança, sobretudo nos momentos de pequeno grupo e notei uma grande evolução sobretudo nas crianças mais novas, relativamente à construção das frases, onde a maioria deixou de utilizar apenas uma palavra para querer dizer uma frase e passaram a dizer a frase quase completa.

O grupo caracteriza-se por ser curioso, manifestando particular interesse por novidades que o educador disponibilize ou apresente, dando bastante importância ao fator “surpresa”. Ao longo da PES I e II foi visível a curiosidade de todo o grupo, sempre que eu chegava à sala e começava a falar (mantendo o fator “surpresa”) sobre o que íamos fazer durante a manhã.

Algumas crianças, revelam interesse por conceitos matemáticos, nomeadamente a contagem, como foi possível observar em momentos como aqueles em que eu contava as crianças que estavam na sala, sendo que ao longo das semanas procurei que as crianças me ajudassem a fazer essa contagem, procedendo também à contagem dos meninos que não estavam presentes na sala. Por vezes, algumas crianças começavam a contar os meninos espontaneamente. A maioria das crianças reconhece as cores, contudo, por vezes confundem-nas.

O grupo aprecia ouvir histórias, no entanto, foi importante que eu aprendesse a cativá-lo, uma vez que no início da PES I senti algumas dificuldades em ler histórias para todo o grupo, pois sendo um grupo heterogéneo, algumas crianças, sobretudo as mais novas, perdiam o interesse na história rapidamente. O grupo gosta bastante de ouvir músicas e dançar, sendo este um dos principais interesses de todas as crianças. Revela também, interesse em realizar construções utilizando peças de encaixe, propostas de expressão plástica em que sejam utilizados recursos materiais como tintas, pincéis, esponjas e sobretudo apenas as mãos, como foi o caso da exploração da *digitinta*, em que as crianças apenas utilizaram as mãos.

Nos momentos de higiene e refeição apenas as crianças mais velhas revelam autonomia, todavia, a autonomia foi promovida por toda a equipa educativa (estagiária, educadora e auxiliar) diariamente. Durante a higiene, as crianças mais velhas conseguem lavar as mãos sozinhas e lavar os dentes com algum apoio. Algumas crianças estavam na fase de “largar a fralda” e foi visível a atenção e apoio dado por toda a equipa educativas às crianças, respeitando sempre os seus horários nos momentos de higiene. Nestes momentos em que havia um contacto mais individualizado com as crianças, procurei dialogar com cada criança, promovendo assim o desenvolvimento da linguagem oral.

A equipa educativa (estagiária, educadora e auxiliar de ação educativa) teve um papel fundamental no acompanhamento e apoio dado às crianças em todas as áreas, bem como no desenvolvimento da autonomia das crianças nos momentos de higiene, como já referi anteriormente.

2.2.2. Organização do cenário educativo

Para que as crianças tenham um desenvolvimento completo, é fundamental que a educadora tenha em consideração a organização do cenário educativo, do planeamento e da avaliação, bem como as interações com a família e comunidade, e o trabalho em equipa.

As crianças permanecem grande parte do tempo, nas salas, por isso revela-se importante considerar a organização e recursos a introduzir nas salas. A disposição e organização dos materiais condicionam também as aprendizagens das crianças.

A sala de creche 1 encontra-se no piso 1, sendo a única sala de creche que se encontra neste piso. Esta é a sala onde se realiza o acolhimento coletivo no início da manhã.

É um espaço com bastante luminosidade natural, devido às três janelas que se encontram neste espaço, tornando-se um ambiente acolhedor e tranquilizante, devido também à cor suave que as paredes da sala assumem (amarelo claro – tom pastel). Também o mobiliário torna o espaço acolhedor e familiar, pois do ponto de vista estético são simples, mas alguns têm cores apelativas. Nas paredes da sala, encontram-se expostos poucos trabalhos realizados com as crianças, pois a maior parte dos produtos finais individuais, de pequeno e grande grupo são colocados nas pastas individuais das crianças e posteriormente nas suas histórias de cordel. A “história de cordel” funciona como um portfólio, onde se

encontra toda a documentação – que inclui produções, registos e fotografias – de todo o trabalho desenvolvido durante o ano pelas crianças. A história de cordel assume-se como instrumento de avaliação que permite compreender que aquisições e aprendizagens conseguiram, cada criança, adquirir ao longo de todo o ano letivo. Este instrumento de avaliação encontra-se ao acesso dos familiares, o que lhes permite compreender que aprendizagens existiram e que propostas foram desenvolvidas. A história de cordel acompanha a criança desde o momento em que entra na instituição até que sai. A educadora Inácia indicou-me, ainda, que iria incluir nas histórias de cordel o planeamento diário que realizei durante o estágio, o que para mim é muito importante, pois faz-me sentir que de facto integrei a equipa educativa e contribui para o desenvolvimento de cada criança.

Encontra-se também na parede junto ao tapete (Área de reunião de grupo) o mapa dos aniversários das crianças.

No que respeita aos materiais, estes estão devidamente arrumados, em locais específicos, de acordo com a sua utilidade nas diferentes áreas, estão facilmente visíveis e os locais destinados à arrumação (estantes e armários) encontram-se adequados às características das crianças, à exceção dos jogos de mesa e dos livros, que estão colocados a um nível um pouco mais alto, sendo que as crianças mais altas conseguem ter acesso aos mesmos, bem como os adultos que os disponibilizam sempre que as crianças os queiram explorar.

Esta sala tem ainda a particularidade de ter uma porta que dá acesso direto ao berçário 1, permitindo que no momento do acolhimento das crianças da sala, haja interação entre as crianças de creche e os bebés.

Importa também referir que a casa de banho destinada às crianças da sala de creche 1, se encontra fora da sala, mas muito perto desta, de modo a facilitar os momentos de higiene. Neste espaço, encontram-se duas sanitas, de pequenas dimensões, sendo que apenas uma é utilizada por uma das crianças, pois as restantes ainda utilizam apenas fralda; dispõe também de alguns penicos e um fraldário. A casa de banho dispõe também de dois lavatórios, de pequenas dimensões, e de um lavatório destinado aos adultos. Numa prateleira, junto aos lavatórios mais pequenos, encontram-se os copos, as escovas e pastas de dentes, que não estão acessíveis às crianças, pois estas ainda não são autónomas no momento da lavagem dos dentes, bem como o sabonete, que é disponibilizado às crianças apenas quando estas estão

sob a supervisão dos adultos (educadora e auxiliar de ação educativa). Existe também um armário com algumas divisões, bem como uma estante com vários compartimentos, destinados a produtos de higiene de cada criança, havendo uma divisão devidamente etiquetada para cada criança.



Ilustração 7 Fraldário e Lavatório (Creche 1)



Ilustração 6 Estante com compartimentos (Creche 1)



Ilustração 9 Prateleira para Escovas e Pastas de dentes (Creche 1)



Ilustração 8 Sanita (Creche 1)

Relativamente à sala, importa ainda referir que esta dispõe de ar condicionado, de modo a assegurar a temperatura adequada, consoante as temperaturas do exterior.

No armário que se encontra à entrada da sala, estão, três caixas (uma com os chapéus, outra com as águas e outra com os brinquedos que trazem de casa), bem como alguns

documentos com informações para os familiares das crianças, estando afixada na parede uma lista com o nome e fotografia das crianças, bem como uma lista com os contactos dos responsáveis das crianças.



Ilustração 10 Armário (entrada da sala)

A sala encontra-se dividida por áreas de conteúdo, devidamente identificadas com nome e imagens.

A sala encontra-se organizada segundo as seguintes **áreas pedagógicas**:

- Área da Garagem/Construções
- Área da Reunião de Grupo
- Área da Biblioteca
- Área do Faz-de-Conta
- Área das Artes
- Área dos Jogos de Mesa

A **Área da Garagem/Construções** é constituída por uma estante com algumas prateleiras, estando na última prateleira junto ao chão, três caixas devidamente etiquetadas com os nomes dos materiais que ali se encontram. Nesta área podemos encontrar vários meios de transporte, sobretudo automóveis de diferentes tamanhos, bem como vários animais tridimensionais. Este espaço dispõe também de várias peças de diferentes tamanhos e cores para construções. Quando pretendem explorar os materiais desta área as crianças sentam-se no chão junto à estante, no tapete que se encontra junto à área de reunião de grupo ou nas mesas. Esta é uma área muito explorada pelas crianças, quer individualmente, quer em

pequeno grupo. Em alguns momentos de brincadeira livre, procurei colocar os materiais desta área no tapete ou nas mesas, para que as crianças pudessem brincar mais à vontade, percebendo que podiam brincar com os materiais mesmo que não fosse junto à estante.



Ilustração 11 Área da Garagem/Construções

A **Área da Reunião de Grupo** é, apenas, constituída por um grande tapete, pois é uma área multifuncional, destinada aos momentos do início da manhã (canção do bom dia, contagem dos meninos,), bem como aos momentos de diálogo em grande ou pequeno grupo, à leitura de histórias, canções, brincadeiras livres, entre outras atividades propostas pela educadora e por mim.



Ilustração 12 Área da Reunião de grupo

A **Área da Biblioteca** dispõe de uma prateleira com diversos livros, esta está colocada ao nível do acesso dos adultos, e das crianças mais altas. Na PES I verifiquei que esta área não era muito explorada pelas crianças (talvez por estar na sala apenas uma vez por semana), por

isso na PES II em momentos de brincadeira livre procurei incentivar as crianças a manusear e explorar livros, quer aqueles que estavam na prateleira quer alguns que levei para a sala ao longo das várias semanas em que lá estive. De facto, este é um grupo que tem bastante interesse, não só em ouvir histórias, mas também no próprio manuseio e exploração de livros, não só na área da biblioteca, mas também na área do faz-de-conta quando faziam pequenos grupos e imitavam situações em que os adultos contam histórias.



Ilustração 13 Área da Biblioteca

É na **Área do Faz-de-Conta** que as crianças passam grande parte do tempo, tal como na área da garagem/construções, pois esta é uma área que dispõe de muitos recursos que vão de encontro aos interesses das crianças. Este espaço é constituído por uma pequena cozinha em plástico com duas portas, que quando fechadas formam a fachada de uma casa, dispõe também de uma mesa pequena com duas cadeiras, uma tábua de passar a ferro, uma cama, um espelho, um baú com vários recursos, desde tecidos a acessórios de roupa e brinquedos, bem como um cesto onde estão alguns bonecos e uma caixa onde estão vários utensílios de cozinha e alimentos de plástico. A exploração deste espaço privilegia a autonomia e independência, sendo que as crianças regem por completo estes momentos. Foram vários os momentos em que os membros da equipa educativa (educadora, estagiária e auxiliares) participaram nas brincadeiras, estimulando as crianças face a possíveis curiosidades que possam resultar destes momentos na área da casinha.



Ilustração 14 Área do Faz-de-conta

A **Área das Artes** e a **Área dos Jogos de Mesa** encontram-se juntas, sendo que alguns dos jogos estão numa estante grande e compartimentada, ao nível do acesso das crianças e outros estão numa das prateleiras do armário onde se encontram parte dos materiais de expressão plástica. Também na estante grande, apenas ao acesso dos adultos, encontra-se um rádio e alguns cd's, utilizados frequentemente nas sessões de movimento, sesta, bem como em outros momentos ao longo do dia. Perto destas duas áreas, encontram-se duas mesas retangulares com 12 cadeiras, estando mais algumas cadeiras espalhadas pela sala, junto às paredes. Na área das artes, encontram-se diversos materiais, indispensáveis para a realização de algumas propostas de expressão plástica, estes materiais encontram-se apenas ao acesso dos adultos, mas a maior parte deles visíveis para as crianças. A sala dispõe de jogos lúdicos e pedagógicos, alguns deles eletrónicos outros de cartão, madeira, plástico, de forma a responder aos interesses e necessidades das crianças. Dispõe também de canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera, colas, tintas de guache, aguarelas, pincéis, esponjas, copos, folhas de vários tamanhos, plasticina, aventais, bem como materiais de desperdício para a realização de trabalhos.



Ilustração 15 Área dos Jogos de Mesa



Ilustração 16 Armário com materiais da Área da Artes e dos Jogos de Mesa

Ao longo das semanas do estágio no contexto de creche, observei que as crianças, sobretudo aquelas que chegavam mais cedo à sala, exploravam e brincavam com os jogos de mesa durante o acolhimento e, também, no fim da tarde, sendo que nos restantes momentos da manhã era pouco frequente a utilização dos jogos de mesa, pois as crianças preferiam outras áreas. Relativamente à Área das Artes, esta não era uma área explorada e utilizada frequentemente pelas crianças de forma espontânea, contudo, quando eram propostas atividades pela educadora ou por mim nesta área, as crianças mostravam-se bastante interessadas e quando eram propostas, por exemplo, técnicas de pintura o grupo não só experimentava, como repetia várias vezes.

Os trabalhos realizados pelas crianças são colocados, durante a semana, no espaço da entrada da sala que serve também como dormitório quando colocados os catres e fechadas as duas portas de correr que permitem dividir a sala desse espaço, isto é, em duas das paredes desse espaço estão colocados cartões com os nomes e fotografias de cada criança com molas, onde são colocados os trabalhos para que depois sejam organizados e colocados nas pastas individuais das crianças.

Como referi anteriormente, o espaço da sesta mantém-se disponível para o grupo brincar, sendo também o espaço onde se encontram alguns triciclos e um balancé, que é apenas fechado no momento da sesta.

Refiro ainda que realizei também com o grupo uma atividade de culinária, na qual o papel de toda a equipa educativa foi fundamental, pois foi necessário dividir o grupo em dois,

ficando eu responsável por um grupo e a educadora responsável por outro; foi importante contar com o apoio das duas auxiliares de ação educativa (a da sala e a polivalente) para que as crianças se sentissem mais apoiadas, evitando tempos de espera, de forma a que as crianças não perdessem o interesse na atividade

Junto à sala encontram-se os cabides individuais das crianças, onde são colocados os seus casacos e mochilas.

Relativamente às regras de funcionamento, estas são aplicadas diariamente pelos elementos da equipa educativa, existindo um trabalho regular e intencionalizado para que a longo prazo consigam ser aplicadas também pelas crianças. Algumas das regras da sala passam por não correr na sala, não gritar, arrumar os brinquedos, não bater nos colegas; esta última regra foi explorada durante duas semanas (planificações semanais de 23.02. a 27.02. e de 02.03. a 06.03.), e também durante toda o estágio, de forma a que as crianças percebessem que as mãos servem para várias coisas e são utilizadas em várias ações do quotidiano, mas que não servem para bater. Ao longo da prática, procurei, em conjunto com a equipa educativa da sala, trabalhar com as crianças a interiorização das regras, sendo que quando chamadas à atenção as crianças mostravam compreender que estavam a agir contrariamente às regras.

Relativamente à organização do tempo, a rotina institucional, direciona-se a toda a comunidade escolar que frequenta a instituição. O período de acolhimento tem início às 07h30 na sala de creche 1, localizada no piso 1. Neste período encontra-se uma auxiliar de ação educativa, sendo que às 8h chega uma das educadoras de berçário que dá apoio no acolhimento. Às 8h30, termina o acolhimento na sala de creche 1 e todas as crianças de creche vão para as suas salas, acompanhadas pelas respetivas educadoras, enquanto as crianças de jardim-de-infância se deslocam para a sala de jardim-de-infância onde é realizado o acolhimento até às 9 horas (o acolhimento das crianças de jardim-de-infância é rotativo, semanalmente é realizado numa das três salas, com a respetiva educadora, que nos dias em realiza o acolhimento entra às 08h30 na instituição). No período de acolhimento, as crianças exploram livremente as áreas da sala.

As rotinas do grupo são similares todos os dias, sendo que os momentos em que decorrem determinadas propostas tendem a divergir, consoante as propostas planificadas. A rotina diária da sala implica momentos intencionalizados e espontâneos, explorações individuais, em pequeno e grande grupo.

A rotina diária das crianças da creche depende muito dos cuidados básicos de cada uma, contudo, torna-se cada vez mais importante criar momentos de novas aprendizagens às crianças.

Durante a primeira parte da manhã, as crianças brincam livremente nas áreas. Neste primeiro momento em que decorre o acolhimento, procurei interagir com as crianças individualmente ou em pequeno grupo, utilizando sobretudo os jogos de mesa; era também durante o acolhimento que eu tinha oportunidade de dialogar um pouco com os pais sobre os meninos. Já com a maioria das crianças na sala, era dado o reforço da manhã (bolacha ou fruta), procedendo depois à higiene dos meninos. Segue-se o momento de reunião em grande grupo, onde era estabelecida um breve diálogo entre mim e o grupo sobre o estado do tempo ou alguma novidade/acometimento, procedendo também à contagem dos meninos. As atividades orientadas pela educadora, durante a PES I e II orientadas por mim, têm início às 10h00, as propostas podem implicar a participação de todo o grupo, de pequenos grupos ou individual. O tipo de proposta desenvolvida condiciona o modo de ação do adulto, sendo que perante determinadas propostas se revela importante um maior apoio por parte de um dos membros da equipa educativa, tal como referi no ponto acima, quando falei da atividade de culinária, em que se mostrou fundamental a participação e apoio de toda a equipa educativa. A maioria das propostas foram orientadas por mim, no entanto, o apoio e parceria estabelecidos entre a equipa educativa foi muito importante para que as experiências proporcionadas às crianças decorressem da melhor forma, dando resposta aos interesses e necessidades do grupo.

A rotina diária integra momentos intencionalizados, encontrando-se incluídos os momentos das refeições, de higiene, momentos de arrumar e de execução de propostas ou exploração autónoma dos espaços do interior e exterior.

O recreio é realizado por volta das 10h40, horário apenas para os grupos de creche, que apenas se encontram por alguns minutos no exterior com os grupos de jardim-de-infância. As crianças permanecem no espaço exterior cerca de 20 minutos, consoante o estado do tempo. As crianças exploram o espaço autonomamente, utilizando como recursos os materiais existentes no exterior ou, por outro lado, propostas intencionalizadas que partem da iniciativa da equipa educativa. Apesar de não ter realizado nenhuma proposta no recreio, este era um momento intencionalizado, no qual eu observava os interesses, reações e interações criança-criança.

Nos momentos de refeição e higiene, a equipa educativa da sala de creche 1, conta com o apoio de uma auxiliar polivalente.

Nos momentos das refeições, que englobam o lanche e o almoço, os membros da equipa educativa auxiliam as crianças caso se revele necessário, prevalecendo a intenção constante de promover a autonomia e independência das crianças. Nestes momentos decorrem, por vezes, diálogos que promovem a participação das crianças. Saliento uma situação em que uma criança não queria comer a sopa (todos os dias), durante alguns dias pensei qual a melhor maneira de fazer com que esta comesse a sopa sem tornar o momento da refeição indesejado; e através de algumas estratégias consegui que a curto prazo, a menina comesse a sopa. Ao relatar esta situação, quero mostrar que de facto, cada criança é uma criança e que apesar de, por vezes, ser difícil a gestão do tempo nestes momentos de rotina, é necessário apoiar cada criança individualmente. A exploração dos alimentos, que implica o observar, saborear, e a consciencialização das crianças face aos sabores e nomes que identifiquem os alimentos decorrem também nestes momentos. Importa referir que apenas o reforço da manhã decorre na sala, sendo que o almoço e o lanche da tarde decorrem no refeitório, onde as crianças se encontram agrupadas pelas mesas.

Nos períodos de higiene, que decorrem ao longo do dia, os membros da equipa educativa procuram articular-se, de forma a permutarem entre si. Nestes momentos decorrem diálogos intencionalizados com a intencionalidade, por exemplo, de colmatar o tempo de espera, podem ser explorados com as crianças assuntos que digam respeito às suas vivências. O grupo não se desloca em simultâneo à casa de banho. As crianças podem permanecer nas áreas, enquanto os colegas realizam a higiene, sendo colmatado o tempo de espera, ou por outro lado, podem reunir na entrada da casa de banho, permanecendo sentadas no chão. Nesse tempo de espera, importa referir que podem ser cantadas canções ou estabelecidos diálogos, sendo que, enquanto um dos membros da equipa educativa assegura a higiene, o outro elemento da equipa asseguram estes momentos – caso a auxiliar de ação educativa polivalente ainda esteja com o grupo, poderá ser ela a assegurar os momentos de espera, enquanto os outros dois membros da equipa educativa asseguram a higiene das crianças. Durante a PES I e II fui percebendo que existem várias estratégias para colmatar os tempos de espera, e devemos arriscar, saindo da “nossa” zona de conforto, isto é, os tempos de espera e períodos de transição não devem limitar-se às canções, podendo também contar histórias como fiz utilizando dedoches, mostrar imagens das crianças em tarefas que tenham realizado

ao longo das manhãs, tornando estes momentos também momentos de aprendizagem e não apenas de entretenimento.

Os períodos de transição, entre os diferentes momentos da rotina, são assegurados quando cantadas melodias, ou por outro lado através da execução de jogos ou diálogos que permitam às crianças compreender os momentos que se seguem; tal como referi anteriormente, existem muitas estratégias que podem ser utilizadas nestes momentos.

O momento da sesta era assegurado pela educadora e pela auxiliar da sala, alternadamente, pois a instituição encontrava-se com menos uma auxiliar polivalente, sendo que este momento é, como rotina da instituição, assegurado pela auxiliar da sala e auxiliar polivalente. Durante a sesta é colocada uma música calma, tornando este, um momento tranquilo para as crianças. Refiro, ainda, que são respeitados os horários e ritmos de cada criança, isto é, apesar do momento da sesta estar compreendido entre o 12h30 e as 15h00, sempre que necessário algumas crianças permanecem mais alguns minutos a dormir, acordando espontaneamente.

2.3. Conceção da ação educativa no jardim-de-infância

A Educação Pré-Escolar é considerada como um processo, por isso, é fundamental definir o que as crianças devem aprender e vivenciar. O planeamento da ação educativa pedagógica deve ser da responsabilidade do educador, em parceria com a equipa.

A educadora Susana, responsável pelo grupo até Março do presente ano letivo, tinha a intenção de estimular de forma ativa cada criança de forma a poder planear e avaliar o seu processo de aprendizagem. Para isso, achava necessário estabelecer uma relação direta com os pais, sendo estes uma fonte de informação essencial. Diariamente, a educadora pretendia proporcionar às crianças um ambiente acolhedor, para que sentissem seguras e confiantes, deixando os pais mais tranquilos quando deixam os filhos na instituição. Pretendia também, ser crítica perante a sua ação, reformulando sempre o trabalho em função das necessidades das crianças.

Segundo o Projeto Curricular de Grupo – Sala 2 Jardim de Infância (2014/2015), na sua ação educativa, a educadora Susana pretendia ainda, “(...) criar espaços que incentivem a formação de cidadãos livres, autónomos, responsáveis e solidários; estimular a criatividade, a curiosidade e a originalidade; desenvolver a capacidade de diálogo e espírito crítico;

desenvolver a capacidade de reflexão; estimular atitudes de cooperação e interajuda e iniciativa; promover e melhorar as relações entre os intervenientes no processo educativo; valorizar as diferenças; valorizar os conhecimentos já adquiridos como instrumentos de aquisição de novos saberes.”.

Após a saída da educadora Susana, no segundo semestre a educadora Ana e eu demos continuidade a grande parte das pretensões da educadora Susana.

O trabalho desenvolvido pela educadora na sala, tem como suporte o modelo pedagógico Modelo da Escola Moderna (MEM), colocando em prática alguns métodos e instrumentos de regulação.

Segundo Niza (1996, citado por Folque, 1999) o Modelo da Escola Moderna defende que é o grupo que impulsiona a aprendizagem, muito mais do que o professor ou cada criança individualmente. Diz-nos que a “comunicação e trocas entre o professor e as crianças e entre as crianças, são uma maneira de construir a aprendizagem através de processos cooperativos, «todos ensinam e todos aprendem».” (p.6) Salaria ainda que, é o grupo que proporciona à criança “uma aprendizagem mais significativa e desafiadora que lhe permita ir mais além no seu desenvolvimento, constitui um desafio genuíno para os educadores de infância.” (p.12)

Niza destaca três condições em que se fundamenta a dinâmica social da atividade educativa no jardim-de-infância neste modelo curricular, sendo a primeira a constituição dos grupos de crianças, esta não é feita por faixas etárias, mas sim integrando várias idades, assegurando “a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais”. (p.6) Outra condição, tendo como base o trabalho de Freinet, é existir sempre um “clima de livre expressão das crianças”. Igualmente indispensável é “permitir às crianças o tempo lúdico da actividade exploratória das ideias, dos materiais ou dos documentos para que possa ocorrer a interrogação que suscite projectos de pesquisa”, projetos estes que podem ser propostos pelas crianças ou “provocados” pelo educador. (Niza, p.6)

Segundo Niza o espaço deve estar dividido respeitando “seis áreas básicas de atividades, distribuídas à volta da sala, bem como uma área central polivalente para trabalho colectivo”, são elas:

- Biblioteca e documentação;

- Oficina de escrita e reprodução;
- Laboratório de ciências e experiências;
- Carpintaria e construções;
- Atividades Plásticas e outras expressões artísticas;
- Brinquedos, jogos e “faz de conta”.

Em relação à área polivalente, esta é “constituída por um conjunto de mesas e cadeiras suficientes para todo o tipo de encontros coletivos do grande grupo (acolhimento, conselho, comunicações e outros encontros)” servindo também como suporte para atividades de pequeno grupo, individuais ou de apoio do educador em tarefas como, escrita, leitura, projetos, etc. (Niza,p.7)

Niza destaca o conjunto de instrumentos de monitoragem da ação educativa associados a este modelo pedagógico, que poderá ser completado por outros, se a sua utilização puder ser participada pelos educadores e pelas crianças. São eles:

- Plano de atividades;
- Lista semanal dos projetos;
- Quadro semanal de distribuição das tarefas;
- Mapa de presenças;
- Diário de grupo

Por fim, o autor identifica nove momentos distintos para a organização do dia:

1. Acolhimento
2. Planificação em conselho
3. Atividades e projetos
4. Pausa
5. Comunicações (de aprendizagens feitas)

6. Almoço
7. Atividades de recreio (canções, jogos tradicionais e movimento orientado)
8. Atividade cultural coletiva
9. Balanço em conselho (Niza, p.10)

Tendo por base este modelo pedagógico, todas as crianças são ativas na vida em grupo, de forma participativa e vistas como seres competentes e ativos no processo ensino-aprendizagem. Segundo o Projeto Curricular de Grupo – Sala 2 Jardim de Infância (2014/2015), “As crianças têm o direito a serem criativas, a questionarem, a fazer tentativas e erros ao seu próprio ritmo e individualidade. A equipa pedagógica deve ser mediadora e ajudar as crianças a gerirem os conflitos, a conviverem com as regras, a assumirem responsabilidades, a cooperarem, entre outros.”

Durante o segundo semestre, em cooperação com a educadora Ana, inserimos alguns instrumentos de pilotagem, referentes ao modelo pedagógico trabalhado na sala, nomeadamente o Mapa de Atividades e começámos a utilizar diariamente os restantes instrumentos de regulação que já se encontravam na sala, mas que não era utilizados com tanta frequência, tais como: Mapa de Presenças, Diário de Grupo, Lista de Projetos, Quadro de Tarefas, Calendário e Mapa do Tempo e Calendário de Aniversários. A utilização diária de todos estes instrumentos, que apesar de presentes na sala, nem sempre eram usados potenciou aprendizagens nos diferentes domínios e áreas, tornando-se uma mais-valia para o bom funcionamento da sala e do grupo.

Importa ainda referir que, para além de ter como suporte o modelo pedagógico Modelo da Escola Moderna (MEM), o trabalho desenvolvido na sala sustenta-se também na metodologia de Trabalho de Projeto, sendo esta uma abordagem bastante familiar às crianças. O Trabalho de Projeto é bom para envolver as crianças e levá-las a pensar. Segundo (Katz & Chard, 1997) o trabalho de projeto traz benefícios às crianças no sentido de desenvolver a capacidade de dar utilidade à sua própria experiência; colocar hipóteses, analisar, elaborar conjeturas; ser curiosa; fazer previsões e verificá-las; ser empírica; persistir na resolução de problemas; tomar iniciativas e ser responsável pelo que conseguiu fazer; antecipar os desejos dos outros, as suas reações usando disposições sociais (a abordagem de Trabalho de Projeto será aprofundada no capítulo IV, no subponto 4.3).

2.3.1. Caracterização do grupo

Tabela 1 Distribuição do grupo por género e idades

	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Masculino	2	3	4	2	11
Feminino	6	4	2	2	14
Total	8	7	6	4	25

Como é possível observar na tabela 1, a sala de Jardim de Infância 2 apresenta um grupo constituído por vinte e cinco crianças, das quais onze são do sexo masculino e catorze do sexo feminino. É um grupo heterogéneo, ao nível das idades e respetivo nível de desenvolvimento. A faixa etária do grupo encontra-se compreendida entre os três e seis anos. No grupo, duas crianças de, agora, 6 anos não tiveram entrada no 1º ciclo devido à data de aniversário (novembro e dezembro) sendo consideradas crianças condicionais. A divergência de idades constitui-se um aspeto positivo a referenciar. A interação das crianças de idades diferentes, é enriquecedora para as aprendizagens das crianças, uma vez que existe a possibilidade das crianças partilharem saberes próprios de cada idade, que resultam das vivências e experiências individuais, para além disso, as crianças podem aprender cooperando e colaborando nestes momentos com os colegas de outras idades, mais novos e mais velhos.

Relativamente ao tempo de frequência na instituição, importa referir que duas das crianças de 3 anos transitaram de outras instituições, uma frequente pela primeira vez o jardim-de-infância e as restantes transitaram da creche. Uma criança de 4 anos também transitou de outra instituição. As restantes crianças frequentaram a sala no ano anterior.

A equipa educativa é constituída pela educadora Ana Martins, que acompanha o grupo desde Março do presente ano letivo, sendo que inicialmente a educadora responsável pelo grupo era a educadora Susana Mourão, que ficou de baixa de gravidez no início da PES II; e pela auxiliar de ação educativa Júlia Filipe; durante o estágio também eu (estagiária) integrei a equipa educativa.

Segundo o projeto curricular da sala de jardim-de-infância 2 (2014/2015), no que respeita aos interesses e necessidades das crianças, o grupo mostra bastante interesse nas atividades propostas. Em relação ao ano anterior, as crianças de 4 anos estão mais interessadas e predispostas para realizar atividades, são curiosas e frequentam mais áreas da sala. As crianças de 5 anos estão empenhadas e motivadas para realizar atividades mais

complexas e gostam bastante de participar na planificação e avaliação das atividades (diário de grupo). As crianças de 3 anos tiveram uma boa adaptação ao Jardim de Infância e são bastante curiosas e participativas.

No decorrer do segundo semestre, verifiquei que, a nível global, o grupo apresenta interesse, sobretudo, em escutar histórias, realizar pequenos teatros, explorar cores, explorar massa de cores, explorar técnicas de pintura, realizar sessões de expressão motora, jogos de grupo e desenho. Algumas crianças mostraram alguma dificuldade em variar na escolha das áreas espontaneamente, e só quando incentivadas por mim ou pela educadora escolhiam áreas diferentes das habituais; isto acontecia sobretudo com as crianças mais novas (3/ 4 anos). As crianças mais velhas mostram, sobretudo, interesse em desenvolver projetos, bem como realizar experiências. No decorrer da PES I, referi que as áreas da leitura e do computador eram eleitas com menos frequência, sobretudo pela sua localização e organização na sala. A área da leitura, de nome Área da Biblioteca sofreu algumas mudanças, não só no espaço, mas também na organização, tornando-se mais apelativa (no subponto 2.3.2, será mais aprofundada a organização do cenário educativo).

Neste grupo está integrada uma criança que é acompanhada pela educadora de apoio – Intervenção Precoce – APCE. Esta, foi referenciada no ano anterior e depois de avaliada começou a receber apoio, sendo que este apoio é desenvolvido em contexto de sala, com o seu grupo de pares, educadora e educadora de apoio da Intervenção Precoce na infância.

No que diz respeito ao comportamento, ao longo do estágio no segundo semestre, as crianças mostraram que estavam a interiorizar as regras da sala, sendo que algumas foram estabelecidas há relativamente pouco tempo e, tendo em conta, que as crianças também tiveram que se adaptar à nova equipa educativa (eu e a educadora como novos membros, sendo a auxiliar o membro mais familiar), algumas regras ainda não estão bem interiorizadas. Nos momentos em que se revelou necessário apelar à atenção das crianças, a equipa educativa (eu, educadora e auxiliar) procurou recorrer ao diálogo sereno, compreensível e esclarecedor, o que permite que as crianças se consciencializem do seu comportamento. Mostram também que as rotinas semanais e diárias estão interiorizadas, ou seja, quando lhes é indicada uma tarefa, a partir dessa tarefa, as crianças sabem as seguintes.

Os momentos de interação e comunicação são frequentes no quotidiano das crianças, pois são um grupo que interage bastante entre si. O grupo interage em momentos espontâneos, nas áreas e em propostas desenvolvidas em pequeno e grande grupo.

As crianças mostram capacidade de concentração, sobretudo nos momentos espontâneos e quando as propostas planificadas vão de encontro aos seus interesses, bem como quando são contadas histórias que lhe captem o interesse.

Segue-se uma breve descrição das competências do grupo nas diferentes áreas curriculares presentes nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* que foram realizadas com base nas minhas observações e reflexões, ao longo de todo o meu estágio de intervenção:

A **Área de Formação Pessoal e Social** “(...)corresponde a um processo que deverá favorecer, de acordo com as fases de desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.” (Ministério da Educação, 1997, p.51). Desde o primeiro dia de estágio que o grupo sempre se mostrou muito ativo, autónomo e dinâmico. O grupo demonstrou, ao longo das semanas que estagiei, bastante curiosidade e interesse em realizar experiências, mostrando sempre muito à vontade em levantar questões, bem como para o procedimento de investigação, que nos remete para a pedagogia de projeto. Apesar de, por vezes, as crianças demonstrarem comportamentos menos corretos, mas próprios das suas idades, considero que são um grupo com valores interiorizados, tais como: a partilha, a entreaajuda, o respeito pelos outros e pelo espaço comum. Todas as crianças conseguem realizar a sua higiene autonomamente, no entanto, algumas ainda necessitam de ajuda por parte da equipa educativa para as ajudar a limpar. No geral, é um grupo que se consegue manter concentrado e empenhado nas atividades propostas.

Ao nível da **Área de Expressão e Comunicação**, no domínio da **Linguagem oral e abordagem à escrita**, algumas crianças estão bastante desenvolvidas, sobretudo as mais velhas. Grande parte das crianças já consegue identificar e escrever o próprio nome e escrever a data, sem qualquer ajuda. Importa referir que as crianças possuem um cartão individual com o nome e a fotografia, que pode ser utilizado quando as crianças necessitam de ajuda para registar o nome próprio, este recurso é frequentemente utilizado pelas crianças de 3 anos que ainda têm alguma dificuldade em escrever o seu nome sem ajuda. As crianças mais velhas

reconhecem alguns dos grafemas, e respetivos fonemas, do alfabeto e conseguem identificar as letras que fazem parte do seu nome, noutras palavras, seja pelo grafema ou pelo fonema. Algumas crianças, sobretudo um dos meninos mais velhos, consegue ler palavras soltas, conseguindo também ler frases pequenas. As mudanças realizadas na área da biblioteca e o facto de ter sido criada a área da escrita proporcionaram às crianças novas aprendizagens, proporcionando o contacto e exploração do código escrito. São crianças que, no geral, mostram curiosidade e interesse em querer saber mais e experimentar. Ao nível da Linguagem Oral, o grupo está bastante desenvolvido, e penso que o facto de ser um grupo heterogéneo facilita esse desenvolvimento pois muitas das aprendizagens feitas pelas crianças mais pequenas deve-se à convivência com as crianças mais velhas. Refiro ainda que durante a reunião da manhã, as crianças pedem muitas vezes para puderem contar novidades e mostrar objetos pessoais, inscrevendo-se sempre no quadro “Mostrar, contar, escrever”, o que mostra que têm interesse em comunicar com os colegas, dialogando, colocando questões e dando resposta a dúvidas colocadas.

“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 receptores.”
(Ministério da Educação, 1997, p.68)

A promoção de momentos que contribuam para o desenvolvimento da linguagem oral é um objetivo que mantive sempre ao longo da PES II, nomeadamente, através de diálogos estabelecidos durante as atividades planificadas consoante o interesse das crianças.

Ao nível da **Área de Expressão e Comunicação** no domínio da **Matemática**, as crianças encontram-se familiarizadas com os números. A maioria das crianças consegue contar por ordem crescente até ao número 10, sendo que as crianças mais velhas conseguem contar até ao número 25 (número de crianças da sala) e algumas conseguem contar de 2 em 2. Algumas crianças já revelam compreender a noção do tempo, o que se pode constatar quando as crianças na marcação do tempo conseguem diferenciar o dia do mês e da semana, ou quando distinguem o antes e depois, bem como quando procedem à contagem dos dias que faltam para um determinado acontecimento. As crianças identificam os números até ao número 9, sendo que apenas as crianças com 5/6 anos e algumas com 4 conseguem identificar números com dois algarismos, verifiquei esta evolução a partir do momento em que iniciei a prática no

segundo semestre e começámos a utilizar diariamente o mapa de presenças e o calendário com mais frequência.

Em relação à **Área do Conhecimento do Mundo**, algo que esteve sempre presente durante toda a prática de ensino supervisionada foi a curiosidade e desejo natural das crianças em aprender e explorar nesta área. Foram várias as vezes em que as crianças me pediam para realizar experiências, mostrando interesse nesta área. A Área das Ciências estava pouco organizada e no início da PES II, apesar da curiosidade das crianças, era pouco explorada (assunto que será mais aprofundado no ponto 2.2.3.1). No entanto, a maior parte das crianças, à exceção das crianças mais novas, conhecem e manipulam corretamente a maior parte dos materiais de apoio às experiências que são possíveis de realizar no âmbito desta área.

Ao nível da **Área da Expressão e Comunicação**, no domínio da **Expressão Plástica** o grupo domina várias técnicas de expressão plástica como o recorte, a colagem, a pintura e o desenho, mostrando bastante interesse em aprender novas técnicas de pintura. Os produtos finais de expressão plástica revelam a imaginação e criatividade que o grupo tem. As crianças têm particular interesse em ilustrar as suas ideias ou em ilustrar algo sobre um tema falado, por vezes trabalham o mesmo tema ou ideia em várias técnicas. Mostram também gosto em modelar massa, sendo esta uma das atividades mais escolhidas pelas crianças diariamente, tal como o desenho e a pintura. A expressão plástica foi um dos domínios mais desenvolvidos, na concretização dos projetos realizados durante a prática de ensino supervisionada no segundo semestre.

No domínio da **Expressão Musical**, o grupo mostra bastante interesse, pois diariamente canta canções, quer em momentos de grande grupo, quer espontaneamente. Penso que as aulas de expressão musical que decorrem semanalmente e abrangem todo o grupo, revelam-se importantes no sentido em que as crianças conseguem explorar ritmos, cantar e expressar-se corporalmente, através da música. A área da música é também muito pretendida pelas crianças, sendo que os instrumentos musicais que a compõem foram, maioritariamente, feitos pelas crianças.

No domínio da **Expressão Motora**, todas as quintas-feiras de manhã, as crianças têm à sua disposição o pavilhão, onde, por vezes, realizam as sessões de expressão motora. Durante as sessões de expressão motora que realizei com as crianças, observei e verifiquei que a maioria das crianças do grupo consegue equilibrar-se, saltar a pés juntos ou ao pé-coxinho,

deslocar-se de diversas formas, correr depressa e devagar, rastejar, gatinhar, etc. As crianças mostram interesse em jogos de grande grupo, no entanto, por vezes, a compreensão das regras mostra-se um pouco difícil para as crianças mais pequenas, pelo que os jogos devem ser adaptados de forma que as crianças mais novas tenham interesse e se concentrem nas propostas, compreendendo as regras. Contudo, notei uma grande evolução no que respeita à concentração, facilitando a interiorização das regras dos jogos, bem como da sequência de percursos. Através das reuniões de conselho realizadas às sextas-feiras, percebi que sobretudo as crianças mais velhas tinham interesse em realizar percursos e, por isso, durante a PES procurei conciliar os jogos de grupo com percursos, de forma a responder aos interesses de todo o grupo. Todas as crianças já aparentam ter noções básicas das diferentes partes do corpo e tem consciência do seu corpo em relação ao espaço em que se situam. As crianças mais velhas deste grupo já apresentam a noção de esquerda ou direita, e as mais novas já conseguem identificar noções como baixo, cima, dentro, fora, ao lado, à frente, atrás, entre outras. Em relação à motricidade fina, as crianças também têm a oportunidade de desenvolver e aprimorar diariamente na sala de jardim-de-infância. Todos eles são capazes (uns melhores que outros) de desenhar, pintar, agarrar, modelar, recortar e manipular objetos. Contudo, e remetendo-nos para a importância dos grupos heterogêneos, as crianças mais novas referiam várias vezes que não era capazes de desenhar, pintar ou recortar, ao qual as crianças mais velhas se disponibilizavam de imediato para ajudar. Os mais velhos conseguem na sua maioria agarrar corretamente nas canetas, lápis, marcadores, pincéis.

Por fim, importa falar um pouco sobre o domínio da **Expressão Dramática**, pois é um dos domínios em que as crianças mostram mais interesse diariamente. Ao longo de todo o estágio verifiquei que todas as crianças eram capazes de brincar ao “faz-de-conta”, comunicando com os colegas de forma verbal e não-verbal. É nesta área que as crianças procuram encarnar diversos papéis e situações sociais que vivenciam no seu quotidiano, bem como algumas partes de filmes, tais como: a mãe que prepara o jantar e o pai que põe a mesa, o cozinheiro de um restaurante que cozinha e o empregado que serve às mesas, a amiga que vai ao cabeleireiro, a tia que cuida do bebé porque a mãe foi trabalhar. Alguns destes momentos, levam-nos, por vezes, a conhecer um pouco da criança, que revele neste ambiente os seus interesses ou preferências. Na área da garagem as crianças também recriam situações da vida real, como estações de comboios ou circos, em que são retratados os artistas, os espetadores e são utilizados os animais.

No geral, o grupo manifesta interesse pelo desconhecido. A curiosidade face a novos recursos e propostas é manifestada várias vezes. A partilha de experiências e acontecimentos pessoais é do agrado de todo o grupo. As crianças sentem prazer em descrever, aos colegas, situações e momentos marcantes da sua vida pessoal. Apesar de participarem em propostas apresentadas pela educadora e por mim, as crianças apresentam, regularmente, ao longo da semana e à sexta-feira os seus interesses e curiosidades, o que permite que a educadora (e durante o tempo que estive na sala, eu) os reconheça, assegurando a concretização de propostas que vão ao encontro dos interesses do grupo.

2.3.2. Organização do cenário educativo

É fundamental que a educadora tenha em consideração a organização dos espaços e materiais da sala, do tempo, do planeamento e da avaliação, para que sejam proporcionadas às crianças as melhores aprendizagens, contribuindo assim para o seu desenvolvimento.

“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.” (Ministério da Educação, 1997, p.37)

A sala 2 de Jardim de Infância, organiza-se por áreas, tal como sugere o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

A sala está organizada de forma a disponibilizar espaços e materiais que providenciem atividades de grande grupo, pequeno grupo, individual e a pares. As crianças têm ao seu dispor um conjunto de situações e materiais que as ajudem a escolher e a decidir. O espaço e os materiais foram definidos e identificados para que as crianças possam brincar e aprender autonomamente definindo um número limite de frequência de crianças, sendo esse limite definido pela educadora em conjunto com as crianças. Esta organização pode ser alterada sempre que o grupo sentir necessidade e é fundamental que o educador reflita ao longo do ano sobre a organização do espaço e dos materiais de forma a coincidir com a evolução e necessidades do grupo. Como se encontra referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permit[indo] que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo.” (Ministério da Educação, 1997, p.38).

Ao iniciar a prática supervisionada no segundo semestre, falei bastante com a educadora Ana sobre as alterações que poderiam ser feitas relativamente ao espaço da sala, observei e verifiquei durante o primeiro semestre que, algumas áreas não eram funcionais e algumas delas eram pouco frequentadas pelas crianças. Em conjunto, achámos que seria importante falar com todo o grupo e perceber se para ele era importante que fossem modificadas áreas ou não. Depois de decidirmos todos, crianças e equipa educativa, o que poderia ou deveria ser modificado, inclui no planeamento semanal essas mudanças, que estará expresso mais adiante na descrição das áreas.

A sala é um espaço bastante amplo e dispõe de boa luminosidade natural, devido às duas grandes janelas que dão acesso ao espaço exterior (recreio). Esta encontra-se dividida por áreas e, apesar do trabalho desenvolvido na sala ter como suporte o Modelo da Escola Moderna (MEM), as áreas estão organizadas de outra forma, estando devidamente identificadas com nome e ilustrações feitas pelas crianças. A sala encontra-se organizada da seguinte forma:

- Área da Expressão Plástica
- Área da Garagem /Construções
- Área do Faz-de-Conta
- Área da Matemática
- Área dos Jogos de Mesa
- Área da Escrita
- Área da Biblioteca
- Área do Computador
- Área da Reunião de Grupo
- Área das Ciências

A **Área da Expressão Plástica**, é um espaço que dispõe de duas mesas redondas, com cinco cadeiras cada uma e uma estante com vários compartimentos, onde podemos encontrar materiais de desenho como: canetas de feltro (finas e grossas), lápis de cor e lápis de cera; podemos também encontrar tesouras, colas, afixadores, moldes para fazer desenhos. Esta área possui caixas com diferentes materiais de desperdício, como tecidos, tampas, entre outros materiais utilizados sobretudo nas colagens, alguns à disposição das crianças e outros que se encontram na despensa da sala, disponibilizados pela equipa educativa às crianças, sempre que necessário; bem como folhas brancas para que as crianças possam recorrer à exploração do desenho de forma autónoma. A área da pintura pertence à Área da Expressão Plástica, contudo, encontra-se junto à Área das Ciências, pois dispõe de uma bancada onde estão pincéis de vários tamanhos, copos e pratos onde podem ser colocadas tintas e por baixo da bancada estão folhas A3 e uma caixa com aventais, bem como caixas com berlindes e esponjas. Junto a este espaço encontra-se um lavatório com alguns panos para facilitar a limpeza do espaço e higiene das crianças. Esta é uma das áreas mais frequentadas por todas as crianças. Frequentemente dirigi o planeamento para esta área, dando resposta ao interesse das crianças, através da exploração de técnicas de pintura, nomeadamente a técnica de pintura com berlindes, carimbagem e a pintura com garfos, sugerida pela educadora, bem como a ilustração das novidades da semana e dos registos escritos referentes a saídas ao exterior e propostas planeadas por mim. De forma espontânea, como já referi, esta era uma das áreas mais frequentadas pelas crianças, quer na pintura quer no desenho, recorte e colagem.



Ilustração 18 Área da Expressão Plástica - estante com vários materiais



Ilustração 17 Área da Expressão Plástica - bancada destinada à pintura

A **Área da Garagem/ Construções** é composta por mobiliários com vários compartimentos, onde podemos encontrar brinquedos, tais como animais a três dimensões, carros, peças de madeira de várias cores, peças de lego grandes e pequenas, para construções, vários meios de transporte. Dispõe também de capacetes e meios de transporte de pequenas e grandes dimensões, bem como de várias ferramentas. Tem também três caixas junto ao armário, com peças feitas de plástico e madeira, dispendo também de um tapete grande no centro. Este é um espaço frequentado quase sempre pelo mesmo grupo de crianças, sendo a sua maioria meninos ou pelas meninas mais novas. Com a modificação de algumas áreas, quase todas mudaram a sua localização no espaço e, talvez, devido a essa mudança, verifiquei que as crianças faziam mais construções que iam desde a área da garagem/construções, até ao meio da sala.



Ilustração 19 Área da Garagem e Construções

A **Área do Faz-de-Conta** é constituída por uma mesa de plástico, uma cadeira de plástico, mobiliário de cozinha feito de madeira (armário com compartimentos, máquina de lavar roupa, frigorífico, micro-ondas e fogão), possui também utensílios de cozinha (pratos, copos, tachos, talheres, tudo de plástico), e vários alimentos de plástico. Através da descrição desta área é possível perceber, que é um espaço que dá muita importância à casa, no entanto, o espaço dispõe também de um balcão de madeira, dois carrinhos de bebés, uma cama de bebé, um baú com roupas e tecidos, e um balcão com vários acessórios de cabeleireiro, bem como dois telefones, que permitem às crianças encenar situações do quotidiano. Esta é uma área com bastante luminosidade natural, pois encontra-se junto a uma das janelas. Como referi no ponto da caracterização do grupo, em conjunto com a educadora, perguntámos às crianças se gostariam de modificar as áreas e, relativamente a esta área, as crianças referiram

que gostariam de criar um restaurante; depois de algum diálogo decidimos que o espaço ficaria igual, pois existiam materiais e utensílios suficientes para que as crianças criassem o restaurante, sem retirar os outros materiais que poderiam servir para outras brincadeiras. Tive a oportunidade de observar que esta é de facto a área mais escolhida pelas crianças, sendo que quer as mais velhas quer as mais novas a frequentam.



Ilustração 20 Área do Faz-de-conta

A **Área da Matemática** dispõe de uma mesa retangular, seis cadeiras e uma estante com cinco prateleiras onde podemos encontrar geoplanos, enfiamentos, tangram, vários jogos de contagem, entre outros. Era nesta área que se encontravam os cartões individuais com os nomes de cada criança, colocados junto ao número referente à idade das crianças, por exemplo, junto ao número 3 encontravam-se os cartões de todas as crianças que têm 3 anos e assim sucessivamente, até ao número 6; os cartões permaneceram afixados na mesma parede, no entanto, a área da matemática mudou de sítio, ficando os cartões junto à área da garagem/construções. Foram vários os momentos em que intencionalizei o planeamento para as aprendizagens na área da matemática, uma das propostas em que essa intencionalidade se verificou foi, por exemplo, na atividade de culinária – confeção de biscoitos. Sobretudo as crianças mais novas, escolhiam com frequência a área da matemática.



Ilustração 21 Área da Matemática e Área dos Jogos de Mesa (materiais)

A **Área dos Jogos de Mesa** é composta por uma mesa retangular, por seis cadeiras e uma estante com vários compartimentos, onde estão diversos jogos de mesa, tais como, jogos de encaixe, dominós, puzzles, blocos, jogos de sequências e lotos. A área dos jogos de mesa, sofreu também alterações no espaço, ficando junto à área da matemática. Durante o primeiro semestre em que estava na sala apenas uma vez por semana, as crianças mais novas procuravam com bastante frequência os jogos de mesa, no entanto, no decorrer do segundo semestre, as crianças recorriam muito pouco aos jogos de mesa, sendo que a mesa destinada aos jogos de mesa era, na maioria das vezes, utilizada para a modelagem (massa de cores).



Ilustração 22 Área dos Jogos de Mesa e Área da Matemática

A **Área da Biblioteca**, no início da Prática de ensino supervisionada era uma área pouco organizada, localizada num local de passagem e pouco apelativa para as crianças. Eu e a educadora dialogámos com o grupo e, em conjunto, decidimos que a biblioteca precisava de sofrer algumas alterações, ao nível da sua organização, mas também relativamente ao espaço que ocupava na sala; depois de uma visita à biblioteca pública de Évora, reorganizámos a biblioteca, colocando os livros por temas (livros de histórias, livros de informação, ficheiros e revistas) e junto à estante com livros foi colocado um “puf”; de forma a tornar este espaço ainda mais acolhedor, a área da biblioteca passou da entrada da sala, para o outro lado da sala, junto à segunda janela da sala. Com todas estas alterações, a área da biblioteca passou de uma área muito pouco frequentada, para uma das áreas mais escolhidas pelas crianças, contudo, foi um pouco difícil a interiorização de que aquele espaço era para ser utilizado de forma tranquila, fazendo silêncio e com apenas 2/3 crianças de cada vez, pois era um espaço novo e todas as crianças queriam utilizá-lo.



Ilustração 23 Área da Biblioteca



Ilustração 24 Área da Biblioteca - estante com livros, ficheiros e revistas

Junto à área da biblioteca, encontra-se a **Área da Escrita** introduzida no início da PES II, pois apesar desta área estar identificada junto à área da matemática, não era utilizada para a escrita. Grande parte das crianças sempre mostrou interesse pela escrita, sobretudo as crianças mais velhas, que frequentemente queriam saber como se escreviam determinadas palavras, para depois as escreverem; decidimos então criar a área da escrita, identificando o que nela podíamos fazer. Assim sendo, esta área dispõe de uma mesa com quatro cadeiras, uma pequena estante onde se encontram folhas brancas, lápis de carvão e esferográficas, bem como algumas caixas com todas as letras do alfabeto em cartão, repetidas, permitindo a construção de palavras; dispõe ainda de carimbos com letras. Esta área encontra-se junto à área da biblioteca, pois precisam ambas de um ambiente mais tranquilo e calmo, bem como de muita luminosidade.



Ilustração 25 Área da Escrita

A **Área do Computador** é composta por uma mesa, duas cadeiras, um computador fixo (com teclado e rato) e duas colunas. Neste espaço as crianças podem jogar, desenhar e escrever letras e números. Também esta área se encontra junto à área da biblioteca, dispondo ainda de um rádio e de vários cd's de música. Ao contrário do que aconteceu durante a PES I, no decorrer da PES II esta era uma área bastante frequentada pelas crianças, sobretudo para jogos e desenhos.



Ilustração 26 Área do Computador

A **Área de Reunião de Grupo**, é composta pelos instrumentos de pilotagem: Mapa de Presenças, Calendário e Mapa do Tempo, Diário de Grupo, Mapa de Tarefas, Calendário de Aniversários e Mapa de Atividades. Este espaço dispõe também de uma estante onde se encontram as almofadas de cada criança, utilizadas sempre que o grupo se reúne neste espaço. Este espaço é, habitualmente, utilizado para os momentos em grande grupo, sobretudo no primeiro momento da manhã onde, juntamente comigo, a educadora e a auxiliar, as crianças cantavam a canção do “bom dia”, marcavam o dia/tempo, marcavam as presenças e escolhiam as áreas de trabalho, através do mapa de atividades; os momentos de comunicações e alguns momentos de transição também eram realizados nesta área, nos quais as crianças podiam cantar canções, fazer jogos, ouvir histórias, contar as novidades, entre outros. Nas figuras abaixo é possível observar os instrumentos de regulação que se encontram na área de reunião de grupo:



Ilustração 28 Mapa de Presenças



Ilustração 27 Mapa de atividades



Ilustração 29 Calendário mensal/Mapa do tempo

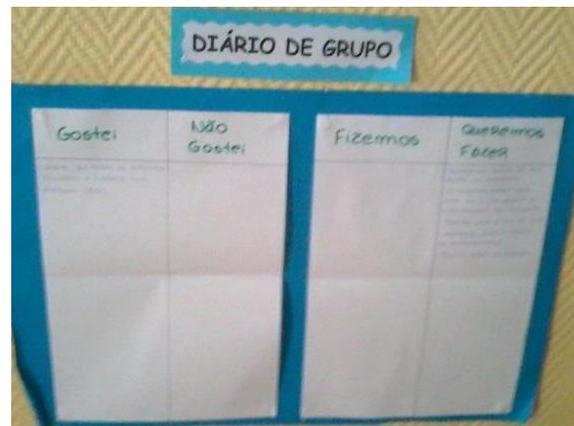


Ilustração 30 Diário de Grupo



Ilustração 31 Quadro de Tarefas (Semanal)



Ilustração 32 Calendário de aniversários

A **Área das Ciências** é um dos espaços mais explorados pelo grupo, pois as crianças mostram bastante interesse em relação ao Conhecimento do Mundo. Esta área dispõe de um globo do mundo, lupas, pinças, espátulas, pequenas caixas, entre outros materiais destinados a experiências. É também nesta área que se encontra a massa para modelar, bem como as caixas do milho e da areia, muito utilizadas pelas crianças. As crianças pediram várias vezes para realizarmos experiências, para que depois os protocolos ficassem junto à área e posteriormente as crianças pudessem realizá-las autonomamente. Não realizámos tantas experiências quantas eu e as crianças gostaríamos, contudo, aquelas que realizámos proporcionaram experiências enriquecedoras para as crianças, ficando disponíveis junto à área os protocolos.



Ilustração 33 Área das Ciências

Na sala encontra-se também uma estante dividida em vários compartimentos e devidamente etiquetada com o nome de cada criança, onde são colocados autonomamente os trabalhos realizados semanalmente pelas crianças. Alguns dos trabalhos realizados pelas crianças encontram-se afixados nas paredes da sala e outros no corredor junto à entrada da sala. É, ainda, importante referir que a sala dispõe de cabides individuais e de duas prateleiras onde são colocados alguns pertences das crianças, para facilitar a autonomia das crianças no manuseio dos casacos, bibes e chapéus, colocados nos cabides. A sala é constituída também, por uma casa de banho, devidamente equipada com duas sanitas (divididas por uma parede), dois lavatórios e um espelho; e por uma despensa de arrumação de materiais didáticos e lúdicos, bem como materiais necessários à realização de atividades propostas.

Encontra-se também na sala um pequeno cartaz com as regras básicas da sala, propostas pelas crianças, sob a mediação da educadora, no início da PES II; este está ilustrado

pelas crianças, pois como elas próprias costumam dizer “nós não sabemos ler, por isso temos que fazer desenhos”.



Ilustração 34 Cartaz com as regras básicas da sala, elaborado pelas crianças com o apoio da educadora

Refiro, ainda, que para além de um balde para o lixo comum, existe também um ecoponto na sala, devidamente ilustrado, para que as crianças consigam dividir o lixo. À entrada da sala está também uma caixa de primeiros socorros.

Relativamente à organização do tempo, a rotina institucional, direciona-se a toda a comunidade escolar que frequenta a instituição.

“O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos de actividades, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo.” (Ministério da Educação, 1997, p.40)

O período de acolhimento tem início às 07h30 na sala de creche 1, localizada no piso 1. Neste período encontra-se uma auxiliar de ação educativa, sendo que às 8h chega uma das educadoras de berçário que dá apoio no acolhimento. Às 8h30, termina o acolhimento na sala de creche 1 e todas as crianças de creche vão para as suas salas, acompanhadas pelas respetivas educadoras, enquanto as crianças de jardim-de-infância se deslocam para a sala de jardim-de-infância onde é realizado o acolhimento até às 9 horas (o acolhimento das crianças de jardim-de-infância é rotativo, semanalmente é realizado numa das três salas, com a respetiva educadora, que nos dias em que realiza o acolhimento entra às 08h30 na instituição). No período de acolhimento, as crianças exploram livremente as áreas da sala.

A rotina semanal da sala de jardim-de-infância apresenta uma estrutura diária similar em todos os dias da semana. Importa salientar que às quintas-feiras de manhã decorrem as sessões de expressão motora, realizadas no pavilhão fora da instituição, no espaço exterior da instituição ou na sala (quando o estado do tempo não permite sair da sala); às quartas-feiras durante o período da sesta das crianças mais novas, decorrem as aulas de Inglês com as crianças mais velhas; e às quartas-feiras às 16h30 decorre a aula de Expressão Musical com todo o grupo. As aulas de Inglês e Expressão Musical são dadas por professoras especializadas.

A rotina diária tem por base a seguinte tabela:

Tabela 2 Planificação diária de Jardim de Infância (sala 2)

07h30	Componente de apoio à família - Acolhimento coletivo (Creche e Jardim de Infância)
08h30	- Acolhimento no Jardim de Infância por uma educadora e uma auxiliar da ação educativa.
09h00	Tempo Letivo: - Passagem das crianças para as suas salas; - Reunião de grupo; - Marcação de presenças, tempo e calendário; - Lanche da manhã; - Escolha, marcação e divisão das crianças pelas diversas áreas.
09h30	- Desenvolvimento de atividades pedagógicas e projetos; - Visitas ao exterior; - Visitas dos pais à sala; - Sessão de Expressão Motora (1 vez por semana – quinta-feira)
11h15	- Reunião de grande grupo: Comunicações
11h30	- Recreio
12h00	Componente de apoio à família - Momento de higiene/ Almoço
13h00 – 14h30	- Atividades livres na sala/Atividades orientadas pela educadora (em pequeno grupo)
13h00 – 14h30	- Repouso das crianças de 3 anos
14h30	- Regresso das crianças que fazem repouso/ Momento de higiene
	Tempo Letivo:

14h45 – 16h00	- Atividades orientadas pela educadora e animação cultural com a educadora
16h00 – 18h30	Componente de apoio à família com a auxiliar de ação educativa - Higiene/ Lanche - Atividades livres na sala ou recreio

A rotina diária integra momentos intencionalizados, encontrando-se incluídos os períodos das refeições, de higiene, momentos de arrumar e de execução de propostas ou exploração autónoma dos espaços do interior e exterior. A rotina diária na sala começa às 9h com a reunião de grupo, onde é marcado o dia e o tempo e onde é estabelecido um breve diálogo entre as crianças sobre algo que queiram contar ou mostrar; era também neste momento que eram marcadas as presenças, contudo, ao longo das semanas eu e a educadora procurámos que as presenças fossem marcadas autonomamente pelas crianças assim que chegavam à sala; depois de terminarmos a reunião de grupo, as crianças escolhiam e marcavam no mapa de atividades as áreas. Pude, também, constatar que durante as manhãs as crianças exploram, em determinados momentos, as áreas pedagógicas da sala. Por outro lado, durante este período que antecede ao almoço, são também realizadas propostas que podem implicar a participação de todo o grupo, de pequenos grupos ou individual. No decorrer da prática de ensino supervisionada, seguindo o modelo pedagógico do MEM, optei por direcionar o planeamento para a realização de projetos e exploração livre nas áreas, no entanto, em algumas manhãs, por uma questão de gestão de tempo, foram realizadas atividades em grande grupo.

Inicialmente, estava estabelecido pela educadora que o recreio deveria ser antes das comunicações, contudo, no decorrer da minha prática, optei por realizar as comunicações antes do recreio, pois quando estas aconteceram depois do recreio, as crianças mostraram-se muito agitadas e com pouca concentração.

Nos momentos das refeições, que englobam o lanche e almoço, os membros da equipa educativa auxiliam as crianças caso se revele necessário, prevalecendo a intenção constante de promover a autonomia e independência das crianças.

Nos momentos de higiene, os membros da equipa educativa procuram que haja uma articulação entre si, procurando também que em alguns dos momentos de higiene o grupo

não se desloque em simultâneo à casa de banho, sendo que as crianças podem permanecer nas áreas, enquanto os colegas realizam a higiene, sendo colmatado o tempo de espera. Como tive a oportunidade de verificar diariamente, sobretudo nos momentos de transição, em que o grupo não está no mesmo espaço da sala, o apoio da auxiliar de ação educativa é fundamental, sendo sempre importante a articulação e cooperação da equipa educativa entre si.

As crianças que não dormem a sesta, permanecem na sala desenvolvendo propostas planificadas pela educadora, de pequeno grupo ou realizam atividades livres nas áreas, enquanto as crianças mais novas dormem a sesta no corredor junto à creche.

Nos momentos autónomos e livres as crianças utilizam os diversos recursos das áreas. Nestas circunstâncias as crianças podem encontrar-se num mesmo espaço com colegas, ou individualmente. A educadora, a auxiliar de ação educativa e eu (estagiária) colaborámos nestes momentos, cooperando com as crianças, estimulando-as e auxiliando-as. As propostas dirigidas podem implicar a participação individual ou coletiva (pequeno ou grande grupo) das crianças, sendo que o tipo de proposta condiciona o número de participantes. Nestas circunstâncias, ainda que se tratem de propostas dirigidas, a educadora procura promover a autonomia das crianças, estimulando-as e encorajando-as a explorar e executar as propostas de uma forma independente e autónoma.

Os períodos de transição, entre os diferentes momentos da rotina, são assegurados quando cantadas canções, ou por outro lado, através da execução de jogos ou diálogos que permitam às crianças compreender os momentos que se seguem. Ao longo da prática, estes foram os momentos em que senti maior dificuldade e foi em cooperação com a educadora e auxiliar que consegui encontrar as melhores estratégias para que estes momentos decorressem da melhor maneira, pois sendo um grupo muito grande, os momentos em grande grupo por vezes não eram fáceis de gerir.

Importa ainda referir que às segundas-feiras são distribuídas as tarefas da semana, na reunião de grupo, nas quais tive sempre a preocupação de incentivar as crianças a “rodarem” nas tarefas, permitindo que todas experimentem as várias tarefas da sala e que não sejam sempre as mesmas, pois algumas crianças nem mostram-se reticentes em ter tarefas. Às sextas-feiras é realizada a reunião de conselho, onde as crianças refletem sobre toda a semana, analisando o diário de grupo, e fazem sugestões do que pretendem desenvolver durante a semana seguinte, permitindo assim, uma regulação e planeamento em conjunto.

Capítulo III – Metodologia

Este capítulo apresenta a metodologia utilizada no processo de investigação-ação que conduziu a minha intervenção no contexto de creche e de jardim-de-infância.

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).

Máximo-Esteves (2008) afirma que para a realização de um projeto de investigação ação “é necessário um conjunto de procedimentos, de acordo com os objectivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação.” (p.79)

Segundo Fischer (2001, citado por Máximo-Esteves, 2008)) A investigação-ação “é um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo.” O autor diz-nos ainda que este processo se desenrola em várias operações, nomeadamente, “planear com flexibilidade”; “agir”; “reflectir”; “avaliar/validar”; e por fim “dialogar.” (p.82)

Também Ponte (2002) nos dá o seu parecer acerca da investigação, afirmando que esta é vista como “um processo privilegiado de construção do conhecimento”, e por isso, “a investigação sobre a sua prática” é considerada “uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente.” (p.3)

Assim, é fundamental que os educadores e professores se mantenham em constante investigação e reflexão, de modo a melhorar a sua prática educativa e, conseqüentemente proporcionar às suas crianças e alunos um ensino de maior qualidade. Como afirma Alarcão (2001):

“(…) todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor(…) implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (, p.6).

No decorrer da prática de ensino supervisionada, desenvolvi uma investigação, que abrange os contextos de creche e jardim-de-infância – *A linguagem oral e abordagem à escrita no processo de aprendizagem da criança.*

3.1. Identificação do problema

A problemática que desencadeou a investigação, partiu do meu interesse pessoal por esta temática, no âmbito do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Em simultâneo tive em consideração a premissa de que o trabalho de intervenção deve partir dos conhecimentos iniciais das crianças e, a partir deles, com base numa avaliação sustentada, desenvolver um trabalho de qualidade. Desta forma foi minha intenção dar o apoio e as ferramentas necessárias às crianças para que realizassem aprendizagens significantes nestes dois domínios. Quer isto dizer, que é fundamental que o educador crie situações de aprendizagem, proporcionando momentos de comunicação, para que haja desenvolvimento na linguagem oral da criança e situações em que seja necessário utilizar funcionalmente a linguagem escrita

É através da comunicação que a vida em sociedade ocorre e para a criança ser um cidadão competente, esta deve saber elaborar um discurso com alguma coerência. Contudo, até que a criança consiga construir frases cada vez mais complexas, a sua linguagem oral irá passar por um longo processo. Durante este processo, a criança tem a necessidade de um adulto de referência que a apoie e acompanhe no seu desenvolvimento, que esteja presente nos momentos difíceis e que ajude a criança a ultrapassá-los de forma positiva.

“A aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1º ciclo do ensino básico. É actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar.” (Ministério da Educação, 1997, p.65)

Como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar referem, a escrita é igualmente essencial na vida em sociedade, na medida em que, a sua abordagem deve promover à criança o contato 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. É ainda importante salientar o papel do adulto de referência que permite à criança que este contato seja possível. Revelando-se importante as crianças já possuírem algumas bases sobre este código antes da entrada no 1º ciclo do ensino básico.

3.2. Objetivos

Os objetivos que definimos para alcançar durante o processo de investigação-ação foram os seguintes:

- Compreender como se processa o desenvolvimento da criança no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, bem como as suas competências;
- Contribuir para a emergência da linguagem escrita em creche e jardim-de-infância, através de propostas significativas para as crianças, que impliquem o contacto funcional com a escrita;
- Perceber qual o papel do educador de infância enquanto mediador e promotor de aprendizagens de escrita e oral;
- Compreender, através dos instrumentos utilizados, de que modo a minha prática reflexiva e intencionalizada contribuiu para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita nas crianças.

3.3 Instrumentos de recolha de dados e procedimentos

Tal como referi anteriormente, vários são os autores que através dos seus estudos realizados nos apresentam as suas conceções sobre a investigação-ação, descrevendo os vários processos, instrumentos e técnicas utilizados no decorrer da mesma. Máximo-Esteves (2008) salienta a importância de alguns instrumentos e técnicas utilizados durante o processo de investigação-ação, afirmando que a utilização de ambos facilita a recolha e registo de dados para o educador. Refere, ainda, que “a observação – notas de campo e diários -, a entrevista, os documentos e a imagem (fotos e vídeos).” (p.87)

No decorrer do desenvolvimento da minha investigação-ação, também eu recorri à utilização de alguns instrumentos que me permitiram, por um lado fazer a recolha de dados e, por outro lado, regular a minha ação. Durante a minha prática no contexto de creche foram vários os instrumentos que utilizei, nomeadamente, a observação participante; o caderno de formação; planificações; a Escala de Avaliação do Ambiente de Creche ITERS – R - (Subescala III – Escuta e Conversação) e o Perfil de desenvolvimento da criança (ISS).

Também no contexto de jardim-de-infância, foram vários os instrumentos que utilizei ao longo da minha investigação-ação. Tal como no contexto de creche, a observação

participante, o caderno de formação e as planificações foram alguns dos instrumentos que utilizei durante a minha investigação-ação, no contexto de jardim-de-infância. Para além destes utilizei, ainda, a Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância ECERS – R – (Subescala –Linguagem e Raciocínio), as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar e as orientações curriculares para a educação pré-escolar.

Nos seguintes subpontos irei descrever cada um dos instrumentos, explicando o que são e de que forma me ajudaram neste processo de investigação-ação.

3.3.1. Observação Participante

A observação participante foi um instrumento fundamental durante a minha investigação, sendo também um dos mais utilizados, pois ao longo do estágio, em ambos os contextos, a observação estava sempre presente, nos diferentes momentos e situações de interação com os grupos.

Tal como Máximo-Esteves (2008) afirma “A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto. (...) A observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações.” (p.87) E foi neste sentido que enquanto participante nos contextos da minha prática, desenvolvi a minha observação participante de modo a compreender melhor os momentos que aconteceram em torno da linguagem oral e escrita. Destaca, ainda, que apesar de ser natural, a observação tem de ser treinada, contudo, é na prática que se aprende, isto é, “aprende-se praticando.” (p.87)

Neste sentido, foi na prática que desenvolvi esse treino, pois em ambos os contextos, creche e jardim-de-infância, tentei focar-me nos momentos em que as crianças interagiam entre elas e comigo, através da linguagem oral e, sobretudo no contexto de jardim-de-infância, quando estabeleciam contacto com a escrita. Sempre que estes momentos aconteciam, procurei interagir com as crianças de forma a perceber o que estavam a fazer, quais os seus papéis nas brincadeiras, quais as suas dificuldades, bem como quais os seus conhecimentos e aprendizagens.

Contudo, inicialmente, foi difícil para mim observar tudo o que acontecia nas duas salas, pois eram muitas crianças e, por consequência, vários os momentos e situações que aconteciam em simultâneo. Penso que isso se refletiu na minhas notas de campo, que por

vezes eram muito resumidas, uma vez que era complicado focar-me apenas num determinado momento. No entanto, ao completar as notas de campo refletindo e completando as minhas reflexões com pesquisas baseadas em vários autores, a minha capacidade de observação foi melhorando e, com a prática e o treino, tal como Máximo-Esteves (2008) refere, consegui melhorar a capacidade de observação, sendo capaz de descrever, detalhadamente, nas notas de campo os vários momentos e situações de interação entre as crianças.

Assim, saliento a importância que a observação teve como instrumento no meu processo de investigação, uma vez que foi através desta que consegui focar-me nos vários momentos e situações que ocorreram em ambos os contextos, tentando sobretudo centrar-me nas questões relacionadas com as aprendizagens desenvolvidas nos domínios da linguagem oral e escrita.

3.3.2. Caderno de Formação

O caderno de formação, mais concretamente, as minhas notas de campo, foram um instrumento que utilizei ao longo da minha prática, registando diariamente os momentos mais relevantes que observava, para mais tarde refletir sobre os mesmos.

Segundo Spradley (1980, citado por Máximo-Esteves, 2008) as notas de campo incluem “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto das pessoas, suas ações e interações”, acrescenta que estas incluem, ainda, “material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras.” (p.88)

As notas de campo assumiram a forma de pequenos textos que procuraram descrever vários momentos observados, que considerei relevantes, sendo estes de natureza essencialmente descritiva. De notar que para além da descrição de situações observadas relacionadas com o contexto, as notas de campo continham ainda transcrições de diálogos que revelavam algumas interações entre crianças ou entre crianças e o adulto.

As notas de campo eram feitas, registando os momentos mais relevantes e descrevendo as situações observadas. No final de cada semana, após analisar as várias notas de campo diárias, realizava uma reflexão sobre aquelas que eram mais pertinentes. Este processo possibilitou o acompanhamento da evolução e desenvolvimento das crianças, nos domínios da linguagem oral e, sobretudo no contexto de jardim-de-infância, da linguagem

escrita uma vez que a minha atenção era por vezes mais direcionada para as situações relacionadas com o tema da investigação.

Inicialmente, senti algumas dificuldades em utilizar as notas de campo, pois não conseguia perceber quais os momentos mais relevantes pois, para mim todos eram importantes, contudo, ao longo da prática e no acompanhamento das aulas das unidades curriculares de Pedagogia da Educação de Infância dos 0 aos 6 anos, no 1º semestre, e de Seminário de Acompanhamento à Prática de Ensino Supervisionada, no 2º semestre, foi-me possível melhorar de forma gradual o registo da minhas notas de campo, conseguindo selecionar e descrever os aspetos mais importantes. Foi através deste instrumento que consegui, diariamente, lembrar os vários momentos ocorridos nas salas, permitindo não só que avaliasse a minha ação, mas também ter uma perceção exata das situações, de forma a realizar as planificações consoante os interesses e necessidades das crianças.

3.3.3. Planificações

As planificações foram também um instrumento que me permitiu recolher dados de modo a regular a minha intervenção ao longo do tempo. Durante a prática, eram realizadas, para cada semana, uma planificação semanal e outra cooperada, sendo que diariamente era também elaborada uma planificação para o dia seguinte, onde eram apresentadas as propostas para o decorrer do dia, bem como os objetivos principais, a forma como as propostas eram desenvolvidas com o grupo, os recursos necessários e por fim, a avaliação das mesmas.

Este planeamento só era possível devido ao registo das notas de campo, realizado através da observação diária. As planificações eram elaboradas tendo em conta os interesses e necessidades das crianças.

Posso concluir, que as planificações foram também, um instrumento fundamental no auxílio à recolha de dados, pois através daquelas que abordavam os domínios da linguagem e tinham como objetivos desenvolver as aprendizagens no âmbito dos mesmos, conseguia perceber aquilo que já tinha colocado em prática e aquilo que ainda poderia realizar e propor aos grupos.

3.3.4. Escalas de avaliação da qualidade ECERS e ITERS

As Escalas de avaliação da qualidade ECERS e ITERS foram também um instrumento muito importante utilizado para, através da observação, avaliar a qualidade do ambiente em contextos educativos para as crianças em idade pré-escolar, sendo ambas bastante úteis na recolha de dados para a minha investigação. Mais concretamente, utilizei a **Subescala – Linguagem e Raciocínio** (Anexo I) pertencente à Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância ECERS – R no contexto de jardim-de-infância e a **Subescala III - Escuta e Conversação** (Anexo II) pertencente à Escala de Avaliação do Ambiente de Creche ITERS – R no contexto de creche, de forma a avaliar o ambiente educativo das duas salas.

Inicialmente, a minha intenção era que cada item das subescalas, fosse avaliado individualmente, por mim e pelas duas educadoras (creche e jardim-de-infância), sendo posteriormente realizada uma reunião para a discussão dos resultados, no entanto, por uma questão de gestão de tempo, as avaliações foram apenas feitas por mim, com base nas minhas observações, bem como em diálogos que tive com as educadoras durante a minha prática. Durante o 2º semestre, procurei intencionalizar propostas significantes e integradas que contemplassem objetivos para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Estava previsto utilizar as Escalas de Avaliação ECERS-R e ITERS-R três vezes (no final do primeiro semestre e no 2º semestre – início e fim de cada um dos estágios), contudo, em diálogo com a minha orientadora, percebemos que utilizar as Escalas de Avaliação, acima mencionadas, duas vezes seria suficiente para perceber o desenvolvimento do ambiente educativo no decorrer da minha prática (no final do primeiro semestre e no final do segundo semestre – fim de cada um dos estágios).

3.3.3. Perfil de Desenvolvimento da criança (ISS)

O Perfil de desenvolvimento da criança (ISS) (Anexo III) foi um instrumento de recolha de dados utilizado, apenas, no contexto de creche. Este é composto por várias partes, no entanto, apenas utilizei uma delas, uma vez que para a minha investigação apenas foi relevante utilizar o perfil de desenvolvimento individual referente à linguagem oral e escrita, estando esta parte dividida em cinco parâmetros, nomeadamente, a parte relativa à compreensão da linguagem, à expressão da linguagem, às competências de leitura, ao interesse pelos livros e outros materiais escritos e à escrita.

Utilizei este instrumento como referencial para identificar competências das crianças em creche, no domínio da linguagem oral e escrita e pra regular o meu planeamento. Depois de analisar o documento, intencionalizei o planeamento, de forma a no fim da minha prática conseguir, tendo por base as minhas observações e notas de campo, perceber qual o nível das competências conseguido.

A utilização do perfil de desenvolvimento da criança foi muito importante durante o 2º semestre no contexto de creche, pois ajudou-me a focar em cada criança especificamente, tentando captar as suas aquisições e aprendizagens ocorridas ao longo da minha prática. Este foi utilizado de forma a regular a minha intencionalidade educativa de modo a diversificar as propostas de intervenção com o grupo. O preenchimento perfil foi iniciado no início do segundo semestre, onde através da observação e interação com cada criança, fui gradualmente preenchendo o perfil com as aquisições já alcançadas e assinalando aquelas que ainda faltavam alcançar. No perfil individual de cada criança, devidamente identificado com os seus dados (nome e idade), sempre que eram detetadas novas aquisições e aprendizagens adquiridas, eram registadas como, “totalmente alcançado” no entanto, caso a criança ainda não tivesse adquirido essa aquisição ou estivesse prestes a alcançá-la, era também registado como “ainda não alcançado” ou “parcialmente/quase alcançado”.

3.3.6. Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Por fim, importa referir que também as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar foram instrumentos utilizados por mim, de forma a regular a minha intencionalidade educativa de modo a diversificar as propostas de intervenção com o grupo. Como se encontra expresso nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar:

“Estas metas facultam um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão para que, ao entrarem para o 1.º ciclo, todas as crianças possam ter realizado as aprendizagens, que são fundamentais para a continuidade do seu percurso educativo. Sendo essas aprendizagens definidas para cada área de conteúdo, sublinha-se que, na prática dos jardins-de-infância, se deve procurar sempre privilegiar o desenvolvimento da criança e a construção articulada do saber, numa abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas.” (Ministério da Educação, 2010)

Tal como o que se encontra referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

“As Orientações Curriculares constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças.” (Ministério da Educação, 1997)

As Metas de Aprendizagem são direcionadas ao pré-escolar, sendo que apenas dizem respeito a aquisições/competências em relação às crianças de 5 anos. Estas encontram-se organizadas por áreas de conteúdo, apresentando cada uma das áreas, vários domínios. A *Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita* apresenta os seguintes domínios (com um total de 36 metas de aprendizagem nesta área):

- Domínio da Consciência Fonológica;
- Domínio do Reconhecimento e Escrita de Palavras;
- Domínio das Convenções Gráficas;
- Domínio da Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal.

Posso então concluir que ambos serviram, sobretudo, para regular a minha prática através do planeamento baseado nas mesmas. Quero com isto dizer, que através das observações e notas de campo, no final de cada semana refleti e planeei momentos, nos quais os objetivos tiveram por base, não só as metas de aprendizagem, mas também as Orientações Curriculares.

Capítulo IV – A intervenção como promotora do desenvolvimento da linguagem oral e escrita

4.1. Intervenção no contexto de Creche

No decorrer da minha prática de ensino supervisionada, apoiada num processo de investigação-ação em contexto de creche, foram vários os momentos e propostas que planifiquei com o objetivo de promover o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Através da observação, dos diálogos com a educadora Inácia e também do registo das minhas notas de campo, fui percebendo quais os momentos e as propostas que precisava promover na sala. Importa ainda referir que desenvolvi a minha ação a partir da avaliação inicial com base na **Subescala III - Escuta e Conversação** pertencente à Escala de Avaliação do Ambiente de Creche ITERS – R.

Em relação à linguagem oral, foram vários os momentos e as propostas realizados e promovidos, nomeadamente, uma maior promoção de momentos de diálogo ao longo do dia, não só em grande grupo mas também de pequeno grupo ou mesmo nos diferentes momentos da rotina diária em que existia o diálogo entre o adulto e a criança. Durante os momentos de diálogo onde proporcionava e promovia momentos de comunicação e interação, focava-me sobretudo nos seus interesses e ações realizadas, suscitando e estimulando nas crianças o interesse de comunicar e partilhar com o grupo, perguntando por exemplo, com quem tinham vindo para a escola, como estava o dia lá fora, falávamos da roupa que tinham vestida, se estava calor ou frio, entre outras questões. De seguida apresento um exemplo de um momento de diálogo em grande grupo realizado enquanto as crianças comiam a bolacha. “Enquanto as crianças comiam a bolacha, comentei com a auxiliar Paula “Hoje está frio, tive que vestir um casaco mais quente”, e a E. (2:4) disse “tava ‘fio na rua”, começámos então a falar do estado do tempo e a M. (2) disse “Tá sol”, e o G. (2:4) completou “Não há chuva!”, “Tá ‘tente.”. Perguntei ao G. se estava quente/calor quando ele vinha na rua para o colégio e ele respondeu-me: “ ‘ati ‘tá ‘tente.” Expliquei a todas as crianças que na rua estava frio e muito vento, mas que na sala ligávamos o ar condicionado (e a maioria olhou para o ar condicionado) para ficarmos quentinhos. Continuámos o diálogo falando do tipo de roupa e acessórios que traziam vestidos.” (Caderno de Formação, semana de 23 a 27 de fevereiro)



Ilustração 35 Momento de diálogo em grande grupo

Os momentos de comunicação e diálogo não eram apenas realizados no tapete e em grande grupo pois, tal como referi anteriormente, era também ao longo dos diferentes momentos da rotina diária que muitos deles eram estabelecidos. Ao longo do dia, existiam sempre momentos de exploração livre do espaço da sala ou, sempre que possível, do espaço exterior, onde através dos interesses e necessidades demonstrados pelas crianças durante as explorações, tentava estimular o diálogo, procurando saber, por exemplo, em que consistiam as suas brincadeiras, qual o seu papel nas brincadeiras, com quem estavam a brincar, quais as descobertas realizadas, entre outros aspetos. Seguidamente apresento um diálogo estabelecido durante a exploração de alguns utensílios de cozinha na área de faz-de-conta. “Enquanto colocava os pratos na mesa, o V. (1:10) dizia: “’ati...’ati...’ati... já ‘ta”, já com a mesa posta o D. sentou-se e “fingiu” que estava a comer pão, perguntei-lhe “D., o que estás a comer?” “Pão...hmm...pão!” disse o D. (2), o G. (2:4) aproximou-se, pegou num bolo de plástico, sentou-se e disse “O ‘çalo ‘tamém ‘ter”. Continuaram a brincadeira enquanto dialogavam umas com as outras.” (Caderno de formação, semana de 23 a 27 de fevereiro)



Ilustração 36 Momento de interação e diálogo na área de faz-de-conta

Também no momento do acolhimento, em que estava com uma ou duas crianças, procurava estabelecer e promover o diálogo, no exemplo a seguir, descrevo um desses momentos. “Durante o acolhimento, enquanto o D. (2) agrupava várias peças de madeira separando-as por cores, perguntei-lhe: “Posso jogar contigo, D.?”, o D. empurrou o conjunto das peças vermelhas para o meu lado da mesa, e eu perguntei-lhe “De que cor são estas peças que me deste?”, “Vermelhas!”, respondeu ele, “E estas?” perguntei novamente apontando para as amarelas, o D. respondeu “maelas, do ‘iego”. Deixei que o D. continuasse a fazer conjuntos e sem que eu lhe perguntasse ele começou a dizer as cores de cada conjunto e a contar o número de peças” (Caderno de formação, semana de 23 a 27 de fevereiro)



Ilustração 37 Momento de interação e diálogo entre mim e o D., durante o acolhimento

Também nos momentos da refeição, o diálogo estava sempre presente, muitas das vezes com o objetivo de incentivar as crianças a comerem sozinhas, mas também dialogando sobre o que estavam a comer, elogiando o facto de estarem a comer sozinhas e de terem comido tudo, entre outras questões. Descrevo de seguida um desses momentos, durante o almoço. “No momento do almoço, passei um pouco mais de tempo junto ao T. (3), incentivando-o a comer sozinho e deu resultado, pois o T. conseguiu comer quase tudo sozinho, chamando-me à atenção dizendo “Ita, o T. já come sozinho”, incentivando as outras crianças da mesa a comer também elas sozinhas, sendo que também o Duarte disse “Dudu também!”. Elogiei os dois meninos e disse que os outros meninos também podiam comer sozinhos, pois também já são crescidos.” (Caderno de formação, semana de 9 a 13 de março)



Ilustração 38 Momento de refeição (almoço)

Ao longo da minha prática tentei sempre promover momentos diferentes, do interesse das crianças e que promovessem, sobretudo, o desenvolvimento da linguagem oral, tais como a exploração de lengalengas ou a leitura de histórias, onde as imagens apresentadas nos livros estimulavam o interesse no grupo em comunicar sobre elas, procurei recorrer a outros materiais para além dos livros de forma a captar a atenção das crianças, nomeadamente, fantoches ou dedoches. Foram também descritos nas minhas notas de campo momentos em que li histórias, como o exemplo que apresento de seguida. “As crianças mostraram interesse pela história, sobretudo porque utilizei o fantoche. Interagiram durante a leitura da história, identificando as personagens ao longo da história e os respetivos sons dos animais. À medida que passava as páginas, as crianças interagiam comigo e tentavam dizer o que estava a acontecer nas imagens.” (Caderno de formação, semana de 18 a 20 de fevereiro)



Ilustração 39 Leitura da história "O coelho branquinho e a formiga rabiga" de Alice Vieira



Ilustração 40 Exploração da lengalenga "Dedo mindinho", utilizando dedoches

Através do contacto com novos e diversos materiais, o diálogo estava sempre presente, onde na maioria das vezes era através dele que as crianças conheciam e aprendiam

os nomes corretos dos diferentes materiais, bem como as suas funções. Numa proposta em que confeccionámos biscoitos, foi trabalhada a culinária, mas também foi estimulado e promovido o diálogo, como é possível perceber no exemplo seguinte. O grupo de crianças encontrava-se dividido em dois subgrupos, um deles acompanhado por mim e outro pela educadora Inácia, “Durante a confeção da massa para os biscoitos, as crianças ajudaram a colocar os ingredientes e foram elas que mexeram com a colher incorporando todos os ingredientes. Ficaram surpreendidos quando eu e a educadora partimos os ovos. Explicámos que por dentro o ovo tinha a clara e a gema, “É laranja” disse a E. (2:4) em relação à cor da gema, passei o ovo aberto por todos para que tocassem e sentissem a sua textura. Tocaram com muito cuidado e o T. (1:7) que não quis participar e não mexeu em nada, esticou o dedo, tocou na gema e sorriu. À medida que eu pegava num ingrediente, as crianças tentavam identifica-lo, o G. (2:4) disse “É açúcar!” “É branco!” completou a C. (2:3), quando mostrei o pacote do açúcar; “E isto que tenho na mão o que é?” perguntei eu quando tirei um pouco da farinha de dentro do pacote, “É farinha, é branca também.” Respondeu a M.(2). Foi possível estimular o diálogo durante este momento, pois todas as crianças se mostraram entusiasmadas.” (Caderno de formação, semana de 23 a 27 de fevereiro)



Ilustração 41 Confeção da massa para biscoitos

Ao longo da planificação e promoção dos vários momentos que permitiram o desenvolvimento da linguagem oral no contexto de creche foram várias as evoluções observadas no grupo de crianças. Saliento a importância da utilização e preenchimento do perfil de desenvolvimento da criança (ISS), pois foi através deste que pude observar gradualmente o desenvolvimento e as aquisições das crianças no âmbito dos dois domínios da linguagem.

No início da PES I, podia ser observado que grande parte das crianças do grupo usava apenas uma palavra para pedir algo, utilizando apenas uma palavra para dizer uma frase inteira, por exemplo, dizer a palavra “água” para pedir água. Observei durante as interações e

diálogos que, devido à faixa etária, algumas das crianças mais novas revelavam algumas dificuldades na expressão oral, sendo que apenas expressavam o seu nome e algumas palavras soltas. No decorrer da PES II, e ao longo do preenchimento do perfil de desenvolvimento da criança (ISS) foram várias as evoluções observadas, pois durante a minha prática procurei estimular o diálogo, proporcionando momentos de interação, com vista a promover o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças. Dando exemplos práticos, o caso da D., que apesar de ser uma criança muito expressiva e com vontade de falar, por vezes queria expressar oralmente várias ideias ao mesmo tempo, foi por isso fundamental proporcionar momentos de diálogo com a D. dando-lhe tempo para se explicar e falar pausadamente. Também o T. que no início do primeiro semestre apenas dizia palavras soltas e que com o planeamento adequado e os momentos de interação e diálogo proporcionados ao longo do semestre foi-me possível observar grandes mudanças e evoluções.

Além das várias propostas sugeridas durante a minha prática, também a interação entre criança-criança se tornou cada vez mais presente diariamente, observando-se assim um notório aumento do vocabulário na maioria das crianças. No final da minha prática no contexto de creche, pude observar que as crianças estavam mais à vontade para interagir entre elas, uma vez que elas próprias elogiavam os colegas ou faziam comentários e trocavam ideias nas suas brincadeiras, imitando os adultos. A interação através da linguagem oral tornou-se mais interessante para o grupo de crianças. Os vários exemplos retirados das minhas notas de campo, acima apresentados, revelam o diálogo e a promoção de momentos de desenvolvimento da linguagem oral estavam presentes nos vários momentos da rotina diária e que o seu estímulo diário e sucessivo fez com que o grupo de crianças se interessasse bastante nos momentos de diálogo e interação, quer com as restantes crianças quer com os adultos. Ainda relativamente ao diálogo, importa referir que este sempre foi promovido em todos os momentos da rotina diária para que as crianças comesçassem a compreender que podiam dialogar umas com as outras, no decorrer dos mesmos, por exemplo, nos momentos de refeição ou durante a higiene as crianças interagem muito mais, existindo muitas vezes momentos de interajuda entre elas.

Relativamente à linguagem escrita, mais especificamente à promoção do contacto com o código escrito, devido sobretudo à falta de tempo, mas também devido ao facto de me ter centrado muito nas questões da linguagem oral, foram muito poucas as propostas sugeridas por mim com a intenção de promover o contacto com o código escrito. Assim, era durante a leitura das histórias que a minha ação, enquanto educadora, incidia sobretudo em tentar

promover momentos de prazer e interesse ao grupo de crianças, através da escolha do tema dos livros, mas também para promover o contacto com o código escrito. Durante a leitura tinha sempre em atenção algumas estratégias para que este contacto com o código escrito fosse feito com interesse por parte das crianças, por exemplo, durante a leitura apontava com o dedo indicador as palavras por mim pronunciadas, para que as crianças conseguissem perceber que a leitura estava associada ao código escrito e aquela palavra significava aquilo que estava a dizer. Também no final da leitura, enquanto o diálogo sobre a mesma decorria, era possibilitada às crianças, a exploração livre do novo livro, onde era possibilitado um contacto com novas palavras e novo vocabulário. Optei também por utilizar outros suportes para a leitura de histórias, nomeadamente, o projetor, permitindo às crianças o contacto com o código escrito mas também o acesso às novas tecnologias.



Ilustração 42 Carolina a observar as páginas de um livro, após a leitura de uma história



Ilustração 43 Leitura da história "As mãos não são para bater" utilizando o projetor como suporte

No final da minha prática, apercebi-me que deveria ter sugerido mais propostas que promovessem o contacto com o código escrito, pois constatei que o grupo de crianças do contexto de creche não disponibilizava momentos em que lhes fosse permitida a produção de escrita, tendo apenas um contacto com o código escrito de forma muito escassa. Contudo, as seis semanas de intervenção passaram muito depressa e quando me apercebi que a abordagem à escrita tinha ficado um pouco de lado, já não tive tempo de realizar aquilo que inicialmente era pretendido.

Tal como já referi, a utilização da escala de avaliação do ambiente de creche ITERS – R- (Subescala III – Escuta e Conversação) foi bastante relevante, uma vez que me permitiu intencionalizar propostas significantes e integradas que contemplassem objetivos para o

desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Seguidamente, é apresentado o resultado da minha avaliação, tendo como instrumento a escala ITERS – R. A cotação dada encontra-se a sombreado.

	Inadequado	Mínimo	Bom	Excelente
III. Escuta e Conversação				
15. Uso informal da linguagem	<ul style="list-style-type: none"> - Pouca ou nenhuma conversação com crianças e bebés. - Poucas ou nenhuma respostas às tentativas dos bebés e das crianças para comunicar através de gestos, sons ou palavras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversação utilizada essencialmente para controlar o comportamento dos bebés/das crianças (Ex: “vem cá”, “toma isto”, “não toques nisso”). - Alguma conversação social com o bebé/criança (Ex: “Que lindo menino! Que lindo bebé!”) - Algumas respostas às tentativas de comunicação do bebé/da criança. 	<ul style="list-style-type: none"> - O prestador de cuidados com frequência responde verbalmente ao choro, gestos, sons, palavras e perguntas das crianças/bebés. - O prestador de cuidados habitualmente mantém o contato visual enquanto fala com o bebé/ a criança. - O prestador de cuidados nomeia e fala acerca de numerosos objetos e ações para as crianças/bebés. - O prestador de cuidados participa em jogos verbais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Durante o jogo e durante as rotinas, o prestador de cuidados fala com a criança/bebé acerca das atividades. - O prestador de cuidados repete o que as crianças dizem, adicionando palavras e ideias quando apropriado. - O prestador de cuidados acrescenta algo à compreensão que as crianças têm da linguagem de todos os dias (Ex: fornecer instruções claras, repete frequentemente novas palavras). - O prestador de cuidados mantém um bom equilíbrio entre o ouvir e o falar (Ex: não sobrecarrega a criança com conversação constante).

Relativamente ao item 15, pelo que observei durante a minha prática em contexto de creche, toda a equipa educativa cumpre os requisitos pretendidos pela ITERS-R, optando pela cotação de excelente. Verificaram-se interações criança-adulto e criança-criança, contribuindo assim para o desenvolvimento da sua linguagem oral. Durante o segundo semestre, tive a oportunidade de, cooperadamente com a educadora e auxiliar, promover o desenvolvimento ao nível da linguagem oral, sobretudo em pequeno grupo e individualmente.

	Inadequado	Mínimo	Bom	Excelente
III. Escuta e Conversação				
	<ul style="list-style-type: none"> - Menos de quatro livros para bebés/crianças () acessíveis diariamente durante a maior parte do dia. - O prestador de cuidados não nomeia objetos ou figuras para 	<ul style="list-style-type: none"> - Pelo menos seis livros para bebés/crianças acessíveis diariamente durante a maior parte do dia. - Livros e figuras utilizados pelo prestador de cuidados com os 	<ul style="list-style-type: none"> - Pelo menos 12 livros para bebés/crianças (mas nunca menos de um para cada criança do grupo), acessíveis diariamente durante a maior parte do dia. - O prestador de 	<ul style="list-style-type: none"> - A cada bebé/criança é dada, diariamente, oportunidade para, no mínimo, uma atividade de linguagem envolvendo livros, figuras ou bonecos. - Área confortável com livros para utilização

16. Livros e figuras (*)	os bebés/as crianças.	bebés/as crianças, pelo menos três vezes por semana. - A participação é encorajada somente quando os bebés/as crianças estão interessadas; as crianças não são forçadas a participar.	cuidados fala acerca de figuras, lê livros ou diz rimas e lengalengas diariamente para a criança individualmente ou para pequenos grupos de crianças interessadas.	independente pelas crianças.
---------------------------------	-----------------------	--	--	------------------------------

(*) Materiais: livros para bebés/crianças de vinil ou de páginas de cartão duro, figuras de pessoas e de objetos familiares, jogos com figuras simples.

- (||) As crianças devem ter acesso aos livros de forma independente. Se os livros estiverem guardados fora do alcance das crianças devem ser colocados aos seu alcance durante a maior parte do dia.

Relativamente ao item 16, tal como referi na primeira avaliação que fiz, verifiquei que a área da biblioteca não era muito explorada, no entanto as crianças sempre mostraram interesse em explorar livros. Assim sendo, no decorrer do segundo semestre, procurei criar momentos em que as crianças conseguissem explorar os livros de forma livre, com a supervisão de um adulto, mostrando-lhes que podem manusear livros de forma responsável. De seguida dou exemplos de momentos em que essa exploração aconteceu, permitindo aumentar a cotação para “Bom”.

“Depois de ler a história em grande grupo, fiquei a explorar o livro com algumas crianças que mostraram interesse, nomeadamente a D. (2:6), a E. (2:5), o D. (2:1) e o G. (2:5). Olhando para as imagens, a D. (2:6) e o G. (2:5) identificaram facilmente algumas figuras da história.” (Caderno de formação, semana de 16 a 20 de março)

4.2. Intervenção no contexto de Jardim-de-Infância

Como referi no terceiro capítulo do presente estudo, foram vários os instrumentos nos quais me apoiei, nomeadamente, de recolha de dados, mas também para a regulação da minha ação. Baseei-me sobretudo no meu caderno de formação, mais precisamente, nas minhas notas de campo retiradas ao longo da prática, sendo que foi através delas que consegui recolher os dados necessários do que as crianças diziam e faziam, bem como nas minhas planificações, percebendo quais as propostas que poderia possibilitar, de encontro aos interesses e necessidades das crianças, abordando os dois domínios da linguagem.

Em relação à linguagem oral, foram vários os momentos e as propostas realizados e promovidos, nomeadamente, a estimulação do diálogo nas crianças, sendo que enquanto

observava as várias explorações, interagia também com as crianças, estabelecendo vários diálogos durante qualquer momento da rotina diária, tanto nas diversas explorações realizadas na sala, como também nos outros momentos, tais como, durante a refeição e a higiene. Tal como referi no capítulo II, durante o primeiro semestre observei que o momento das comunicações nem sempre era valorizado ou cumprido, por isso, em diálogo com a educadora Ana percebemos que seria importante valorizar este momento diariamente, estimulando assim o diálogo nas crianças. No momento das comunicações era proporcionado às crianças um tempo para mostrarem ou explicarem algo que tinham feito durante a manhã, mas também para fazerem questões aos colegas, sendo assim estimulado o diálogo entre as crianças. “Nas comunicações a R. falou sobre a sua descoberta em relação às cores secundárias.” (Caderno de formação, semana de 07 a 10 de abril), neste exemplo, para além da R. ter mostrado e falado sobre aquilo que tinha feito durante a manhã, as outras crianças tiveram a oportunidade de questionar a R., fazendo perguntas do seu interesse.



Ilustração 44 Momento de comunicações (F.)



Ilustração 45 Momento de comunicações (R. e T.)

Foi através da minha observação ao longo da prática, nomeadamente, através de diálogo entre as crianças, que percebi que os momentos de leitura de história eram bastante apreciados pelo grupo, interessando-se bastante nos livros e nas novas histórias que eram levadas para a sala, e mediante a minha observação decidi planificar com mais frequência, a leitura de novas histórias, possibilitando não só o desenvolvimento da linguagem oral, nos diálogos estabelecidos em torno da mesma, como também o contacto com o código escrito na exploração do livro, apresento de seguida um dos momentos de leitura. “(...)Todos gostaram muito da história que li, sobretudo da parte final em que se aperceberam que o navio em que a pirata navegou ao longo da história, era a sua banheira. O A. (6:5) até disse: “Também posso ser pirata, quando estiver na banheira”. (Caderno de formação, semana e 04 a 08 de maio)

Ainda relativamente à linguagem oral, importa referir que a avaliação em conselho no final de cada semana não era realizada de forma regular, contudo, em diálogo com a educadora Ana percebemos que seria importante para o grupo fazer uma reunião onde pudessem ser ouvidas as sugestões e propostas das crianças para a semana seguinte, bem como debater aquilo que tinha corrido melhor ou menos bem durante a semana. Durante este momento, o diálogo era bastante estimulado nas crianças, sendo que eu era apenas a mediadora da reunião, permitindo que as crianças falassem entre elas e resolvessem os problemas através do diálogo.



Ilustração 46 Reunião de conselho semanal

Relativamente à escrita, também foram várias as propostas dinamizadas, nomeadamente, o registo escrito em grande grupo das receitas, experiências e visitas ao exterior realizadas durante as várias semanas, onde estimulava as crianças a comunicar, no caso das receitas por exemplo, os ingredientes utilizados bem como o processo de realização, sendo que no decorrer do diálogo, ia escrevendo numa folha aquilo que as crianças diziam, não só para ficarmos com a receita registada, mas também para promover o contacto com o código escrito. Seguidamente é apresentado um exemplo de um dos momentos do registo escrito de uma receita. “No período da tarde, apenas com as crianças que não dormem a sesta, realizámos o registo escrito da receita dos biscoitos de manteiga. Enquanto escrevia a quantidade em gramas, o A. (6:4) disse “Oh Rita, quando fizemos os biscoitos tu disseste que em vez de metermos em gramas podíamos fazer com copos.”, respondi com uma questão para o grupo “Lembram-se de termos falado sobre isto quando estávamos a fazer a massa para os biscoitos? Então como podemos escrever aqui?”, o F. (5:10) respondeu “Podes escrever à frente disso quantos copos são.”. E assim fizemos, escrevi as quantidades em gramas e “em

copos”, o M. L.(5) ainda acrescentou “E pronto, assim as mães já podem fazer bolinhos destes em casa e nós ajudamos.”” (Caderno de formação, semana de 25 a 29 de maio)



Ilustração 47 Registo escrito da receita dos biscoitos (fotografias e desenhos)

Um dos momentos onde também era promovido o contacto e a produção do código escrito, era por norma realizado à segunda-feira, sendo ele o registo das novidades. As crianças comunicavam as suas novidades e estas eram registadas por um dos membros da equipa educativa e, caso quisessem, podiam copiar o texto, escrevendo as palavras por baixo.

Importa salientar a importância que teve a criação da área da escrita e as modificações feitas na área da biblioteca, pois a biblioteca era uma área muito pouco frequentada, sendo que não correspondia ao interesse das crianças por livros e histórias, por mim observado diariamente, sendo que sempre que a crianças levavam livros de casa para a sala, todos queriam folheá-los. Uma visita à biblioteca pública despertou o interesse em melhorar a área da biblioteca, como é possível verificar no exemplo a seguir. “Os meninos mais crescidos sugeriram ser eles a ajudar na organização dos livros, pois já conseguem identificar quase todas as letras e seria mais fácil para eles. Depois da nossa biblioteca estar organizada por “Livros de histórias”, “Livros de Informações”, “Ficheiros” e “Revistas e Jornais” (...)” (Caderno de formação, reflexão semanal, semana de 13 a 17 de abril). Junto à área da biblioteca encontra-se a área da escrita, introduzida por mim no início do segundo semestre. Foi muito importante a introdução desta área pois grande parte das crianças sempre mostrou interesse pela escrita, sobretudo as crianças mais velhas, que frequentemente queriam saber como se escreviam determinadas palavras, para depois as escreverem.



Ilustração 49 Visita à biblioteca pública (exploração livre)



Ilustração 48 Visita à biblioteca pública (D. e B. a explorar um livro)

Também alguns instrumentos de pilotagem se revelaram importantes na promoção do código escrito, nomeadamente, o diário de grupo que apesar de estar presente na sala, não era utilizado regularmente, bem como o quadro “Mostrar, contar, escrever”, introduzido por mim que promoveu não só o diálogo e interesse pela partilha, desenvolvendo a linguagem oral, mas também o contacto com o código escrito, pois eram as crianças que escreviam o seu nome no quadro, sozinhas ou com a minha ajuda ou dos colegas e, na maioria das vezes eram as crianças que liam os nomes escritos nos quadro.



Ilustração 50 O A. a escrever no diário de grupo

Para além dos momentos acima referidos, foi também a partir da avaliação inicial com base na **subescala – Linguagem e Raciocínio** pertencente à Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância ECERS – R que desenvolvi a minha ação. Esta avaliação foi bastante relevante, uma vez que me permitiu intencionalizar propostas significantes e integradas que contemplassem objetivos para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Seguidamente, é apresentado o resultado da minha avaliação, tendo como instrumento a escala ITERS – R. A cotação dada encontra-se a sombreado.

11 . COMPREENSÃO DA LINGUAGEM (LINGUAGEM RECEPTIVA)

***Materiais:** livro, discos, loto de imagens e outros jogos de cartas com imagens, materiais para colocar em quadros de flanela, etc.*

1. Poucos materiais presentes e pouca utilização de materiais para ajudar as crianças a compreender a linguagem (Ex. não há, diariamente, tempo previsto para histórias).
- 2.
3. Presença de alguns materiais, mas que não estão disponíveis regularmente (fechados em armários) nem são regularmente utilizados no desenvolvimento da linguagem.
- 4.
5. Presença de muitos materiais para escolha livre e uso supervisionado dos mesmos. Pelo menos uma atividade planeada por dia (Ex. leitura de livros às crianças, narração de histórias, histórias em painéis de flanela, jogos de dedos, etc.)
- 6.
7. Tudo que está em 5, acrescido do facto da educadora proporcionar bons modelos de linguagem ao longo do dia (Ex. dá instruções claras, usa palavras exatas nas descrições). Planificação de atividades adicionais para crianças com necessidades especiais.

Relativamente ao item 11, durante PES II, verifiquei uma melhoria ao nível do acesso à Área da Biblioteca, sobretudo, porque houve uma mudança não só na organização dos materiais que esta já tinha, mas também no espaço que ocupava na sala. Esta área tornou-se numa das áreas mais frequentadas e exploradas pelas crianças, sendo que também a equipa educativa tinha a preocupação de referir aquilo que podia ser feito na área da biblioteca.

“Os meninos mais crescidos sugeriram ser eles a ajudar na organização dos livros, pois já conseguem identificar quase todas as letras e seria mais fácil para eles. Depois da nossa biblioteca estar organizada por “Livros de histórias”, “Livros de Informações”, “Ficheiros” e “Revistas e Jornais”, perguntámos aos meninos achavam que devíamos continuar a ler os livros no chão e, novamente fazendo referência à biblioteca pública, as crianças disseram que poderíamos ir buscar um dos “puffs” do corredor da instituição e colocar junto à nossa biblioteca.” (Caderno de formação, reflexão semanal, semana de 13 a 17 de abril).

O facto de terem sido as crianças a organizar e modificar a área, levou a que tivessem ainda mais curiosidade pela exploração da área, sendo que no momento das comunicações, no dia em que a área foi modificada, as crianças mais velhas explicaram o que era possível fazer na área da biblioteca.

12. UTILIZAÇÃO DA LINGUAGEM (LINGUAGEM EXPRESSIVA)

Atividades para crianças mais velhas: fantoches, jogos de dedos, cantar, rimas, responder a questões, falar sobre experiências, interpretar gravuras, histórias contadas pelas crianças, jogo dramático.

1. Não estão previstas atividades para utilizar a linguagem (Ex. não há um tempo para as crianças planearem atividades, falarem sobre os desenhos, contarem histórias, etc.).

- 2.
3. Algumas atividades previstas para utilizar a linguagem (Ex. mostrar e contar), mas a linguagem da criança não é encorajada ao longo do dia.
- 4.
5. Muitas atividades previstas para utilizar a linguagem durante o tempo de jogo livre e de grupo.
- 6.
7. Planos diários proporcionam uma grande variedade de atividades para utilizar a linguagem durante o tempo de jogo livre e de grupo. Oportunidades para desenvolver a capacidade de exprimir pensamentos são parte de um plano de desenvolvimento da linguagem baseado nas necessidades individuais. Educadoras encorajam a linguagem expressiva ao longo do dia.

Relativamente ao item 12, tal como já acontecia no primeiro semestre, também durante o segundo semestre tive a oportunidade de observar vários momentos em que é utilizada a linguagem expressiva, sobretudo em momentos de tempo livre, onde as crianças criam as suas histórias e falam das suas experiências, bem como nos momentos de comunicação. Um dos momentos em que as crianças mais utilizam a linguagem expressiva é quando falam sobre os seus desenhos, ou quando contam e mostram algo de manhã nos momentos de reunião de grupo.

13. UTILIZAÇÃO DE CONCEITOS APRENDIDOS (RACIOCÍNIO)

Materiais para crianças mais velhas: cartas com sequências, jogos de igual/diferente, brinquedos de diversas formas e tamanhos, jogos de classificação .

1. Inexistência de jogos, materiais, ou atividades para desenvolver e encorajar o raciocínio (Ex. não há jogos de emparelhamento, de sequências, de categorização, etc.).
- 2.
3. Alguns jogos, materiais, ou atividades estão presentes, mas não são usados com a orientação da educadora ou não estão imediatamente disponíveis.
- 4.
5. Jogos e materiais suficientes e atividades disponíveis regularmente. As crianças escolhem, e as educadoras estão disponíveis para ajudar no desenvolvimento de conceitos dialogando com a criança e formulando questões para estimular o seu raciocínio.
- 6.
7. Tudo o que está em 5, acrescido de um plano para a introdução de conceitos, à medida que as crianças estão capazes, individualmente ou em grupo. A educadora encoraja as crianças a raciocinar ao longo do dia, usando acontecimentos e experiências reais como base para o desenvolvimento de conceitos (Ex. as crianças aprendem uma sequência falando sobre as suas experiências quotidianas, ou evocando a sequência de um projeto culinário).

Relativamente ao item 13, foi-me possível observar tudo aquilo que se encontra na cotação 7, pois a educadora procura encorajar as crianças a raciocinar ao longo do dia, utilizando acontecimentos e experiências reais como base para o desenvolvimento de conceitos. Procurei também eu, levar algumas propostas que desenvolvessem o raciocínio, nomeadamente uma atividade de culinária em que foram trabalhados conceitos matemáticos, tais como as quantidades e as sequências. Seguidamente, dou um exemplo da atividade de culinária em que foi possível trabalhar as sequências, fazendo o registo escrito da receita e do seu procedimento:

“Enquanto esperávamos que os biscoitos ficassem prontos, fizemos o registo escrito da receita utilizada e do procedimento para a confeção dos biscoitos, para depois afixar no corredor junto à sala para mostrar aos pais como podiam fazer biscoitos de manteiga. As crianças lembravam-se muito bem da receita e de todos os pormenores da sua confeção, sendo fácil e rápido fazer o registo escrito.” (Caderno de formação, semana de 25 a 29 de maio).

14. USO INFORMAL DA LINGUAGEM

1. A linguagem fora do tempo de trabalho em grupo é usada pelo pessoal essencialmente para controlar o comportamento das crianças e gerir as atividades de rotina.
- 2.
3. O pessoal por vezes conversa com as crianças, mas as questões são essencialmente orientadas para respostas do tipo "sim/não" ou de resposta curta. As crianças não são encorajadas a falar.
- 4.
5. Conversas frequentes entre o pessoal e as crianças. A linguagem é usada pelo pessoal essencialmente para troca de informação com a criança e para interação social. Às crianças são postas perguntas do tipo “porquê”, “como” e “e se”, requerendo respostas longas e mais complexas.
- 6.
7. O pessoal faz um esforço consciente para ter uma conversa informal com cada criança todos os dias. O pessoal desenvolve verbalmente ideias apresentadas pelas crianças (Ex. acrescenta informação, formula questões para encorajar a criança a falar mais).

Relativamente ao item 14, durante a PES I observei vários momentos em que a equipa educativa, incluindo eu, fez um esforço consciente para ter uma conversa informal com cada criança todos os dias, sendo que nem sempre é possível fazê-lo com todas as crianças todos os dias, no entanto existe um esforço para conseguir fazê-lo. À semelhança do que aconteceu no primeiro semestre, durante o segundo semestre a equipa educativa contava com três

elementos, por isso foi mais fácil encontrar situações em que fosse possível conversar com cada criança todos os dias.

Metas de Aprendizagem para a Educação Pré- Escolar

Como referi no capítulo III, no qual abordei quais os instrumentos de recolha de dados que utilizei, bem como o procedimento para a recolha e análise dos mesmos, as metas de aprendizagem serviram, sobretudo, para regular a minha prática através do planeamento baseado nas mesmas. Quero com isto dizer, que através das observações e notas de campo, no final de cada semana refleti e planeei momentos, nos quais os objetivos tiveram por base as metas de aprendizagem, bem como as Orientações Curriculares.

Seguidamente apresento alguns exemplos de propostas planeadas e, algumas, realizadas (e digo algumas pois tal como refleti nem sempre foi possível cumprir o planeamento) com as crianças durante a minha prática, tendo como referencial as metas de aprendizagem no domínio da consciência fonológica; reconhecimento e escrita de palavras; conhecimento das convenções gráficas; e compreensão de discursos orais e interação verbal.

Relativamente aos domínios acima referidos, foram desenvolvidas:

Domínio: Consciência Fonológica

- **Meta 1)** No final da educação pré-escolar, a criança produz rimas e aliterações.

«O M. P. (5:1) disse “Arara rima com Lara.”» (Caderno de formação, semana de 23 a 27 de março).

São muitas as crianças que conseguem produzir rimas, a partir de palavras que lhes são familiares. Diariamente, em breves diálogos de pequeno grupo, ouvi as crianças produzirem rimas.

- **Meta 2)** No final da educação pré-escolar, a criança segmenta silabicamente palavras.
- **Meta 5)** No final da educação pré-escolar, a criança
- **Meta 7)** No final da educação pré-escolar, a criança

Domínio: Reconhecimento e Escrita de Palavras

- **Meta 8)** No final da educação pré-escolar, a criança reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano.
- **Meta 9)** No final da educação pré-escolar, a criança sabe onde começa e acaba uma palavra.
- **Meta 10)** No final da educação pré-escolar, a criança sabe isolar uma letra
- **Meta 11)** No final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras.

“Ainda em relação ao mapa de presenças, o facto de a maioria marcar a presença escrevendo a letra inicial do seu nome, revela que já começam a familiarizar-se com o código escrito, sendo que quando as crianças mais pequenas optam por fazer uma cruz ao invés da letra inicial do nome” (Caderno de formação, reflexão semanal, semana de 04 a 08 de maio)

Na semana de 20 a 24 de abril estava planeada uma proposta de trabalho de texto em que seriam desenvolvidas as metas 2), 5), 7), 8), 9), 10), 11) e, apesar de esta proposta não ter sido realizada, pois surgiram outras propostas emergentes, diariamente tive oportunidade de verificar a evolução das crianças ao nível da consciência fonológica, sobretudo por parte das crianças mais pequenas, que a partir do interesse e conhecimentos das crianças mais velhas, desenvolviam também elas interesse por este domínio.

- **Meta 12)** No final da educação pré-escolar, a criança usa diversos instrumentos de escrita.

A introdução da área da escrita na sala, permitiu que as crianças tivessem um espaço onde pudessem desenvolver a escrita, utilizando diversos materiais, sendo que na estante junto à mesma, se encontram lápis de carvão e esferográficas.

- **Meta 13)** No final da educação pré-escolar, a criança escreve o seu nome.

A introdução do quadro “Mostrar, contar e escrever”, foi uma mais-valia para que as crianças escrevessem o seu nome por iniciativa própria, com ou sem ajuda do cartão com o nome, sendo que apenas algumas crianças de 3 anos recorrem ao cartão. Diariamente foram vários os momentos em que tive a oportunidade de observar as crianças a escrever o seu nome, nomeadamente quando escrevem o nome nos seus desenhos.

Domínio: Conhecimento das Convenções Gráficas

- **Meta 15)** No final da educação pré-escolar, a criança sabe como pegar corretamente num livro.
- **Meta 17)** No final da educação pré-escolar, a criança identifica a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos.

Nos momentos de exploração livre na área da biblioteca, observei a maioria das crianças, pelo menos uma vez durante a Prática de ensino supervisionada, a manusear livros. Também nos momentos de reunião de grupo, quando as crianças mostravam livros que tinham trazido de casa, pegavam corretamente nos livros. Quando incentivados conseguem identificar a capa e a contracapa, sobretudo as crianças mais velhas.

- **Meta 16)** No final da educação pré-escolar, a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.

Dou um exemplo de uma situação em que as crianças mostraram que a meta 16) tinha sido atingida, percebendo a importância da escrita e dos desenhos em transmitirem informação:

“As crianças lembravam-se muito bem da receita e de todos os pormenores da sua confeção, sendo fácil e rápido fazer o registo escrito. Depois de tudo registado, pedi às crianças que fizessem desenhos para ilustrar o registo, pois tal como as próprias crianças disseram, é importante fazer desenhos para ilustrar os registos, pois apenas os adultos sabem ler os registos.” (Caderno de formação, semana de 25 a 29 de maio).

- **Meta 22)** No final da educação pré-escolar, a criança distingue letras de números.

A maioria das crianças mostra distinguir letras de números, sobretudo as letras que compõem o seu nome próprio, contudo, as crianças mais novas ainda têm alguma dificuldade em não colocar números nas suas garatujas.

- **Meta 24)** No final da educação pré-escolar, a criança usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos (e.g.: fazer listagens)

Uma das situações em que me foi possível verificar que esta meta estava cumprida por parte de algumas crianças, foi quando uma das crianças trouxe uma folha com linhas, feitas por ela e me pediu que o ajudasse a fazer uma lista sobre coisas relacionadas com piratas, que

seria necessária para a realização do teatro do projeto “Os Piratas”. De seguida está o exemplo descrito no caderno de formação de uma das semanas da prática:

“No período da tarde, enquanto os meninos mais pequenos estavam na sesta, estive com o A. (6:4) e o M. P. (5:1) na área da escrita, pois o M. P. pediu-me que o ajudasse a escrever uma lista de tudo o que precisávamos para o teatro dos piratas. O M. P. tinha trazido de casa uma folha com linhas feitas por ele preparada para fazer a lista. Optei por utilizar as letras do alfabeto em cartão para ajudar o M. P. a formar as palavras que ele queria, para que depois ele transcrevesse para a folha A4, fazendo a lista. O M. P. e o A. utilizaram um dos livros sobre piratas para identificar o que precisavam para o teatro (adereços).” (Caderno de formação, semana de 20 a 24 de abril).

Domínio: Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal

- **Meta 26)** No final da educação pré-escolar, a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.

- **Meta 27)** No final da educação pré-escolar, a criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.

No geral, este é um grupo muito curioso e, por isso, faz muitas perguntas, sendo que as crianças mais velhas dão também elas as respostas às crianças mais novas, demonstrando que compreendem a informação que lhes é transmitida. São um grupo que questiona bastante, atingindo as metas 26) e 27).

- **Meta 28)** No final da educação pré-escolar, a criança relata e recria experiências e papéis.

- **Meta 29)** No final da educação pré-escolar, a criança descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as personagens principais.

Em algumas situações, nos momentos de grande grupo de manhã, as crianças mostram bastante facilidade em relatar e descrever acontecimentos e, em alguns momentos, de atividade em pequeno grupo, algumas crianças revelaram bastante interesse e facilidade em narrar histórias com a sequência apropriada, tal como aconteceu na criação de uma história para o teatro do projeto “Os Piratas”.

- **Meta 30)** No final da educação pré-escolar, a criança reconta narrativas ouvidas ler.

Na planificação diária (13.04.2015) o momento da tarde teve como planeamento o reconto do resumo da história “O Príncipezinho”, que foi realizado com as crianças mais velhas, tendo como objetivo “Recontar narrativas ouvidas ler”. Algumas crianças mostraram alguma dificuldade em seguir a sequência da história, contudo, com a minha ajuda conseguiram recontar a narrativa.

Em relação às restantes metas na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, não tive oportunidade de observar nenhuma situação em que pudesse observar e verificar se as crianças tinham ou não atingido as metas.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Tendo como base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, nomeadamente nos vários pontos relativos à linguagem oral e escrita, a minha observação do grupo teve um balanço positivo, pois foram observadas bastantes evoluções em ambos os domínios. Relativamente à linguagem oral sempre foram proporcionados vários momentos no decorrer da rotina diária, em que o diálogo era fomentado, tanto em grande e pequeno grupo e até mesmo a pares nas interações durante a exploração das áreas. Durante a minha intervenção dei sempre bastante atenção e importância ao momento do acolhimento e ao momento das comunicações onde eram estabelecidos diálogos em grande grupo e havia partilha de novidades, ideias e até mesmo aprendizagens realizadas. Progressivamente, fui observando o interesse no grupo em comunicar e dialogar durante estes momentos, a partilha das vivências e acontecimentos ocorridos fora do contexto de sala pelas crianças, motivava bastante o restante grupo em participar no diálogo. Em relação à exploração do carácter lúdico da linguagem também ela foi bastante observada e trabalhada durante todo este tempo, por vezes era observado e mostrado pelo grupo um grande interesse na exploração dos jogos de rimas, lengalengas e adivinhas. Durante os vários momentos da rotina diária eram observadas bastantes interações entre as crianças, onde se verificavam diferentes situações de comunicação, nomeadamente, a narração de acontecimentos, debates em grupo, negociações e planeamentos, entre outras, no entanto também eram observadas outras comunicações no decorrer das explorações das áreas. Como educadora, durante a minha intervenção foram sugeridas bastantes propostas onde a comunicação esteve sempre presente, não só no contexto de sala, mas também em diferentes contextos, tais como as saídas ao exterior, a exploração do espaço exterior, entre outros, onde as crianças tinham oportunidade de

contactar com diferentes interlocutores, permitindo-lhes assim um progressivo domínio da comunicação e da linguagem.

A linguagem escrita também foi bastante abordada e trabalhada durante a minha intervenção, pois durante a mesma, foram sugeridas ao grupo várias propostas de contacto e produção de escrita, nomeadamente, na exploração das diferentes áreas, na realização de produções plásticas, na abordagem aos instrumentos de pilotagem, entre outras. O contacto e a produção do código escrito foi despertando mais interesse nas crianças, ainda que de forma gradual, devido à disponibilização de materiais de escrita, nomeadamente, de folhas, canetas, lápis de carvão, foi também através das propostas nas diferentes áreas que este contacto foi sendo proporcionado, por exemplo, na construção de uma lista de adereços para a realização de um teatro, na identificação e descrição do procedimento das experiências realizadas na área das ciências, ou seja, dentro das explorações e brincadeiras nas restantes áreas era sempre proporcionado este contacto, sendo ele feito de forma mais natural, levou as crianças a interessarem-se pelo contacto e produção do mesmo. O contacto e a exploração dos livros presentes na sala, na área da biblioteca, começou a suscitar bastante interesse nas crianças, as tentativas de leitura eram bastante observadas, a pares, as crianças faziam a leitura dos livros preferidos para a criança ao lado e até mesmo para os bonecos com que brincavam. Durante as inúmeras e variadas explorações realizadas, incentivei sempre as crianças para a realização do seu registo escrito, por exemplo na realização das experiências, no registo das novidades do fim-de-semana, de receitas, das saídas ao exterior, entre outras.

Ao longo da minha intervenção foi bastante notória uma mudança nas escolhas, preferências e interesses do grupo, por exemplo, a área da escrita passou a ser uma das mais escolhidas pelas crianças, tal como a área da biblioteca que era muito pouco escolhida, também as propostas referentes aos diálogos em grande e pequeno grupo foram ganhando um certo interesse por parte das mesmas. Concluo assim que toda a minha investigação assente no tema “A linguagem oral e abordagem à escrita no processo de aprendizagem da criança”, desenvolvida nestes dois contextos irá sem dúvida servir de apoio à minha ação enquanto futura educadora, pois irei ter sempre presente as estratégias, os momentos, as explorações e até mesmo as dificuldades e obstáculos surgidos, utilizando-os futuramente, com o objetivo de contribuir e proporcionar o desenvolvimento correto destes dois domínios da linguagem tão importantes durante a infância.

4.3. Trabalho por projeto como promotor do desenvolvimento da linguagem oral e escrita

4.3.1. Fundamentação teórica do trabalho de projeto

O trabalho de projeto tem vindo a tornar-se bastante relevante nos contextos educativos, este é um método de trabalho cada vez mais utilizado, pois permite um vasto leque de aprendizagens ativas às crianças, ou seja, são elas próprias que participam nas diferentes fases do projeto, tornando as aprendizagens mais significantes.

O trabalho de projeto é uma abordagem que se centra num “estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz & Chard, 1997, p.3), ou seja, “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 encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social.” (Leite, Malpique e Santos, 2001, p.140).

Um trabalho de projeto pode ser desenvolvido durante dias ou semanas e quando desenvolvido por crianças mais velhas, o mesmo trabalho de projeto de crianças mais novas, pode demorar o dobro do tempo a ser desenvolvido (Katz & Chard, 1997).

Nesta metodologia de trabalho o processo de ensino-aprendizagem é realizado com a colaboração de todos, pois o educador assume os próprios saberes e os saberes que as crianças possuem, integrando-os no processo de conhecimento. O educador tem, por isso, o papel de colocar ao dispor das crianças os recursos necessários, para que estas consigam pesquisar e desenvolver os seus trabalhos de forma autónoma, para que consigam responder às suas próprias questões. Tal como refere Malaguzzi (1990) citado pelo Ministério da Educação (1998):

“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. É como que tomar a criança pela mão, permitindo sempre que ela se mantenha de pé firme.” (entrevista Malaguzzi, 21 de Junho de 1990 in: Edwards, Gandini e Forman, 1993, pp.205, citado por Ministério da Educação, 1998).

Assim sendo, é essencial que educador ajude na orientação e organização de aprendizagens, sendo também um apoio para as crianças na preparação de materiais e nas

diferentes fases do projeto. O educador deve manter sempre uma postura observadora face ao processo de investigação, dando sugestões e opiniões sempre que lhe pareça necessário para o desenvolvimento do projeto, bem como para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

O Trabalho de Projeto organiza-se em **quatro fases** diferentes, sendo elas a Fase I – Definição do Problema; Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho; Fase III – Execução; e Fase IV – Divulgação/Avaliação. Segundo Kilpatrick (1926, citado por Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011) as fases do Trabalho de Projeto, não são passos cronológicos, não têm que ter uma sequência obrigatória nem ser estanques. Sendo passos lógicos devem decorrer de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada.

Por fim, fazendo uma abordagem ao modelo pedagógico Movimento de Escola Moderna (MEM), no que respeita ao trabalho de projeto, importa fazer referência aos três tipos de trabalho de projeto, sendo eles os projetos de pesquisa que se desenvolvem no sentido do “Queremos saber...”, os projetos de produção que se desenvolvem no sentido do “Queremos fazer...” e os projetos de intervenção que se desenvolvem no sentido do “Queremos mudar...”

4.3.2. O ponto de partida

O projeto desenvolvido na sala de 2 de jardim-de-infância, surgiu a partir do interesse do F. (5:10) por piratas. Numa conversa de grande grupo, no momento das comunicações antes do almoço, após a educadora ter sugerido ao Francisco fazer um teatro sobre a história do príncipezinho, depois de este contar que no fim-de-semana tinha assistido à peça “O Príncipezinho” em Lisboa, o F. (5:10) sugeriu que se fizesse também um teatro sobre piratas, dizendo “Podíamos fazer também um teatro de piratas e podíamos procurar ‘coisas’ sobre piratas, podíamos até fazer biscoitos de piratas para dar aos meninos das outras salas.”, a educadora disse-lhe que era uma boa ideia e que teríamos que perguntar aos colegas quem gostaria de participar, ao qual o F. (5:10) disse “Pois, porque isto vai ser um projeto”.

“No momento das comunicações antes da hora do almoço, o F. (4:1) mostrou um pequeno livro que lhe foi dado no teatro “O Príncipezinho” que foi ver no sábado à tarde. O Francisco mostrou interesse em querer contar a história, pedindo à educadora que escrevesse parte dela. A educadora perguntou ao F. se este gostaria de fazer um teatro sobre o

Príncipezinho. O F. (5:10) perguntou à educadora se podíamos fazer um teatro sobre piratas.”
(Caderno de formação, semana de 23 a 27 de março)

Ao falar no termo Projeto, o F. (5:10) mostrou estar familiarizado com esta metodologia, tal como as restantes crianças, que rapidamente mostram interesse em querer participar. A educadora explicou que ainda haviam algumas coisas para terminar, mas que poderíamos realizar um projeto sobre piratas, ficando combinado falar sobre o assunto noutra dia.

A conversa que referi anteriormente, ocorreu na minha primeira semana de prática (semana de observação) e, tendo em conta que houve uma semana de pausa logo depois da primeira semana de prática no segundo semestre, quando regresssei para a segunda semana de (primeira de intervenção) procurei, junto da educadora, saber se as crianças continuavam a querer realizar o projeto sobre piratas. A educadora indicou-me que o interesse se mantinha, por isso, logo no primeiro planeamento optei por planificar o início do projeto, contudo, só decidi avançar depois de conversar com as crianças.

4.3.3. Planificação e Lançamento do Trabalho

Na primeira manhã de intervenção, no dia 07 de abril, no fim da reunião de grupo da manhã, relembrei o grupo da proposta que tinha sido realizada pelo Frederico em iniciar um trabalho de projeto sobre piratas. Após abordar o assunto, rapidamente senti e observei o entusiasmo por parte de algumas crianças do grupo. Perguntei-lhes se gostariam de começar naquele dia o projeto e algumas crianças responderam que sim. Para que pudéssemos começar a desenvolver o projeto, perguntei às crianças quem estava interessado a participar na elaboração do projeto, para que ficasse registado. Tal como referi nas notas de campo do dia 07 de abril: “Ao delinear o nosso plano do dia, decidimos que durante a manhã as crianças iriam iniciar o projeto sobre os piratas (...)” e “Ainda na reunião de grande grupo da manhã, perguntei quais as crianças que estavam interessadas em participar no projeto sobre os piratas, e foram nove os meninos que mostraram interesse (...)” (Caderno de formação, semana de 06 a 10 de abril)

Inicialmente ficou registado que seriam estas nove crianças a participar no projeto, no entanto, o D. (4:8), depois de algumas reuniões de grupo acerca do projeto e mesmo já tendo realizado algumas atividades relacionadas com o projeto, me pediu para sair do projeto. Questionei o D. (4:8) sobre a sua desistência e expliquei-lhe que caso desistisse não poderia

voltar a entrar, foi então que o D. (4:8) explicou que apenas não queria participar no teatro, continuando então no grupo. Foi importante questionar o D. (4:8) sobre a sua desistência, pois fez-me perceber o motivo e, através do diálogo conseguimos estabelecer um acordo, permitindo que o D. (4:8) continuasse no grupo.

No início da segunda semana de intervenção, o R. (6:5) (que tinha faltado durante a semana anterior), percebeu que estava a ser desenvolvido um trabalho de projeto sobre piratas através de várias conversas com os colegas e dirigiu-se a mim perguntando se podia integrar no grupo do projeto. Fizemos uma reunião para fazermos um ponto da situação do projeto e nessa mesma reunião pedi ao R. (6:5) falasse ele com o grupo sobre o seu interesse em integrar no projeto. Todos os elementos do grupo se mostraram bastante recetivos, ficando registado que o grupo era constituído por dez crianças.

Na mesma manhã em que ficou definido o grupo que iria realizar o projeto dos piratas, os elementos do grupo, à exceção do R. (6:5) que só integrou o grupo na semana seguinte, reuniram-se numa mesa comigo para partilhar entre eles o que já sabiam sobre os piratas, bem como para realizar a tabela do projeto. Quando perceberam que íamos de facto iniciar o projeto sobre os piratas, o A. (6:4) avançou: “Primeiro temos que fazer uma tabela onde tu escreves «o que sabemos», «o que queremos saber e o que vamos fazer», «como vamos fazer» e «a quem vamos mostrar». Depois desta intervenção por parte do Afonso, percebi que as crianças estavam de facto habituadas a trabalhar com a metodologia trabalho de projeto. Perguntei-lhes então se queriam começar pela tabela, e logo de seguida avançámos com o preenchimento da mesma. As crianças partilharam entre si o que sabiam, trocando ideias. Enquanto partilhavam as suas ideias, registei as ideias apresentadas, para posteriormente escrever na tabela. Depois de partilharem aquilo que já sabiam sobre piratas, as crianças pediram-me que escrevesse o que queriam saber e fazer acerca do projeto, bem como aquilo que iriam precisar para pesquisar as informações sobre os piratas e a quem iam mostrar o teatro sobre piratas (uma das tarefas que decidiram que queriam fazer). Após registar na tabela as ideias e propostas das crianças, o M. P. (5:1) e o F. (5:10) perguntaram-me se podiam desenhar “coisas” sobre piratas na nossa tabela, ao que lhes respondi que sim. Esta primeira reunião foi fundamental, não só para dar início ao projeto, mas também para promover a linguagem oral, pois através da troca de ideias foi-lhes permitido o desenvolvimento neste domínio, também o contacto com o código escrito esteve presente neste momento, pois enquanto eu registava por escrito aquilo que as crianças diziam, elas estavam a observar-me.

Na Ilustração 51, é possível observar o resultado do levantamento de ideias e propostas das crianças:

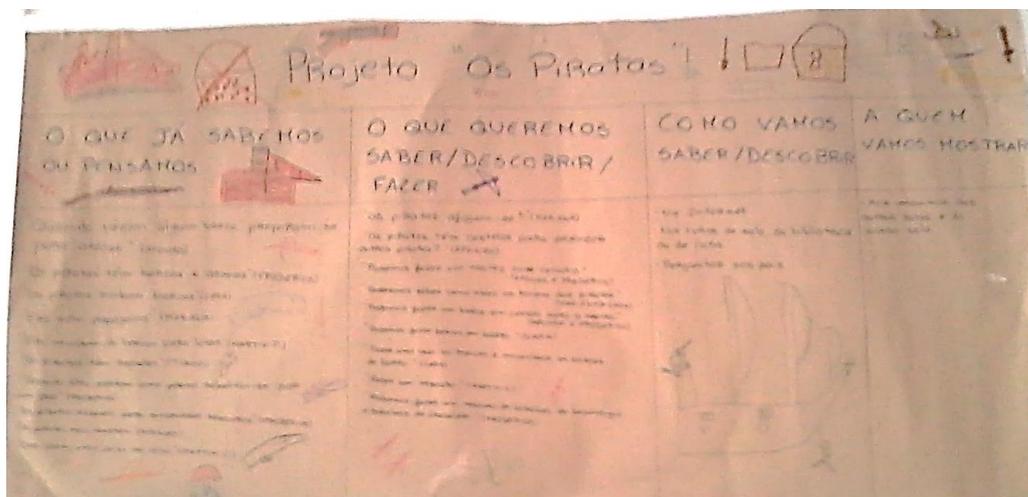


Ilustração 51 Registo do levantamento de ideias e propostas para o projeto

Preenchida a tabela, em que a coluna “O que queremos saber/ descobrir/ fazer” tinha as seguintes questões/propostas:

- Como se vestiam os piratas?
- Os piratas afogam-se?
- Porque é que os piratas lutavam?
- Queremos fazer um teatro.
- Queremos fazer uma caça ao tesouro.
- Queremos fazer biscoitos para dar aos meninos das outras salas.

Refiro, ainda, que durante a realização do projeto surgiram outras propostas relacionadas com o projeto, nomeadamente, fazer uma listagem (abordagem à escrita) de “coisas” sobre piratas, bem como a elaboração de um ficheiro sobre piratas, devido ao interesse das crianças em escrever palavras relacionadas com piratas.

Após termos realizado o levantamento daquilo que as crianças queriam saber e fazer acerca dos piratas, iniciámos então a terceira fase do projeto. Sendo um projeto de investigação e produção, optámos por começar pela parte investigativa, de forma a responder a algumas das questões iniciais e outras que surgiram no decorrer da elaboração do projeto. Sugeri eu às crianças que começássemos pela parte investigativa, pois, por exemplo, para

fazermos o teatro e sabermos que adereços precisavam era necessário pesquisar um pouco sobre o vestuário dos piratas.

Na mesma semana em que delineámos o projeto sobre os piratas, as crianças perguntaram se poderiam ir à biblioteca da instituição procurar livros sobre piratas, ao qual eu lhes sugeri que procurassem primeiro na biblioteca da sala. Depois de verificarem que não haviam livros sobre o tema na sala, decidimos então ir até à biblioteca da instituição, onde o D. (4:8), o A. (6:4) e o T. (4:8) encontraram alguns livros que pelas ilustrações indicavam ser sobre piratas. Já na sala, folhearam os livros e fizeram alguns desenhos. Novamente, procurei intencionalizar a minha ação promovendo o contacto com o código escrito, nos livros. Tal como 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, (...) ou ler m conjunto uma receita e segui-la para a realização de um bolo, são alguns meios para que as crianças se apercebam de diferentes utilidades da leitura...” (p.71).

Na semana seguinte, fomos à biblioteca pública e, espontaneamente, alguns dos elementos do grupo procuraram livros sobre piratas e vieram mostrar-me, manifestando o interesse pelo tema, tal como referi nas notas de campo “O F. (5:10) e o D. (4:8) procuraram sobretudo livros sobre piratas, mostrando interesse no projeto já iniciado.” (Caderno de formação, semana de 13 a 17 de abril)

Também eu levei alguns livros para a sala, tal como referi nas notas de campo “Levei alguns livros sobre piratas para a biblioteca da sala, explicando-lhes que eram emprestados. (...)” (Caderno de formação, semana de 20 a 24 de abril)

Com toda a informação recolhida nos vários livros a que tiveram acesso, na manhã de 05 de maio, elaborámos um cartaz informativo. Escrevi as frases à medida que as crianças as diziam, de forma a proporcionar novamente o contacto com o código escrito, o que de facto foi importante para as crianças, pois enquanto registava por escrito a sua frase o A., por exemplo, perguntou-me “Estás a escrever tudo o que eu disse? Deixa-me ver.” e com o dedo indicador leu a frase dizendo pausadamente cada palavra, tentando estabelecer a ligação entre os dois domínios da linguagem. Depois do registo escrito estar terminado, as crianças ilustraram as frases, recortando depois, para posteriormente colarmos no cartaz tudo. No momento das comunicações o grupo quis mostrar aos colegas aquilo que tinha descoberto,

partilhando e respondendo às questões do restante grupo, desenvolvendo assim a linguagem oral de todo o grupo, tal como referi nas notas de campo:

“O grupo que esteve comigo a elaborar o cartaz informativo mostrou-se muito entusiasmado e interessado em partilhar aquilo que tinham descoberto através dos livros que deixei na biblioteca e também através de perguntas que fizeram aos pais sobre o tema – é importante a interação com as famílias seja ela direta ou indireta, neste caso o pai do A. indicou-lhe aquilo que sabia sobre os piratas, e o A. (6:5) partilhou essas informações com os colegas e pediu-me que escrevesse no nosso cartaz.” (Caderno de formação, semana de 04 a 08 de maio)

Perguntei às crianças qual ia ser o título do nosso cartaz, ao que o F. (5:10) me respondeu “Então, pode ficar «coisas sobre piratas»”. O cartaz informativo foi colocado na parte de dentro da porta da sala, para quando esta fosse aberta ficasse mais acessível aos pais e crianças das outras salas. O resultado do cartaz informativo está na figura seguinte:



Ilustração 52 Cartaz informativo sobre piratas

Depois do cartaz informativo estar feito, o M. P. (5:2) sugeriu fazer uma lista com tudo aquilo que iríamos precisar para a realização do teatro sobre piratas. Com a minha ajuda e do A. (6:5), o M. P. conseguiu fazer a lista e depois, no momento das comunicações, mostrou aos colegas, explicando que tinha feito a lista para ser depois mais fácil fazer as “coisas do teatro” (M. P.). A elaboração desta lista permitiu ao A.(6:4) e ao M.P (5:1) o contacto mais direto com

o código escrito, existindo novamente a associação entre os dois domínios da linguagem (oral e escrita).

“No período da tarde, enquanto os meninos mais pequenos estavam na sesta, estive com o A. (6:4) e o M. P. (5:1) na área da escrita, pois o M. P. pediu-me que o ajudasse a escrever uma lista de tudo o que precisávamos para o teatro dos piratas. O M. P. tinha trazido de casa uma folha com linhas feitas por ele preparada para fazer a lista. Optei por utilizar as letras do alfabeto em cartão para ajudar o M. P. a formar as palavras que ele queria, para que depois ele transcrevesse para a folha A4, fazendo a lista. O M. P. e o A. utilizaram um dos livros sobre piratas para identificar o que precisavam para o teatro (adereços).” (Caderno de formação, semana de 20 a 24 de abril)



Ilustração 53 Elaboração da lista dos adereços para o teatro

À medida que o projeto avançava, algumas crianças foram perdendo um pouco o interesse e outras, como o F. (5:11), o A. (6:5), o T. (4:9), o M. P.(5:2), o M. L. (5) e o R. (6:6), estavam cada vez mais entusiasmados. Quando me perguntaram quando é que fazíamos o teatro, disse-lhes que primeiro era necessário escrever uma história. Apenas o T. (4:9), o A. (6:5) e o F. (5:11) quiseram elaborar a história. Elaborada a história, os três meninos que criaram a história decidiram fazer uma pequena reunião para decidir quem seriam as personagens, pois sabiam que nem todos os elementos do grupo queriam participar no teatro; a M. e a D. decidiram não participar, mas perguntaram se poderiam ser elas a apresentar o teatro, sugestão que foi bem aceite pelo grupo; os restantes elementos, à exceção da L. (6:1) que não quis participar, decidiram participar todos.

O grupo quis então perceber qual o melhor espaço para a apresentação do teatro:

“Quando terminámos de escrever a história, os meninos quiseram ver quais os espaços possíveis para a apresentação do teatro e assim que chegámos ao pátio exterior, o A. (6:5) disse “É mesmo isto, pode ser aqui, porque temos estas cortinas que depois dão para abrir como nos teatros” e logo de seguida o F. (5:11) disse “E aqui podíamos meter areia e fazer uma cruz para

depois escavarmos e encontrarmos o tesouro”, mostrando entusiasmo em relação ao projeto. Marcámos ainda no calendário qual o dia em que vai ser feita a divulgação do projeto, isto é, a apresentação do teatro.” (Caderno de formação, semana de 18 a 22 de maio)

Ficou então decidido que o teatro seria apresentado no dia 26 de maio, no pátio exterior junto ao refeitório.

No fim da semana, demos início à elaboração dos adereços para o teatro, utilizando materiais como: cartão, cartolinas, lã, cola, tesouras, papel de alumínio, guache, sacos de plástico pretos e rolos de papel de cozinha. Com o meu apoio, as crianças começaram por elaborar a arca do tesouro, seguindo-se as espadas e os binóculos. Nas imagens apresentadas abaixo, é possível observar o processo de elaboração dos adereços para o teatro.



Ilustração 54 Construção da arca do tesouro e de binóculos



Ilustração 55 Realização de palas



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



Ilustração 56 Construção de espadas para o teatro

No início da minha última semana de intervenção, o grupo terminou, com o meu apoio, todos os adereços necessários para a realização do teatro.

Tal como as crianças tinham proposto no início do projeto, confecionámos biscoitos na manhã do dia 25 de maio, tendo sido uma atividade planeada para o grande grupo. As crianças gostaram bastante de fazer e moldar a massa. No momento da tarde, com as crianças que não dormem a sesta, fizemos o registo escrito da receita dos biscoitos, promovendo mais uma vez o contacto com o código escrito, bem como o desenvolvimento da linguagem oral. Terminado o registo escrito da receita, os biscoitos já estavam prontos, expliquei às crianças que não tínhamos feito biscoitos suficientes para todas as crianças de jardim-de-infância (das três salas), por isso, os biscoitos que tínhamos confecionado durante a manhã seriam para o lanche do mesmo dia. Indiquei ainda às crianças que no dia da apresentação iria trazer para a sala bolachas que seriam o tesouro dos piratas, tal como as crianças tinham proposto.



Ilustração 57 Confeção de biscoitos



Ilustração 58 Registo da confeção de biscoitos (escrito, fotografias e desenhos)

Tendo em conta que houve alguma dificuldade, da minha parte, em gerir a realização do projeto “Os Piratas” com as outras propostas diárias com o restante grupo de crianças, os adereços para o teatro foram terminados na véspera da apresentação e, por isso, as crianças só conseguiram ensaiar no próprio dia. No fim da semana anterior, o T. (4:9) avisou que durante a minha última semana de intervenção não estaria na sala, afirmando que não se importava de ser substituído na apresentação do teatro. O D.(4:9) que, inicialmente, não queria participar manifestou interesse em substituir o T. (4:9), e o grupo concordou pois na história tinham mesmo que ser seis piratas.



Ilustração 59 Ensaio para o teatro

Com os ensaios feitos e os adereços prontos, o entusiasmo era muito, pois o tão esperado dia da apresentação do projeto tinha chegado.

Para a divulgação do trabalho de projeto que tinha sido realizado, as crianças demonstraram desde o início que a apresentação seria o teatro dos piratas, referindo sempre que o teatro seria apresentado apenas para as três salas de jardim-de-infância e respetivas equipas educativas.

No próprio dia da apresentação, logo pela manhã, o F. (5:11) e o A. (6:5) fizeram os convites para entregar aos meninos das outras duas salas de jardim-de-infância. O A. (6:5) sugeriu que fosse eu a escrever deixando espaço para depois ele copiar, desta forma foi possível proporcionar às crianças o contacto com o código escrito.

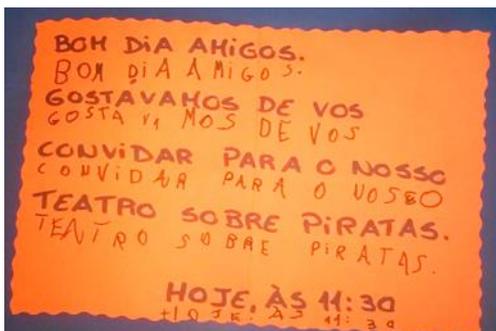


Ilustração 60 Convite para a apresentação do projeto

Depois de entregarmos os convites, as crianças ensaiaram no pátio exterior tendo como público as cozinheiras que aplaudiram os ensaios, deixando as crianças ainda mais motivadas e ansiosas para a apresentação. Depois de me ajudarem a colocar alguns adereços no espaço onde iria realizar-se o teatro e de eu preparar o material de multimédia para a colocação de uma música que as crianças me tinham pedido no dia anterior, para um dos momentos do teatro, regressámos à sala. Já na sala, depois de tudo arrumado, pedi à educadora que fosse com todas as crianças da sala, à exceção dos elementos do grupo, para o pátio exterior, onde já estavam os outros meninos das duas salas de jardim-de-infância.

Fiquei na sala com os elementos do grupo do projeto, bem como a auxiliar da ação educativa que também ajudou a colocar os adereços nas crianças e a prepará-las para a apresentação do teatro. Quando já todos estavam preparados dirigimo-nos até ao refeitório.

As duas apresentadoras, M. (6) e D. (5:11) explicaram ao público (crianças de jardim-de-infância) o que ia acontecer naquele espaço e abriram as cortinas. Os participantes do teatro colocaram-se nas devidas posições e dei início à narração da história. Terminado o teatro, as crianças, educadoras e auxiliares aplaudiram. O A. (6:5) pegou nos três sacos de bolachas que estavam dentro da arca do tesouro e entregou à educadora responsável por cada um dos grupos, dizendo que a sala 2 de jardim-de-infância queria partilhar o seu tesouro com todos os meninos. A apresentação do projeto permitiu ao grupo desenvolver a linguagem oral, encorajando as crianças a falar em público.



Ilustração 61 Apresentação do projeto sobre piratas (teatro)

No fim da apresentação do teatro, o grupo do projeto dirigiu-se a mim e disse que gostava de repetir o teatro mais vezes, ao que eu lhes respondi que os adereços ficariam na sala e sempre que quisessem poderiam voltar a fazê-lo.

A avaliação foi feita ao longo da fase de execução, onde fui percebendo quais as aprendizagens adquiridas pelas crianças, sobretudo em relação às questões colocadas no início do projeto e a todo o processo necessário para a realização de um teatro.

4.3.4. Reflexão final

Foi uma mais-valia o facto de ter tido a oportunidade de desenvolver um trabalho de projeto com o grupo de crianças da sala 2 de jardim-de-infância, pois mostraram sempre ser um grupo curioso, interessado e com vontade de aprender e fazer mais. Contudo, penso que não consegui dar o melhor de mim na realização deste projeto com as crianças, pois estavam a decorrer vários projetos em simultâneo na sala e, por isso, não consegui gerir o tempo e organizar o meu planeamento da melhor forma. Talvez agora, que quer o projeto quer a PES já terminaram, eu olhe para o trabalho que fiz e pense “de facto poderia ter dado muito mais de mim e poderia ter proporcionado outras aprendizagens às crianças”, e quando digo outras aprendizagens, não era ter feito mais atividades, pois um projeto não é um tema, mas sim ter aprofundado o processo de realização de um teatro, focando-me no teatro sobre piratas, pois era aquilo que o grupo mais queria realizar quando propôs o projeto sobre piratas.

Penso também que a certa altura, as crianças perderam um pouco o interesse pelo projeto, pois durante duas semanas não foi possível realizar nada do projeto, devido à temática do dia da mãe, o que levou a algum desinteresse e só após ter passado o dia da mãe é que as crianças voltaram a mostrar interesse no projeto.

No entanto, apesar dos deslizes que referi, penso que as crianças conseguiram fazer a maioria do que tinha planeado e, sendo esta a primeira vez que entrei em contato com a realidade de educação pré-escolar e da metodologia de projeto, sinto-me bem com o trabalho que desenvolvi. Apesar de tudo, penso que o trabalho desenvolvido foi enriquecedor para as aprendizagens das crianças.

Foi importante para mim ver que, apesar de tudo, a divulgação do projeto correu bem e foi muito gratificante ver o entusiasmo das crianças durante a semana anterior à divulgação e no próprio dia.

O facto de nesta metodologia de trabalho as crianças serem as próprias investigadoras, as organizadoras do seu trabalho, delimitando o que querem descobrir, preparando materiais, realizando produtos e registos, entre outros processos, é do meu ponto de vista uma mais-valia para o desenvolvimento de competências e de conhecimentos das crianças, na medida em que elas são as principais geradoras das suas aprendizagens.

Esta é sem dúvida alguma uma das metodologias de trabalho que pretendo adotar na minha prática educativa futura.

Conclusão

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. No decorrer da prática, a minha ação passou por etapas fundamentais, tais como, observar, planear, 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.

Através da reflexão e do questionamento permanentes e, com o apoio dos instrumentos de regulação 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. O planeamento e o caderno de formação constituíram-se como dois instrumentos fundamentais para a regulação da minha intervenção.

Procurei entender o que verdadeiramente motivava as crianças, para que a partir do seu nível de desenvolvimento, das competências que já possuíam e das suas motivações, proporcionar sessões enriquecedoras em que as mesmas se envolvessem ativamente de uma forma significativa. Tive, também, 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.

A Prática de Ensino Supervisionada foi uma experiência bastante gratificante, sendo que me ajudou a perceber melhor o conceito das valências de creche e de jardim-de-infância, sendo este um local de aprendizagem constante, quer por parte as crianças quer por parte da equipa educativa. 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. Também 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.

Relativamente 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. No que respeita à planificação da intervenção educativa observei e escutei as crianças, integrando sempre os conhecimentos e competências que as crianças possuíam. Realizei propostas adequadas às crianças, não só enquanto grupo, mas também enquanto criança individual, tendo sempre em conta os seus interesses.

Em relação à prática investigativa, constatei que o educador de infância desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem da oralidade e da escrita, pois é desde cedo que a criança começa a realizar as suas “escritas”, começando pelas garatujas até chegar ao nível alfabético. Assim, 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. Importa ainda salientar a importância do modo como o educador encara o ato de ler e escrever e a sua posição face a esta área da aprendizagem, pois vai evidenciar-se na forma como as crianças desenvolvem a linguagem oral e se apropriam do código escrito. 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.

Posso então concluir que toda a prática desenvolvida, abrangendo as vertentes interventiva, investigativa e reflexiva foram bastante significativas do ponto de vista das aprendizagens que consegui obter, tendo como principal preocupação dar resposta aos

interesses das crianças e dar um sentido adequado à aplicação da prática. Considero pertinente afirmar que só uma Educação Pré-Escolar de qualidade poderá assumir-se como suporte de educação ao longo da vida, sendo motor de cidadania e alicerce da vida social, emocional e intelectual, enfim, um todo integrado e dinâmico para todas as crianças. A prática e a realização deste relatório permitiu-me abrir horizontes, foram momentos marcados por muito trabalho, dedicação e esforço, onde procurei sempre aperfeiçoar e melhorar a minha prática, nunca descurando a visão crítica sobre o meu próprio desempenho. Termino com a certeza que realizei uma prática correta, tentando aplicar todas as aprendizagens até aqui conseguidas. Manifesto mais uma vez, uma profunda gratidão pelo acolhimento que me foi dispensado por todos na instituição, assim como a todos os professores desta Universidade que me acompanharam neste meu percurso.

Concluo referindo que a aprendizagem conseguida, através dos saberes, enriqueceram a prática, procurando sempre valorizar os interesses, necessidades e a vontade de aprendizagem das crianças, de modo a que lhes pudesse proporcionar experiências diversificadas, aprendizagens conscientes, tendo em conta a faixa etária de cada uma, assim como o Perfil de Desempenho do Educador.

“Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.”
(Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto).

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2000). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Cadernos de Formação de Professores*, nº1, p.21-30, 2001. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alberto, A., Gião A. (2015). *Trabalho de Projeto no âmbito da unidade curricular de Pedagogia da Educação de Infância dos 0 aos 6 anos*. Universidade de Évora
- Alves Martins, M.; Quintas Mendes (1987). *Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. Análise Psicológica*, 5 (4), 499-508.
- Diniz, M.; Rebelo, D. (1998) *Falar contigo*. Lisboa: Caminho
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1984). *A Criança em Acção*. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. 6ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- I.S.S. (2005). *Gestão da Qualidade das Respostas Sociais: Creche*. (Perfil de desenvolvimento da criança).
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (2001). *Trabalho de Projecto: 1. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Lima, R. M. & Bessa, M. F. (2007) *Desenvolvimento da linguagem na criança dos 0-3 anos de idade: uma revisão*.
- Marques, A. (2005). *Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional: Contextos de educação pré-escolar promotores de aprendizagens significativas no domínio da linguagem escrita: a evolução dos conhecimentos das crianças de dois grupos socialmente contrastados*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita, Textos de apoio para educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008) *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial M.E.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar*.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

- Post,J.; Hohmann,M. (2011) *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*, 4ª Edição, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação e Bolsas.
- Ramos, C., Nunes, T & Sim-Sim, I. (2004). *A relação entre a consciência fonológica e as conceptualizações de escrita em crianças dos 4 aos 6 anos de idade. Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional* 2004, vol. V, nº1.
- Sim-Sim, Silva & Nunes (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Ministério da Educação: Lisboa
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vala, A. R. (2008). *Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional: Contextos promotores da aquisição da linguagem escrita em Jardim-de-Infância :um estudo de caso*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Legislação:

- Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto – Perfil geral de desempenho profissional do educador e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto - Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1º ciclo do ensino básico.

Apêndices

Apêndice I – Exemplo de uma planificação diária (jardim-de-infância)



Mestrado em Educação Pré-escolar
Prática de Ensino Supervisionada em
Jardim de Infância
Planificação diária Cooperada

Dia: 20Abril2015
Horas: 9:00 – 16:00
Visto: _____

Nome: Ana Rita Duarte Gião

INSTITUIÇÃO:

Denominação: Centro Social e Paroquial Nossa Senhora de Fátima - Centro Comunitário

Pastorinhos de Fátima – Évora

Educador(a) Cooperante: Ana Martins

1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

Escolha da elaboração da prenda para o dia da mãe – escolha, dando resposta ao dia comemorativo que se aproxima. Continuação dos trabalhos e projetos iniciados. No período da tarde será realizado trabalho de texto, trabalhando a linguagem oral e abordagem à escrita.

2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

Reunião de grande grupo:

- Promover a linguagem verbal (Área de Expressão e Comunicação – Domínio da linguagem oral)
- Representar no calendário o estado de tempo observado (Área Conhecimento do Mundo);
- Contar corretamente os colegas presentes na sala (Área Matemática);
- Desenvolver a capacidade de antecipar e planear uma atividade através da escolha. (Área Formação Pessoal e Social);
- Encarregar-se das tarefas que se comprometeu realizar e executá-las de forma autónoma. (Área Formação Pessoal e Social).

Trabalho de texto

- Segmentar silabicamente palavras (Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita).
- Isolar e contar palavras em frases (Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita).

- Identificar frases, palavra e letras (Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita).

Momentos de higiene

- Fazer coisas por si próprio (Área de Formação Pessoal e Social)
- Adquirir hábitos de higiene continuados (Área de Formação Pessoal e Social)

Almoço

- Utilizar adequadamente os talheres (Área de Formação Pessoal e Social)
- Desenvolver a autonomia e independência da criança (Área de Formação Pessoal e Social)

3. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

9h00 – Reunião de grande grupo:

À medida que as crianças chegam à sala vestem os bibes com a ajuda dos pais e da auxiliar. Enquanto isso, eu e a educadora estamos junto à área de reunião de grupo com as crianças que chegaram mais cedo, onde a criança responsável distribui as bolachas ou fruta. Quando a maioria das crianças estiver sentada em roda, damos início à rotina da manhã. Começamos por cantar o “Bom dia”, e as crianças responsáveis (da semana anterior) contam os meninos, marcam o dia/tempo. De seguida, procedemos à divisão das tarefas da semana. Depois, consoante as inscrições feitas no quadro “Mostrar/Contar/Escrever”, as crianças comunicam aos colegas o que pretendem.

10h00 – Atividades e Projetos – Escolha da prenda para o dia da mãe/ Continuação de trabalhos e projetos/ trabalho autónomo nas áreas

As crianças irão dividir-se pelas áreas de trabalho consoante o que escolheram no Mapa de atividades, poderão contar com o apoio de toda a equipa educativa, sendo que eu vou estar a dar maior apoio na continuação do projeto “Os Piratas” e escolha individual da prenda para o dia da mãe (propondo a cada criança individualmente algumas ideias, possibilitando a escolha). A educadora dará maior apoio na elaboração de adereços para o teatro “O Príncipezinho” e registo das novidades. A auxiliar dará maior apoio no recorte e colagem de tecidos para o preenchimento do contorno do corpo. Este momento é flexível no papel dos adultos, sendo que toda a equipa educativa irá dar o apoio necessário nas restantes áreas.

11h30 – Recreio

Depois de arrumarmos a sala, as crianças sentam-se na área de reunião de grupo e a pares vão buscar os chapéus, dirigindo-se para a porta que dá acesso ao recreio.

As crianças brincam livremente no recreio.

11h45 – Higiene

Após regressarem do recreio, as crianças dirigem-se para a casa de banho onde fazem a sua higiene, com o apoio da auxiliar. À medida que terminam a higiene, formam o comboio junto à porta da entrada da sala, com o meu apoio. Quando todas as crianças tiverem realizado a higiene, rezamos e dirigimo-nos para o refeitório.

12h00 – Almoço

Durante o almoço eu, a educadora e a auxiliar distribuímos a comida pelas crianças e damos-lhe apoio sempre que necessário, neste momento a equipa educativa deve incentivar as crianças a comer corretamente com os talheres. À medida que terminam de almoçar as crianças são encaminhadas por mim ou pela educadora para a sala, onde estará a auxiliar a dar apoio na higiene.

12h30 – Higiene e Sesta

A auxiliar dá apoio na higiene das crianças. As crianças que dormem a sesta são as primeiras a realizar a higiene.

13h30 – Trabalho de texto

Irei reescrever, para uma folha A3, uma das novidades comunicadas no acolhimento da manhã. Não irei dizer às crianças o que lá está escrito nem a quem pertence aquele texto, pois desse modo eles iriam decorar o que lá está escrito e não identificam as palavras por reconhecimento, mas sim porque decoraram. Nesse texto irei pedir a cada uma das crianças que olhe para o texto e que identifique uma letra, uma palavra ou até várias. Às crianças que mostrarem maior dificuldade irei questioná-las inicialmente sobre as letras que já conhecem (do seu nome).

Irei pegar em algumas das palavras para que possamos fazer a divisão silábica em conjunto, se verificar dificuldades por parte das crianças, farei a divisão de forma mais individualizada, batendo uma palma em cada sílaba.

Por fim iremos contar as palavras do texto e tentar que as crianças cheguem ao que lá diz através do reconhecimento de algumas palavras. No final lerei o texto completo.

14h30 – Atividades livres nas áreas/Regresso das crianças que dormem a sesta

As crianças poderão dividir-se pelas áreas de trabalho, tendo meu apoio e da educadora.

15h30 – Recreio

Depois de arrumarmos a sala, as crianças colocam os chapéus e dirigem-se para o recreio onde brincam livremente.

16h00 – Lanche

As crianças regressam do recreio, lavam as mãos e dirigem-se para o refeitório.

4. RECURSOS NECESSÁRIOS

- recursos humanos: educadora, auxiliar, estagiária e as crianças;
- recursos materiais: Folha A3 e caneta.

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada através da observação e registo de notas de campo, bem como através dos diálogos com as crianças. Na reunião de grupo vou verificar se as crianças conseguem representar o estado do tempo identificando também o dia, se contam corretamente os colegas e se realizam as tarefas pelas quais estão responsáveis. Durante o trabalho de texto vou observar o empenhamento da criança; verbalizações e expressões das crianças; perceber se a criança segmenta silabicamente palavras, identifica palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba, a criança isola e conta palavras em frases, se sabe identificar frase, palavras e letras. Nos momentos de higiene observar

se as crianças lavam as mãos corretamente e se realizam a sua higiene conforme os hábitos que lhe foram inculcados na sala. Durante o almoço pretende-se que as crianças comam utilizando os talheres corretamente.

Apêndice II – Exemplo de uma reflexão semanal (creche)

Semana de 16 a 20 de março de 2015

Esta semana é importante falar sobre a aquisição de novas competências, nomeadamente o uso do bacio ou da sanita, refletindo também sobre a articulação que deve existir entre as famílias e a equipa educativa, para que exista uma continuidade do processo quer em casa, quer na creche. Quero com isto dizer que, por exemplo, quando uma criança está numa fase em que está a “deixar” a fralda, seja por iniciativa dos pais ou por parte da educadora é importante que haja uma articulação entre as duas partes, sendo fundamental o diálogo para que o resultado seja o esperado, isto é, que a criança deixe de usar fralda e passe a utilizar o bacio ou preferencialmente a sanita. Existe por isso, a necessidade de dar tempo e atenção a cada criança, pois como sabemos cada criança tem o seu ritmo e tempo de aprendizagem e sendo esta uma fase em que um dos maiores objetivos que se pretende que as crianças atinjam é a autonomia, é muito importante dar atenção a estes momentos e ter paciência com a criança, pois como referem Post & Hohmann:

“As crianças demoram o seu tempo a aprender qualquer competência nova, e o uso do bacio ou da sanita é uma competência bastante complexa. É preciso recordar que cada criança aprende esta competência ao seu ritmo muito personalizado. A pressão por parte dos adultos pode, na realidade, todo este processo.” pp. 237

Como já tinha referido na semana anterior, os pais da Margarida (2:1) aproveitaram o facto de a menina ter estado durante toda a semana em casa, para tentar que esta deixasse de usar fralda. Assim, durante as duas últimas semanas toda a equipa educativa tentou dar continuidade a este processo (deixar a fralda), sendo que na primeira semana foi necessário perguntar várias vezes durante o dia à Margarida se ela queria ir à casa de banho. Já esta semana, como referi nas notas de campo de terça-feira *“a Margarida (2:1) disse: «Cocó, cocó nas cuecas», quando lhe perguntei se já tinha feito, respondeu-me que não e quando perguntei se queria fazer disse-me que sim. Corremos as duas para a casa de banho e depois de a Margarida fazer cocó na sanita elogiei-a. Já no tapete, depois da rotina habitual, a educadora acho que era importante informar as crianças daquilo que a Margarida tinha feito e pediu que*

todas as crianças batessem palmas elogiando a menina.”, foi importante para a Margarida que tivéssemos dado importância aquele acontecimento, mostrando aos colegas que tinha sido algo bom.

É também importante para mim refletir sobre o grande desenvolvimento em relação à linguagem oral de algumas crianças do grupo, pois apesar de nesta faixa etária o desenvolvimento e aprendizagem de novas competências ser constante, em algumas crianças o desenvolvimento da linguagem oral foi bem visível, como foi o caso do Tomás (1:8). Quando iniciei o estágio no primeiro semestre, o Tomás dizia muito poucas palavras, emitindo apenas alguns sons e apontando para aquilo que queria. Quando regresssei no segundo semestre verifiquei um grande progresso ao nível da linguagem oral do Tomás e agora ao terminar esta prática de ensino supervisionada em creche, verifico o progresso ainda maior, pois o menino já consegue verbalizar algumas palavras e aquelas que não consegue verbalizar, tenta através verbalizar fazendo “conversas” que nem sempre o adulto consegue perceber, mas que através de tentativas e dos seus gestos, conseguimos perceber dizendo a frase completa para que a criança vá assimilando novo vocabulário. Foi muito importante para mim que nesta última semana de estágio, o Tomás me chama-se pelo meu nome, dizendo “Tita” várias vezes por dia, bem como o facto dele já dizer o nome da maior parte dos colegas (não na totalidade, mas de forma perceptível). Nas notas de campo de quarta-feira, posso verificar que o Tomás toma a iniciativa de conversar com o adulto, sendo este breve diálogo um desses exemplos:

«“Tomás: “Tita, tita...”

Eu: “Diz Tomás, o que queres à Rita?”

Tomás: “O ‘iego ‘tau tau o carro.”

O Tomás quis dizer-me que o Diego lhe tinha batido com o carro.»

Como é referido por Post & Hohmann:

“Em suma, os bebés e crianças, como todos os seres humanos, são «fazedores de sentido» (Wells, 1986). Misturam gesticular, produzir sons, falar, olhar e ouvir num sistema de comunicação biunívoco que os integra na comunidade social e lhes permite participar nela como membros contribuintes.” p. 45

Referências bibliográficas

POST,J.; HOHMANN,M. (2003) Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens, 4ª Edição, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação e Bolsas.

Anexos

Anexo I - Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância ECERS – R – (Sub-escala – Linguagem e Raciocínio)

11 . COMPREENSÃO DA LINGUAGEM (LINGUAGEM RECEPTIVA)

Materiais: livro, discos, loto de imagens e outros jogos de cartas com imagens, materiais para colocar em quadros de flanela, etc.

1. Poucos materiais presentes e pouca utilização de materiais para ajudar as crianças a compreender a linguagem (Ex. não há, diariamente, tempo previsto para histórias).
- 2.
3. Presença de alguns materiais, mas que não estão disponíveis regularmente (fechados em armários) nem são regularmente utilizados no desenvolvimento da linguagem.
- 4.
5. Presença de muitos materiais para escolha livre e uso supervisionado dos mesmos. Pelo menos uma atividade planeada por dia (Ex. leitura de livros às crianças, narração de histórias, histórias em painéis de flanela, jogos de dedos, etc.)
- 6.
7. Tudo que está em 5, acrescido do facto da educadora proporcionar bons modelos de linguagem ao longo do dia (Ex. dá instruções claras, usa palavras exatas nas descrições). Planificação de atividades adicionais para crianças com necessidades especiais.

12. UTILIZAÇÃO DA LINGUAGEM (LINGUAGEM EXPRESSIVA)

Atividades para crianças mais velhas: fantoches, jogos de dedos, cantar, rimas, responder a questões, falar sobre experiências, interpretar gravuras, histórias contadas pelas crianças, jogo dramático.

1. Não estão previstas atividades para utilizar a linguagem (Ex. não há um tempo para as crianças planearem atividades, falarem sobre os desenhos, contarem histórias, etc.).
- 2.
3. Algumas atividades previstas para utilizar a linguagem (Ex. mostrar e contar), mas a linguagem da criança não é encorajada ao longo do dia.
- 4.
5. Muitas atividades previstas para utilizar a linguagem durante o tempo de jogo livre e de grupo.
- 6.
7. Planos diários proporcionam uma grande variedade de atividades para utilizar a linguagem durante o tempo de jogo livre e de grupo. Oportunidades para desenvolver a capacidade de exprimir pensamentos são parte de um plano de desenvolvimento da linguagem baseado nas necessidades individuais. Educadoras encorajam a linguagem expressiva ao longo do dia.

13. UTILIZAÇÃO DE CONCEITOS APRENDIDOS (RACIOCINIO)

Materiais para crianças mais velhas: cartas com sequências, jogos de igual/diferente, brinquedos de diversas formas e tamanhos, jogos de classificação .

1. Inexistência de jogos, materiais, ou atividades para desenvolver e encorajar o raciocínio (Ex. não há jogos de emparelhamento, de sequências, de categorização, etc.).
- 2.
3. Alguns jogos, materiais, ou atividades estão presentes, mas não são usados com a orientação da educadora ou não estão imediatamente disponíveis.
- 4.
5. Jogos e materiais suficientes e atividades disponíveis regularmente. As crianças escolhem, e as educadoras estão disponíveis para ajudar no desenvolvimento de conceitos dialogando com a criança e formulando questões para estimular o seu raciocínio.
- 6.
7. Tudo o que está em 5, acrescido de um plano para a introdução de conceitos, à medida que as crianças estão capazes, individualmente ou em grupo. A educadora encoraja as crianças a raciocinar ao longo do dia, usando acontecimentos e experiências reais como base para o desenvolvimento de conceitos (Ex. as crianças aprendem uma sequência falando sobre as suas experiências quotidianas, ou evocando a sequência de um projeto culinário).

14. USO INFORMAL DA LINGUAGEM

1. A linguagem fora do tempo de trabalho em grupo é usada pelo pessoal essencialmente para controlar o comportamento das crianças e gerir as atividades de rotina.
- 2.
3. O pessoal por vezes conversa com as crianças, mas as questões são essencialmente orientadas para respostas do tipo "sim/não" ou de resposta curta. As crianças não são encorajadas a falar.
- 4.
5. Conversas frequentes entre o pessoal e as crianças. A linguagem é usada pelo pessoal essencialmente para troca de informação com a criança e para interação social. Às crianças são postas perguntas do tipo "porquê", "como" e "e se", requerendo respostas longas e mais complexas.
- 6.
7. O pessoal faz um esforço consciente para ter uma conversa informal com cada criança todos os dias. O pessoal desenvolve verbalmente ideias apresentadas pelas crianças (Ex. acrescenta informação, formula questões para encorajar a criança a falar mais).

Anexo II – Escala de Avaliação do Ambiente de Creche ITERS – R –
(Sub-escala III - Escuta e Conversação)

	Inadequado	Mínimo	Bom	Excelente
III. Escuta e Conversação				
15. Uso informal da linguagem	<ul style="list-style-type: none"> - Pouca ou nenhuma conversação com crianças e bebés. - Poucas ou nenhuma respostas às tentativas dos bebés e das crianças para comunicar através de gestos, sons ou palavras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversação utilizada essencialmente para controlar o comportamento dos bebés/das crianças (Ex: “vem cá”, “toma isto”, “não toques nisso”). - Alguma conversação social com o bebé/criança (Ex: “Que lindo menino! Que lindo bebé!”) - Algumas respostas às tentativas de comunicação do bebé/da criança. 	<ul style="list-style-type: none"> - O prestador de cuidados com frequência responde verbalmente ao choro, gestos, sons, palavras e perguntas das crianças/bebés. - O prestador de cuidados habitualmente mantém o contato visual enquanto fala com o bebé/ a criança. - O prestador de cuidados nomeia e fala acerca de numerosos objetos e ações para as crianças/bebés. - O prestador de cuidados participa em jogos verbais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Durante o jogo e durante as rotinas, o prestador de cuidados fala com a criança/bebé acerca das atividades. - O prestador de cuidados repete o que as crianças dizem, adicionando palavras e ideias quando apropriado. - O prestador de cuidados acrescenta algo à compreensão que as crianças têm da linguagem de todos os dias (Ex: fornecer instruções claras, repete frequentemente novas palavras). - O prestador de cuidados mantém um bom equilíbrio entre o ouvir e o falar (Ex: não sobrecarrega a criança com conversação constante).
16. Livros e figuras (*)	<ul style="list-style-type: none"> - Menos de quatro livros para bebés/crianças () acessíveis diariamente durante a maior parte do dia. - O prestador de cuidados não nomeia objetos ou figuras para os bebés/as crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pelo menos seis livros para bebés/crianças acessíveis diariamente durante a maior parte do dia. - Livros e figuras utilizados pelo prestador de cuidados com os bebés/as crianças, pelo menos três vezes por semana. - A participação é encorajada somente quando os bebés/as crianças estão interessadas; as crianças não são forçadas a participar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pelo menos 12 livros para bebés/crianças (mas nunca menos de um para cada criança do grupo), acessíveis diariamente durante a maior parte do dia. - O prestador de cuidados fala acerca de figuras, lê livros ou diz rimas e lengalengas diariamente para a criança individualmente ou para pequenos grupos de crianças interessadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - A cada bebé/criança é dada, diariamente, oportunidade para, no mínimo, uma atividade de linguagem envolvendo livros, figuras ou bonecos. - Área confortável com livros para utilização independente pelas crianças.

(*) Materiais: livros para bebés/crianças de vinil ou de páginas de cartão duro, figuras de pessoas e de objetos familiares, jogos com figuras simples.

- (|) As crianças devem ter acesso aos livros de forma independente. Se os livros estiverem guardados fora do alcance das crianças devem ser colocados aos seu alcance durante a maior parte do dia.

Anexo III – Perfil de desenvolvimento da criança (ISS)

PERFIL DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA (DOS 18 ATÉ AOS 35 MESES)

(Nesta fase da entrevista, o educador de infância responsável pelo acolhimento da criança, em articulação com a sua família, preenche a coluna "Dados da Entrevista" assinalando o estado de desenvolvimento da criança (ainda não; emergente/quase alcançado; totalmente alcançado) em função do perfil de desenvolvimento desejado para cada criança indicado na coluna ("resultado desejável/comportamento observável"). Esta recolha de informação pode ser completada durante o período em que decorre o Programa de Acolhimento Inicial. Na coluna "Acompanhamento" regista-se as aquisições da criança durante o período de acompanhamento.

Tema	RESULTADO DESEJÁVEL 1: A criança é competente ao nível pessoal e social	Dados da Entrevista			Acompanhamento		
	Comportamento Observável	Ainda não	Emergente/ Quase alcançado	Totalmente alcançado	Observações	Data de Observação da Aquisição do Comportamento	Observações
Compreensão da Linguagem	5. A criança demonstra uma capacidade crescente para estabelecer comunicação com os outros ou em usar a linguagem						
	<ul style="list-style-type: none"> 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 de objectos comuns, pessoas familiares, acções ou expressões (i.e. identifica ou aponta para pessoas, objectos, roupa, brinquedos ou acções quando se diz o nome das mesmas) 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
Expressão da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> Aprende e usa novo vocabulário nas actividades de todos os dias Combina palavras para fazer sequências simples (i.e. "vou bado", "quero brincar", "João tem carro") Pergunta e responde a questões simples (i.e. "vou ao parque?", onde está mima?") 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
	4. A criança demonstra capacidades de literacia emergentes						
	<ul style="list-style-type: none"> Identifica pelo nome os objectos ou acções de um livro Reconhece sinais e símbolos no contexto (i.e. identifica o sinal de stop, identifica o logotipo ou símbolo da caixa de cereais preferida) Memoriza frases 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
Interesse em livros e outros materiais escritos	<ul style="list-style-type: none"> Realiza uma actividade direccionada e adequada quando explora os livros de imagens, as revistas, os catalogos (i.e. vira as páginas no momento adequado, faz sons relacionados com a imagem que está a ver) 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> Faz rabiscos e escrevinha com lápis e marcadores Identifica os rabiscos que fez (i.e. diz aos outros o que aqueles rabiscos significam) 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			