

A educação é algo admirável, mas é bom que nos lembremos, de vez em quando, que nada do que é realmente importante saber pode ser ensinado.”

(Oscar Wilde, citado por Sim-Sim, 1998)

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Ana Artur o meu profundo agradecimento, pelo apoio, pela atenção, disponibilidade e cooperação. E, principalmente, por me ter dado sempre ânimo e incentivo para continuar.

A todos os professores, por terem orientado a minha formação. Em especial à Professora Doutora Assunção Folque que sempre acompanhou a minha formação e sempre se mostrou disponível para ajudar.

Aos meus pais, pai João Maria e mãe Guadalupe, por me terem dado a oportunidade de realizar esta formação a que a eles nunca foi proporcionada, pelo apoio incondicional e por me ajudarem a crescer e a concretizar os meus sonhos.

Ao meu irmão João e restante família (tias, avós, primos) pelo apoio, força e paciência durante todo este percurso.

Às duas educadoras cooperantes, Isabel Filipe e Teresa Rosalino, por me terem recebido tão bem, pela sua disponibilidade e por terem contribuído bastante para a minha formação.

Aos dois grupos de crianças que me receberam e acolheram tão bem, e me possibilitaram a concretização deste trabalho.

Às minhas amigas e amigos, pela sua amizade e por terem estado sempre comigo em todos os momentos, ouvindo-me, apoiando-me e dando-me força para continuar.

Às minhas colegas de curso, pela ajuda e partilha de experiências e conhecimentos

Resumo

O presente relatório enquadra-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, mais concretamente, na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, a qual decorreu numa instituição privada em Évora, a Escola Salesiana.

O tema por mim elegido foi o Desenvolvimento da Linguagem Oral e da Escrita Emergente, no entanto, ao longo de toda a minha prática de ensino supervisionada foram sempre desenvolvidas inúmeras propostas referentes às outras áreas de conteúdos e feita a sua respetiva articulação.

Baseando-me na metodologia de investigação-ação, foi por mim desenvolvida uma atitude de pesquisa, experiência, análise e reflexão que ao longo de toda a minha prática de ensino supervisionada me possibilitou questionar e melhorar a minha prática educativa e pedagógica. Foram também por mim utilizados alguns instrumentos que me auxiliaram na recolha dos dados observados e regulação da minha ação.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Oral, Escrita Emergente, Criança.

Abstract

This report concerned about the Master in Pre-School Education, specifically, for the course of Supervised Teaching Practice, which took place at a private institution in Évora, the Salesiana School.

The subject chosen for me was the Development of Oral Language and Emergent Writing, however, throughout my supervised teaching practice were always developed numerous proposals relating to other areas of content and made their respective joint.

Basing myself in the action-research methodology was developed by me a research attitude, experience, analysis and reflection that throughout my teaching practice supervised increased my abilities to question and improve my education and teaching practice. Also I used some technical tools that help me in collecting the observed data and regulation of my action.

Keywords: Pre-School Education, acquisition and development of oral language, emerging writing, child.

Índice

Introdução	-1-
Capítulo 1 - Enquadramento Teórico	- 5 -
1.1. Conceções sobre a Linguagem oral e Escrita	- 5 -
1.2. Desenvolvimento da linguagem dos 0 aos 6 anos	- 10 -
1.3. Os primeiros contactos e descoberta da escrita	- 14 -
1.4. Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna – no desenvolvimento e aprendizagem da linguagem oral e da escrita emergente	- 18 -
Capítulo 2 - Caracterização do (s) contexto (s) de intervenção	- 25 -
2.1. Caracterização do contexto.....	- 25 -
2.2. Caracterização do cenário educativo de creche	- 35 -
2.2.1. Caracterização do grupo	- 35 -
2.2.2. Organização do cenário educativo	- 41 -
2.3. Caracterização do cenário educativo de jardim-de-infância.....	- 46 -
2.3.1. Caracterização do grupo	- 46 -
2.3.2. Organização do cenário educativo	- 53 -
Capítulo 3 – Metodologia	- 59 -
3.1. Identificação do problema	- 59 -
3.2. Objetivos.....	- 60 -
3.3. Instrumentos de recolha de dados e procedimentos	- 61 -
3.3.1. A observação participante	- 62 -
3.3.2. Caderno de Formação	- 63 -
3.3.3. Planificações	- 64 -
3.3.4. Perfil de desenvolvimento individual (ISS)	- 65 -
3.3.5. Guião sobre as intenções, atividades e estratégias para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita	- 65 -
3.3.6. O Perfil de Implementação do MEM.....	- 66 -
Capítulo 4 – A intervenção como promotora do desenvolvimento da linguagem oral e escrita	- 69 -
4.1. Intervenção no contexto de Creche	- 69 -
4.2. Intervenção no contexto de Jardim-de-infância.....	- 88 -
4.3. Trabalho por projeto como promotor da linguagem oral e escrita – “Vamos transformar a mercearia”	- 118 -

4.3.1. Fundamentação Teórica do trabalho de projeto	- 118 -
4.3.2. O ponto de partida	- 120 -
4.3.3. Planificação e Lançamento do trabalho	- 121 -
4.3.4. Reflexão Final	- 135 -
Conclusão	- 137 -
Referências Bibliográficas	- 141 -
Anexos	- 145 -

Índice de Imagens

Ilustração 1 Localização do contexto educativo	- 25 -
Ilustração 2 Sala Arco-íris	- 27 -
Ilustração 3 Sala Laranja	- 27 -
Ilustração 4 Sala Turquesa.....	- 28 -
Ilustração 5 Sala Amarela.....	- 28 -
Ilustração 6 Sala Azul.....	- 28 -
Ilustração 7 Sala Vermelha.....	- 28 -
Ilustração 8 Sala Verde.....	- 29 -
Ilustração 9 Espaço exterior comum à creche, ao pré-escolar e ao 1º ciclo do Ensino Básico .-	30 -
Ilustração 10 Pavilhão gimnodesportivo D. Bosco.....	- 30 -
Ilustração 11 Auditório	- 31 -
Ilustração 12 Laboratório.....	- 31 -
Ilustração 13 Sala de música.....	- 31 -
Ilustração 14 Biblioteca	- 32 -
Ilustração 15 Refeitório para as crianças do 1º, 2º e 3º ciclo.....	- 32 -
Ilustração 16 Francisco a descalçar os sapatos. Matilde a comer a sopa.....	- 35 -
Ilustração 17 Francisco numa tentativa de escrever o nome. Matilde construindo a sua maraca, colocando os grãos dentro da lata.	- 37 -
Ilustração 18 Bernardo a utilizar a caixa como se fosse o seu carro	- 37 -
Ilustração 19 A Joana pôs a mesa e começou a almoçar com as restantes crianças.....	- 38 -
Ilustração 20 Leitura da história “Uma história de dedos”. Francisco e Kai a escolher um livro na biblioteca da escola.	- 38 -
Ilustração 21 Diálogo em grande grupo.....	- 39 -
Ilustração 22 Produção de atos de escrita	- 39 -
Ilustração 23 Momento de interação, Francisco a dar a papa à Matilde.....	- 40 -
Ilustração 24 Exploração da área dos jogos.....	- 40 -
Ilustração 25 Área do Tapete.....	- 42 -
Ilustração 26 Área Polivalente.....	- 42 -
Ilustração 27 Área da Biblioteca.....	- 42 -
Ilustração 28 Área dos Jogos	- 43 -

Ilustração 29 Área da Garagem e jogos de construção	- 43 -
Ilustração 30 Área do Movimento, exploração do contorno do corpo	- 44 -
Ilustração 31 Área da Expressão Plástica	- 44 -
Ilustração 32 Área do Faz-de-Conta	- 44 -
Ilustração 33 Área da Casa de banho.....	- 45 -
Ilustração 34 Refeitório, crianças durante o almoço	- 45 -
Ilustração 35 Exploração da área dos jogos e construções. Exploração da área do faz-de- conta	- 47 -
Ilustração 36 Exploração da área da biblioteca em continuidade da exploração da área do faz- de-Conta	- 48 -
Ilustração 37 Caetana a varrer o chão da sala.....	- 48 -
Ilustração 38 José Francisco a cantar a canção da reciclagem, na aula de expressão musical. . - 49 -	
Ilustração 39 Realização e exploração do jogo das cadeiras	- 50 -
Ilustração 40 Registo das novidades do fim-de-semana, onde a proposta era encontrar as letras vogais.....	- 51 -
Ilustração 41 Área da garagem	- 54 -
Ilustração 42 Área da cozinha e mercearia	- 54 -
Ilustração 43 Área do quarto e consultório médico	- 55 -
Ilustração 44 Área da Oficina de Escrita	- 55 -
Ilustração 45 Área dos jogos e construções	- 56 -
Ilustração 46 Área do laboratório das Ciências e da Matemática.....	- 56 -
Ilustração 47 Área da Biblioteca.....	- 57 -
Ilustração 48 Área do Tapete	- 57 -
Ilustração 49 Área Polivalente – realização da reunião de conselho.....	- 58 -
Ilustração 50 Quadro para exposição de trabalhos	- 58 -
Ilustração 51 Armário das garrafas de água	- 58 -
Ilustração 52 Armário com material de apoio	- 58 -
Ilustração 53 Momento de diálogo em grande grupo	- 70 -
Ilustração 54 Leitura da história “Uma história de dedos”	- 72 -
Ilustração 55 Pintura com berlindes	- 72 -
Ilustração 56 Exploração dos novos materiais de escrita	- 76 -

Ilustração 57 Área da escrita e cadernos individuais.....	- 76 -
Ilustração 58 Produções escritas na nova área criada.....	- 77 -
Ilustração 59 Registo de um momento de culinária e de uma lengalenga.....	- 78 -
Ilustração 60 Marcação das presenças com caneta no novo mapa.....	- 79 -
Ilustração 61 Escrita realizada pelo Francisco.....	- 80 -
Ilustração 62 Realização da experiência da germinação do feijão.....	- 89 -
Ilustração 63 Exploração da área da biblioteca e da área da dramatização.....	- 90 -
Ilustração 64 Diálogo sobre o dia da mãe.....	- 91 -
Ilustração 65 Construção do livro de receitas.....	- 94 -
Ilustração 66 A Caetana a copiar as palavras.....	- 95 -
Ilustração 67 Exploração do Dinis a encontrar as vogais presentes no texto.....	- 96 -
Ilustração 68 Explorações na área da escrita.....	- 96 -
Ilustração 69 Comunicação a pares do trabalho sobre a família.....	- 97 -
Ilustração 70 Realização da reunião de conselho.....	- 99 -
Ilustração 71 Marcação do mapa das tarefas.....	- 101 -
Ilustração 72 Marcação do quadro de atividades.....	- 101 -
Ilustração 73 Inventário da área do faz-de-conta.....	- 102 -
Ilustração 74 Quadra e marcação das presenças.....	- 102 -
Ilustração 75 Margarida a escrever no diário.....	- 103 -
Ilustração 76 Mapa das regras de vida, criadas pelas crianças.....	- 103 -
Ilustração 77 Momento de diálogo em grande grupo.....	- 104 -
Ilustração 78 Exposição de trabalhos na sala.....	- 109 -
Ilustração 79 Registo da planificação do projeto “Vamos transformar a mercearia”.....	- 121 -
Ilustração 80 Comunicação da saída ao exterior aos familiares.....	- 122 -
Ilustração 81 Saída ao exterior, visita à mercearia.....	- 123 -
Ilustração 82 Desenhos da estante a construir.....	- 125 -
Ilustração 83 Pintura das caixas de madeira.....	- 126 -
Ilustração 84 Preparação do espaço e pintura da estante.....	- 128 -
Ilustração 85 Loja fechada para remodelações.....	- 129 -
Ilustração 86 Realização das etiquetas para identificar os alimentos.....	- 130 -
Ilustração 87 Realização das notas e moedas.....	- 131 -
Ilustração 88 Decoração do convite.....	- 132 -

Ilustração 89 Inauguração da mercearia	- 134 -
Ilustração 90 Resultado final da mercearia.....	- 136 -

Índice de Anexos

Anexo nº 1 – Perfil de desenvolvimento individual

Anexo nº 2 - Guião sobre as intenções, atividades e estratégias para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita – Creche

Anexo nº 3 - Guião sobre as intenções, atividades e estratégias para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita – Jardim-de-infância

Anexo nº4 - O Perfil de Implementação do MEM

Introdução

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997, p. 15).

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar. A prática desenvolvida decorreu na Escola Salesiana de Évora, em ambos os contextos, 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 aplicadas e os grupos de crianças de diferentes idades. A escolha do meu tema recaiu, desde início, sobre o Desenvolvimento da Linguagem Oral e da Escrita Emergente, isto porque, são duas das principais aquisições que ocorrem durante a infância das crianças, sendo muito importantes para o seu desenvolvimento cognitivo e social. Como tal, decidi aprofundar mais este tema, baseando-me na minha prática e intervenção direta com as crianças, percebendo assim, de que forma todo este desenvolvimento e aquisição ocorre e se processa e também de que forma é que através da minha ação poderia contribuir para o desenvolvimento dos mesmos.

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

Com este trabalho, pretendo, desenvolver assim 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 do presente

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.

É então importante referir que o presente relatório se encontra estruturado em quatro capítulos, sendo eles, o enquadramento teórico, a caracterização do (s) contexto (s) de intervenção, a metodologia e por fim a intervenção como promotora do desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

O primeiro capítulo, o enquadramento teórico, encontra-se dividido em quatro subpontos, o primeiro subponto, é relativo à conceção da linguagem oral e escrita, onde são apresentadas várias definições, de alguns autores, sobre estes dois domínios da linguagem, o segundo subponto, refere-se ao desenvolvimento da linguagem oral dos 0 aos 6 anos, nele é descrito sinteticamente, o processo de aquisição da linguagem oral visto por 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, sendo também indicadas e apresentadas algumas estratégias para os promover, e por fim, o quarto subponto refere-se ao modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, onde nele são apresentadas algumas noções teóricas de alguns autores principais sobre as práticas assentes no modelo e os seus instrumentos característicos.

O segundo capítulo, por sua vez, apresenta a caracterização do (s) contexto (s) de intervenção, encontrando-se também ele dividido em três subpontos, no primeiro subponto é apresentada a caracterização do contexto, na sua generalidade, no segundo subponto, a caracterização do cenário educativo de creche e por fim, o quarto subponto a caracterização do cenário educativo de jardim-de-infância. Ao longo destes três subpontos, 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, bem como todo o seu procedimento de recolha.

O quarto e último capítulo, é dedicado à intervenção como promotora do desenvolvimento da linguagem oral e escrita, ou seja, 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. 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 decorrente do estudo desenvolvido e apresentado, que procura fazer uma síntese global do relatório final.

Capítulo 1 - Enquadramento Teórico

1.1. Concepções sobre a Linguagem oral e Escrita

Tanto a linguagem oral como a linguagem escrita são duas das diversas aquisições que ocorrem ao longo da infância da criança, fazendo parte integrante do seu desenvolvimento e aprendizagem. São vários os autores que estudam e tentam compreender o processo de aquisição destes dois tipos de linguagem, apresentando definições para estes dois aspetos da aprendizagem e desenvolvimento.

Ao abordar este tema é importante referir primeiramente aquilo que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar nos dizem acerca da linguagem oral e escrita, como tal é referido que “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.” (p.65)

Segundo 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”, refere ainda que, todo este período de aquisição da linguagem é denominado de “desenvolvimento da linguagem”. (p.28)

A autora aborda também o papel da escola na promoção do desenvolvimento da linguagem, afirmando que, deve ser um dos objetivos principais da mesma permitir, encorajar e estimular as crianças a fazer o uso da língua de forma eficiente, “quando fala, ouve falar, escreve e lê”. (p.31)

De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) a linguagem oral é percebida como “...um processo complexo, através da interação com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, i.e, apropria-se da sua língua materna.” (p.11)

Durante este processo de aquisição da linguagem a criança faz uso da mesma, não só para comunicar com quem a rodeia, mas também para aprender e adquirir conhecimentos do mundo. É de salientar também que o papel do adulto é fundamental neste processo de aquisição, tal como referem as autoras “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) Isto é, ao longo do processo de aquisição da língua, o papel do adulto é fundamental, pois através da comunicação com a criança vai ouvindo-a e auxiliando-a com aquilo que ela quer expressar, desempenhando assim um papel de mediador. Ouve, interrompe, clarifica e desenvolve as comunicações feitas pela criança com o principal objetivo de contribuir gradualmente para o desenvolvimento da linguagem e aumento do vocabulário.

É importante ainda referir 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...” (p.30), como por exemplo o educador de infância. A linguagem oral é utilizada pelas crianças como forma de interação e comunicação, no entanto é também utilizada, não só no decorrer das brincadeiras e jogo lúdico, como também para a resolução de problemas que ocorrem diariamente durante a realização das atividades nos vários contextos de vida das crianças.

Também Lima e Bessa apresentam-nos alguns pontos de vista sobre a linguagem de variados autores, tais como, Labov (1969, citado por Lima e Bessa) que afirma que “podemos considerar a linguagem como uma forma de comportamento usada pelos seres humanos num contexto social, para comunicarem entre si ideias, emoções e necessidades.” (p.3)

As mesmas autoras afirmam que a linguagem é compreendida “um sistema convencional, constituído por símbolos arbitrários e com específicas regras de combinação dos mesmos”, afirmando ainda, que todo este sistema é baseado e serve principalmente, à interação e comunicação, ou seja, cada pessoa auxilia-se da linguagem para transmitir e exteriorizar o que guarda interiormente. (Lima e Bessa, p.3-4)

Certificam também que a linguagem é um instrumento bastante forte, distinguindo-nos assim dos restantes seres vivos. Richelle (1976 citado por Lima e Bessa) atribui algumas funções à linguagem, tais como, “expressão, comunicação, tradução simbólica do real, instrumento tanto de coesão como de diferenciação dos grupos sociais, amplificador da

memória individual e social, condição indispensável à unidade e à entidade do indivíduo.”
(p.4)

Finalizando as várias perspetivas dos vários autores, relativamente à linguagem oral, é de salientar a opinião da autora Marques (2005) que com base nas OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) diz-nos que a aquisição e domínio da linguagem oral é dos objetivos mais importantes a atingir na educação pré-escolar, tornando-a assim um marco bastante importante na vida das crianças. Neste sentido, reforça a importância do papel do educador perante este processo de aquisição, referindo que este deve proporcionar à criança um “ambiente de comunicação” em diversas situações da vida no jardim-de-infância. Afirma ainda que a linguagem oral pode ser entendida como um ato de fala, ou seja, cabe ao educador durante o seu trabalho com crianças com idade reduzida, vê-la e aceitá-la como parte do processo de desenvolvimento e aprendizagem. (p.23)

Relativamente à linguagem escrita, Mata (2008) afirma que as crianças muito antes de aprenderem formalmente os vários conhecimentos da linguagem escrita, já adquirem alguns durante a sua infância, acrescentando ainda que esta aquisição ocorre principalmente em contextos informais, isto é, através por exemplo, da observação e contacto com “adultos que utilizam a escrita” e também em contacto com materiais com suporte escrito. Este contacto com o código escrito é bastante importante, tendo um “grande impacto” no desenvolvimento e aprendizagem da criança. (p.9)

A autora ainda nos remete para a mudança que houve ao longo dos anos sobre a aquisição da linguagem escrita, onde inicialmente se defendia que no contexto pré-escolar o facto de ser dada mais atenção a outros domínios, tal como, “o desenvolvimento de aspetos ligados à motricidade fina, à linguagem oral, entre outras”, estava interligado com a aquisição da linguagem escrita e que esta só tinha mais enfoque no início do 1º ciclo, ou seja, na entrada da escola. (p.10)

É relatado pela autora que foi então a partir dos anos 80, que esta ideia inicial sofreu algumas alterações, com base no “trabalho de alguns autores construtivistas e socioconstrutivistas, associados à psicologia do desenvolvimento, tal como Piaget e Vygotsky”, onde passaram a dar mais importância e valor à abordagem da linguagem escrita durante o contexto pré-escolar, através das interações que a criança realiza com outros adultos, isto é, todo este processo deve partir principalmente da própria criança. (p.10)

Mata (2008) afirma que todo este processo começa a ser desenvolvido pois as crianças aprendem principalmente “quando se envolvem em situações de exploração funcionais e reais, associadas ao dia-a-dia, onde vão reflectindo sobre as características da linguagem escrita.” (p.10) Acrescenta ainda que na opinião de vários autores “É unanime a sua posição ao considerarem esta descoberta como precoce e que a sua apropriação só é possível através de um contacto contextualizado e significativo com a linguagem escrita.” (p.14)

Também Vala (2008), relata ao longo do estudo realizado, todo este processo e mudanças sofridas ao longo dos anos em torno da aquisição e contacto com o código escrito, apoiando-se também nas ideias de Piaget e Vygotsky, indo assim de encontro ao que foi acima referido pela autora Mata (2008).

É por ela referido que é fundamental que a criança que se encontra na fase inicial desta aprendizagem consiga compreender as várias funções da escrita e também “a natureza do nosso sistema alfabético de escrita”, pois esta é considerada uma das aprendizagens mais complicadas com que a criança se depara. (Vala, 2008, p.15) Deste modo a escrita é compreendida como uma atividade associada à leitura que requiere modelos de escritor e de leitor. (Alves Martins e Niza, 1998).

Assim, “é importante que a criança interaja com adultos ou com outras crianças que utilizam funcionalmente a linguagem escrita. (...) a escola assume um papel preponderante na aquisição, compreensão e aprendizagem da linguagem escrita, uma vez que é um contexto social de desenvolvimento, onde a criança está inserida.” (p.17-18) Associamos a este contexto escolar o contexto social de jardim-de-infância e de creche, nos quais as crianças, estimuladas pelos educadores de infância, enquanto escritores e leitores, que escrevem e leem em frente das crianças dando exemplos de diferentes funções da escrita e da leitura.

Alves Martins e Niza (1998) indicam algumas das funções que a linguagem escrita pode assumir, tais como, “informação, comunicação, memória, instrução, fruição e sensibilidade estética.” (p.30-31)

Marques (2005) referindo-se a outros autores sugere a ideia de que a linguagem escrita deve assumir um carácter transversal pois enquanto instrumento de comunicação, adequa-se aos conteúdos, aos objectivos e à relação entre os interlocutores em todas as situações de comunicação” (p.28) Deste modo a intencionalidade educativa perante a aprendizagem da linguagem escrita pode ser definida no contexto de aprendizagem de outras atividades como por exemplo antes e depois de uma receita culinária, na qual há necessidade de ler os

procedimentos e/ou posteriormente se escrever o processo de elaboração da mesma, de acordo com as falas das crianças. (Marques, 2005)

Esta intencionalidade implica que o educador planifique e avalie atividades promotoras da aprendizagem da linguagem escrita gerindo o equilíbrio entre situações planeadas e emergentes. (Marques, 2005)

Em formato de conclusão, podemos ainda dizer mais um pouco sobre o que distingue e o que aproxima estes dois tipos de linguagem, aqui também irá ser dado o parecer e a opinião de vários autores sobre ambos os conceitos.

Marques (2005) diz-nos que ambos os tipos de linguagem são bastante influenciados pelo contexto familiar, afirmando haver uma probabilidade das crianças mais desfavorecidas serem mais afetadas em relação às crianças de outras classes sociais superiores.” (p.21)

Acrescenta ainda que ambos os tipos de linguagem são constituídos por aspetos diferentes, tais como, no “funcionamento e na estrutura”, no entanto a autora refere que além destas diferenças ambos têm a mesma função, comunicar. (p.21-22)

Curto, Morillo e Teixeidó (2000^a, citadas por Marques, 2005) apontam 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)

Segundo Riley (2004, citado por Vala, A., 2008) afirma que “tanto a linguagem oral como a linguagem escrita são apreendidas graças à curiosidade das crianças e ao seu desejo inerente de querer conhecer o mundo.” O mesmo autor afirma que existe uma ligação entre os dois tipos de linguagem. (p.14)

Após esta primeira abordagem a estes dois conceitos, linguagem oral e linguagem escrita, onde foram indicadas várias conceções de vários autores, posso concluir que ambos fazem parte integrante do desenvolvimento e aprendizagem da criança. É também notório que o papel do educador em relação à promoção e abordagem destes dois domínios com as crianças é bastante útil e importante, devendo assim possibilitar momentos que permitam o

desenvolvimento da linguagem oral e também contacto com o código escrito durante a permanência das crianças na creche e no jardim-de-infância.

1.2. Desenvolvimento da linguagem dos 0 aos 6 anos

A aquisição e aprendizagem da linguagem oral acontece desde o nascimento da criança e prolonga-se durante toda a sua infância, passando por várias etapas.

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) relatam-nos que o “desenvolvimento da linguagem processa-se holisticamente, o que significa que as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são apreendidas simultaneamente.” Isto é, à medida que a criança vai adquirindo novos conhecimentos sobre a linguagem e a forma como se expressa se vai tornando mais complexa, é notório que o uso da linguagem é mais cuidado, complexo e adequado. (p.13)

As autoras também destacam um fator importante, nomeadamente a aquisição das regras da língua, afirmando que as crianças, durante o processo de aquisição e aprendizagem retiram e reproduzem-nas de forma igual da comunidade onde estão incluídas. (p.13) Dizem-nos que a aquisição da linguagem oral passa apenas por dois períodos, nomeadamente, pré-linguístico e linguístico, referindo que o primeiro inicia-se desde o nascimento. Este período é marcado por um “conjunto de produções sonoras”, tais como o choro, o riso, o palreio e a lalação, ou seja, durante este período o bebé apenas manifesta sons. As autoras referem que a primeira manifestação sonora feita pela criança é o choro, desde o nascimento o bebé adquire naturalmente a capacidade de distinguir os sons da fala, observando-se mais tarde o reconhecimento da voz materna. (p.14) O choro está associado a manifestações de desconforto do bebé, por sua vez, o riso associa-se às manifestações de “bem-estar e prazer”. Seguidamente, a criança começa a falar, ou seja começa a produzir além do riso algumas gargalhadas, é notório que aqui já existe uma vontade comunicativa por parte do bebé. Após esta fase, surge o período da lalação, onde o bebé começa a produzir sílabas, repetindo-as constantemente, este período decorre até aos dez meses de idade. Durante este período as constantes produções de sons feitas pela criança são denominadas pelas autoras, como desenvolvimento fonológico.

É nesta fase que as autoras mencionam a passagem de um período para o outro, iniciando-se o período linguístico, marcado pela produção de sílabas, a criança acaba por reduzir a produção de sons, passando a produzir, inicialmente conjunto de uma e duas sílabas,

tais como “ba” e “baba”. Estas produções iniciais já são expressadas pela criança com significado, utilizando por exemplo o mesmo conjunto de sílabas para querer denominar a fralda ou a chupeta. A partir daqui a criança entra num processo de descoberta da linguagem produzindo gradualmente mais sons e palavras, é ainda apontado pelas autoras que aos dois anos a criança já produz um grande conjunto de palavras perceptíveis pelo adulto. Até perto dos 5/6 anos o vocabulário da criança aumenta e esta já é capaz de produzir mais palavras e já é capaz de formar frases atingindo “o nível e a qualidade de produção fónica de um adulto.” (p.14-16)

Também Lima e Bessa nos apresentam ao longo do seu estudo realizado, a sua conceção sobre as etapas da aquisição da linguagem oral, apresentando-nos também como é visto este processo por vários autores.

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

Del Rio e Vilaseca (1988), Crystal (1981) e Rondal (1984, todos eles citados por Lima e Bessa) defendiam que a aquisição da linguagem ocorria em quatro fases, sendo “a pré-linguagem (0-12 meses), primeiro desenvolvimento sintáctico (12-18 meses), expansão gramatical (30-36/36-42 meses) e últimas aquisições (> 54 meses).” (p.7)

Estes são alguns autores que têm ideias diferentes, relativamente ao número de fases em que ocorre a processo de aquisição da linguagem, contudo são ainda citados pelas autoras outras opiniões de vários autores.

Fromkim e Rodman (1993, citados por Lima e Bessa) consideram que a “língua é adquirida por fases e que cada fase sucessiva se aproxima mais da gramática do adulto.” (p.7) É ainda relatado pelas autoras que existe uma grande semelhança nas fases de aquisição da linguagem das crianças de todo o mundo, independentemente das “suas diferentes áreas linguísticas”. (p.7)

Contudo após a apresentação das inúmeras opiniões dos vários autores, Lima e Bessa relatam que é bastante visível existir uma unanimidade entre os autores citados, em relação à identificação de dois períodos principais deste processo de desenvolvimento, sendo o período pré-linguístico e linguístico. A opinião das autoras Lima e Bessa, relativamente ao processo

de aquisição da linguagem vai de encontro à opinião das autoras Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) acima citadas.

É nos, mostrado no período pré-linguístico que o choro é sem dúvida a primeira manifestação sonora que o bebé produz após o seu nascimento, durante este período o bebé apenas produz sons, estando eles associados ao seu estado, manifestando “bem-estar ou desconforto”. As manifestações associadas ao riso são caracterizadas pelos sorrisos manifestados pelo bebé, as autoras acrescentam que é aqui que o bebé se torna mais comunicativo e sociável. O grito é também uma forma do bebé produzir sons “assume um papel fisiológico importante, na medida em que, ainda que de uma forma mecânica, permite à criança aprender a coordenar a respiração em função de uma intencionalidade e duração.” (p.8)

Lima e Bessa dizem que é após o quarto mês que a comunicação da criança com o que a rodeia começa a ser diferente e mais complexa, estas comunicações são denominadas pelas autoras como “protoconversa”, as comunicações são baseadas em “contactos oculares e tácteis, proximidade física, sorrisos, palreios, mímicas” estas comunicações são ainda “desprovidas de sentido linguístico, mas já se verificam entoações, variações de alturas de tom e de intensidade que contêm em si uma estrutura temporal e função de intercâmbio em tudo semelhantes ao da conversa.” (p.10)

Ainda no decorrer do período pré-linguístico a criança começa a aproximar-se dos sons da língua, produzindo “lalações”, ou seja, a criança começa a produzir pequenas sílabas separadas e com o som prolongado. Posteriormente, a criança começa a balbuciar, entrando na fase do balbucio, onde “progressivamente, a criança vai de encontro ao sistema fonético da língua materna.” (p.11)

Perto dos 6/7 meses a criança começa a repetir sílabas, no entanto é nos, dito pelas autoras que as repetições são mais constantes perto dos 8 meses, encontrando-se seguidamente perto dos 10 meses “numa fase de reduplicação silábica.” (p.12)

Tal como nos referiram anteriormente as autoras, Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), também Sim-Sim (1998, citada por Lima e Bessa referem que esta repetição de sílabas é um grande passo no desenvolvimento da linguagem, pois torna-se cada vez mais próximo da palavra, dizem ainda que em bastantes casos acabam por surgir as “proto-palavras”, ou seja, a repetição de sílabas que a criança produz acaba por designar um “objeto, pessoa ou situação”, por exemplo “da-da” para designar a chupeta. (p.12)

O bebé começa a produzir pequenas palavras perto dos 9/12 meses, dando-se aqui, como nos afirmam bastantes autores a passagem para o período linguístico, sendo ele marcado pela produção das primeiras palavras.

Podemos então afirmar que é durante a 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, acabando por se assegurar no final da adolescência, por isso é necessário que o ambiente em que a criança se desenvolve, deva ser o mais estimulante possível, tendo inúmeras oportunidades para falar e para ouvir falar. (p.12)

Tal como foi referido anteriormente durante a permanência no jardim-de-infância, o educador é o principal responsável por proporcionar às crianças momentos de comunicação, ou seja, momentos de conversa entre o adulto e criança e até mesmo entre as crianças, estimulando o interesse na comunicação.

Tal como nos afirmam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) “A capacidade do educador escutar cada criança, de 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.66/67)

As autoras Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) também destacam a importância do papel do educador na aquisição da linguagem oral afirmando que “A interação diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança.”, sendo o educador considerado um modelo, deve ter consciência 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)

É importante para a criança estar envolvida num ambiente em que ouça falar e possa também expressar o que guarda interiormente, tal como, desejos, sentimentos, entre outros.

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)

Concluo assim, que apesar da opinião de vários autores ser diferente, em relação ao desenvolvimento da linguagem oral, nomeadamente nas fases em que ele ocorre, todos referem como períodos principais o pré-linguístico e o linguístico. A passagem de um para o

outro é determinada com o surgimento e produção das primeiras palavras. No final desta apresentação das ideias de vários autores foi também relevante salientar o papel do educador que, como já referido anteriormente, é bastante importante, pois ao contactar diariamente com a criança, este deve estimulá-la proporcionando-lhe momentos de comunicação, em que ela possa ouvir e também falar.

1.3. Os primeiros contactos e descoberta da escrita

Após ter falado sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral, irei neste subponto abordar a descoberta da escrita e o seu processo de aquisição nos primeiros anos de vida, baseando-me em vários autores e nos seus estudos realizados.

Mata (2009) mostra-nos como todo este processo se desenvolve abordando também quais as estratégias mais favoráveis à promoção do contacto com a escrita. Afirma primeiramente que, as crianças que contactam com a escrita desde muito cedo vão desenvolvendo naturalmente a sua perspetiva sobre a escrita, tendo mais tendência em se interessar e em participar em momentos que a envolvam. O papel não só do educador, mas também dos pais e familiares é bastante importante, ajudando a criança a “compreender e a apropriar-se” das funções da escrita.

A autora também nos fala das funções da escrita, as quais as crianças podem contactar diariamente, relatando que estas mesmas inúmeras funções da escrita podem ser bastante diversificadas, sendo associadas a diversas atividades “tanto lúdicas ou de lazer (ler livros, legendas de filmes, ler jornais) como de apoio à gestão das 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 consiga perceber e captar todas estas funções acima indicadas, é necessário que contacte diariamente com pessoas que leiam e escrevam na sua presença. (p.15)

Mata (2009) fala-nos ainda do “projecto pessoal de leitor”, isto é, “o 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,...).” Refere ainda que as crianças que facilmente interiorizam as funções da escrita e da leitura 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)

É também pela autora salientada a importância da organização do ambiente educativo em que a criança se encontra, estando este a cargo do educador, este, deve proporcionar à criança o contacto com o código escrito bem como com as suas funções.

“Esta exploração deve ocorrer: através de situações significativas e contextualizadas de uso da leitura e da escrita; Através de situações onde os objectivos do uso da leitura e da escrita estejam claros e sejam evidentes para as crianças envolvidas; Quer através de situações de jogo e brincadeira, quer no uso “real” da linguagem escrita; Quer em situações de exploração individual, quer em situações de interacção com o educador ou com os colegas; Em múltiplos contextos (sala de jardim-de-infância, em casa, na loja, na rua, etc.)” (p.25)

Ramos, Nunes e Sim-Sim (2004) também nos apresentam a sua opinião, ao longo do seu artigo, sobre o processo de aprendizagem da linguagem escrita referindo que muitos são os autores que investigam sobre “os estágios de conceptualizações da escrita”, no entanto Ferreira e Teberosky (citadas pelas autoras) afirmam que este processo de aprendizagem ocorre ao longo do tempo passando por vários níveis, identificando e descrevendo quatro.

O primeiro nível por elas descrito é o nível “pré-silábico” onde relatam que neste nível a criança ainda não tem noção da relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Já começa a tentar produzir escrita, utilizando alguns “símbolos parecidos com letras (letras ou números) ...fazendo uma leitura global das palavras que escreve.” (p.14)

No segundo nível, o “nível silábico, a criança usa uma letra para representar cada sílaba, mas as letras que usa não têm valor fonético.” Já percebe que existe uma relação entre os dois tipos de linguagem, controlando o uso do “número de grafemas”. (p.14)

O terceiro nível, é por elas denominado de nível “silábico-alfabético”, onde a “criança começa a fazer uma análise do oral que vai para além da sílaba”, ou seja, a criança faz uns ajustes na utilização das sílabas. “...a criança já escolhe as letras em função do seu valor sonoro e percebe que escrever é representar os sons das palavras, mesmo que a escolha que faz nem sempre seja a correcta.” (p.14)

Por fim o quarto nível é denominado de nível “alfabético”, aqui a criança já começa a examinar as palavras, focando-se nas suas pequenas partes, isto é, “nos fonemas. As autoras afirmam ainda que, a criança à medida que vai encontrando por si mesma novas descobertas, vai evoluindo e organizando a sua aprendizagem da linguagem escrita.

É por fim apresentada a opinião de uma outra autora, anteriormente já citada, que ao longo da sua tese nos fala do processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Vala (2008) diz-nos que este processo de aprendizagem da linguagem escrita se faz ao longo do tempo, de forma gradual e pausada, ou seja, é ao longo da sua infância, que a criança começa a perceber que existe uma relação entre os dois tipos de linguagem, para que isto aconteça é necessário que a criança tenha oportunidade de contactar com o código escrito, começando a ter uma noção do mesmo.

A autora faz referência a vários autores que investigaram o processo de aprendizagem da linguagem escrita, sendo eles, Ferreira e Gomez Palácio (1982), Alves Martins e Quintas Mendes (1987), Mata (1988), Alves Martins (1996) e Alves Martins e Niza (1998) comunicando que foi a partir destes trabalhos que se começaram a identificar alguns níveis comuns no processo de aprendizagem.

Níveis de aprendizagem da linguagem escrita (Vala, A., 2008, p.20-26):

- * A Escrita como actividade grafo-perceptiva;
- * Grafismos primitivos: rabiscos e pseudolettras;
- * Diferenças entre letras e números;
- * Escritas sem controlo de quantidade;
- * Escritas fixas;
- * Escritas diferenciadas;
- * Escrita orientada por critérios linguísticos;
- * Escrita com fonetização;
- * Escrita com um som fonetizado;
- * Escrita com mais de um som fonetizado;
- * Escrita Alfabética;

A autora tal como Mata (2008) também nos fala sobre o “projecto leitor/escritor” e sobre a importância do contacto com o código escrito que a criança deve ter, afirmando que quanto maior este contacto for, maior é o interesse e vontade da criança em escrever. (p.28)

Relembra-nos para o facto de, independentemente das crianças mais pequenas ainda não conseguirem perceber e traduzir o código escrito, é de facto bastante relevante e necessário que lhes seja possibilitado o contacto com o código escrito, “interiorizando aos poucos o sentido da linguagem escrita”. (p.29)

Tal como foi referido anteriormente no primeiro subponto, ao longo do tempo houve bastantes mudanças que ocorreram, sobretudo na forma como passou a ser vista a aprendizagem da linguagem escrita, foi através de vários estudos realizados, que todas as ideias iniciais ganharam nova forma.

Riley (2004, citado por Vala, 2008) afirma que “A linguagem, quer seja falada ou escrita, não pode florescer no vazio. Num ambiente que as apoie estimule e desafie através de experiências ricas e de actividades, as crianças aproveitarão todas as oportunidades (...). As oportunidades de aprendizagem mais valiosas para as crianças usarem a linguagem são as situações que têm um objectivo claro, aquelas que desenvolvem a aprendizagem anterior e que estão enraizadas na realidade das crianças.” (p.34)

Para Mata (2008) a ação do educador é bastante marcante ao longo da aprendizagem da criança, devendo assim durante os inúmeros 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)

Destaca ainda que o educador tendo 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.” (Mata, 2008, p.25-26)

É importante que o educador acompanhe e presencie a interação e produção de escrita que a criança realiza, ao escrever na sua presença, o educador deve dar oportunidade à criança de comparar a sua tentativa de escrita com a do educador, independentemente da criança sentir dificuldade e não conseguir produzir corretamente a escrita, é de extrema importância que o educador a acompanhe e a incentive, elogiando a sua evolução. A criança que vai contactando com o código escrito diariamente, vai também sentindo vontade em produzir escrita, muitas vezes através do processo de imitação ou até mesmo por criação própria. (Mata, 2008, p.32-33)

Também Vala (2008) evidencia o papel do educador afirmando que ele é visto como um modelo, e que por isso, a maior parte das suas ações são imitadas pela criança, como por exemplo, escrever, “tornando-se assim intermediários entre a criança e a linguagem escrita”. (p.29)

A autora salienta também a importância da organização do ambiente em que a criança está inserida, referindo ainda que o educador como principal responsável da “organização e gestão do ambiente educativo” deve pensar em incluir “materiais, espaços e tempos de aprendizagem de modo a ser motivador e facilitador do contacto da criança com a escrita.

Alves Martins e Niza (1998, citados por Vala, A., 2008) referem um pequeno aparte que é frequente nos dias de hoje, falando das crianças que não tiveram oportunidade de contactar com o código escrito e até mesmo com situações em que a linguagem escrita fosse usada durante o jardim-de-infância, por isso, à entrada na escola “a linguagem escrita não tem sentido pois não interiorizaram saberes e vivências relativas a estas práticas e, conseqüentemente, não puderam construir o seu projecto pessoal de leitor/escritor.” (p.30)

1.4. Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna – no desenvolvimento e aprendizagem da linguagem oral e da escrita emergente

Neste último subponto do enquadramento teórico, foi para mim muito importante e relevante fazer uma abordagem ao modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, revelando e identificando a sua importância para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Durante a minha prática supervisionada no contexto de jardim-de-infância tive a oportunidade de implementar o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, que até então se encontrava pouco visível nas práticas da sala. Foi durante a implementação que percebi, gradualmente, como o próprio modelo pedagógico, bem como as suas práticas e condições em que ele assenta, poderiam abordar e promover estes dois tipos de linguagem. Neste subponto, irei apresentar algumas concepções teóricas de alguns autores principais referentes ao modelo pedagógico do MEM, apresentando assim, de forma condensada o modelo, bem como as suas práticas e instrumentos característicos.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) surgiu na década de 60, mais concretamente em 1966, o seu fundador foi Sérgio Niza, é um projeto democrático de autoformação

cooperada dos docentes, surgiu pois o atual regime não permitia a liberdade e o seu principal objetivo era construir uma educação inclusiva.

Foi, baseado nas três práticas acima referidas, a criação do município escolar em Évora assente nas propostas de António Sérgio em 1963/64, a inclusão das práticas de integração educativa no Centro infantil Helen Keller, apoiada nas técnicas do pedagogo francês Freinet e a autoformação cooperada nos cursos de Rui Grácio durante os anos de 1963 e 1966, que surgiu o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. (Niza, 2012, p.190, citado por Perdigão e Correia, 2013, p.5)

O Modelo pedagógico na Educação Pré-Escolar baseia-se em três condições essenciais, uma delas refere-se à heterogeneidade do grupo, ou seja, crianças de diferentes idades e capacidades estão inseridas no mesmo grupo, sendo bastante importante para as mesmas, pois através de diálogos estabelecidos, troca de comunicação e entajuda adquirem mais aprendizagens. A outra condição fala de um clima de expressão livre, inspirado no pedagogo Freinet e no seu trabalho, tendo como principal objetivo dar oportunidade às crianças de expressarem as suas opiniões livremente, podendo partilhar com todo o grupo as suas vivências, também este fator contribui bastante para o desenvolvimento da comunicação e da aprendizagem da criança. Por fim temos o tempo lúdico, isto é, na sala as crianças são livres de explorar os materiais que nela estão disponíveis. Sérgio Niza afirma que só as crianças que têm esta oportunidade irão compreender o mundo à sua volta. (Niza, 1996, citado por Folque, 2012, p.53)

A utilização deste modelo nas salas de jardim-de-infância é complementada por inúmeras características específicas do modelo, referentes ao espaço e ao tempo, englobando também as interações com a família e a comunidade e a ação do educador.

Relativamente ao espaço da sala de jardim-de-infância, este deve encontrar-se devidamente organizado, permitindo às crianças a realização de variadas e diferentes atividades em pequeno grupo, grande grupo, a pares e individual, promovendo assim inúmeras aprendizagens.

Os materiais estão organizados e distribuídos pelas várias áreas de forma a dar às crianças oportunidade de exploração de diferentes atividades e ainda potenciando a utilização de diferentes discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento. (Folque, 2012, citado por Perdigão e Correia, 2013, p.11)

É ainda importante referir que os materiais devem estar à disposição e alcance das crianças de modo a promover a sua autonomia na exploração dos mesmos, contribuindo assim para o desenvolvimento e aprendizagem. Estes materiais além terem uma qualidade elevada, devem também ser o mais autêntico possível, dando assim uma visão mais direta do mundo real à criança. (Leandro, 2008, citado por Perdigão e Correia, 2013, p.11)

A organização do espaço das salas de jardim-de-infância que utilizam o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna deve estar organizada por áreas sendo elas, o “Laboratório das Ciências e Matemática”, o “Atelier das Artes Plásticas”, a “Oficina de Escrita e Reprodução”, a “Área da Biblioteca e da documentação”, a “Área da Dramatização e do Faz-de-conta”, a “Área das Construções e da Carpintaria” e a “Área de Cultura Alimentar”. (Folque, 2012, p.57)

Niza, S. (s.d) “Cada uma destas áreas de atividades deverá aproximar-se o mais possível dos espaços sociais originais e utilizar os materiais autênticos.”. (p.7)

Em relação ao tempo, também ele é organizado de forma peculiar, isto é, existe uma rotina centrada no dia e na semana, os dias são divididos em duas partes, a manhã e a tarde. Em todas as manhãs dos dias da semana ocorre o “acolhimento e o planeamento em conselho”, seguido da hora de “atividades e projetos, seguidamente após um intervalo, o grupo reúne-se para o “tempo de comunicações”. No decorrer da parte da tarde ocorrem diversas atividades culturais, tais como, narração de histórias, dramatizações, cozinha, correspondência, comunicações, música, dança, etc. No final do dia é realizado um “balanço em conselho”. No último dia da semana, à sexta-feira, é realizada uma reunião de avaliação, a “Reunião de conselho”, que é apoiada por um dos instrumentos de pilotagem, o “diário”. (Folque, 2012, p.57-59)

Niza, S. (2012) afirma que “O tempo das comunicações faz parte das inúmeras comunicações que as crianças fazem durante a permanência no jardim-de-infância. É um momento que ocorre todos os dias no final da manhã, pode dizer-se que é o tempo destinado à apresentação dos trabalhos realizados ou à comunicação de descobertas que tenham feito durante as atividades da manhã.” (p.204)

“É um momento de partilha com todo o grupo, além de estimular bastante as crianças no desenvolvimento da linguagem oral, contribui também para um melhoramento da aprendizagem tanto da criança que está a apresentar como das assistentes. (Folque, 2012, p.311)

As interações com a família e a comunidade também fazem parte das características fundamentais do modelo pedagógico do MEM, estes dois contextos sociais são muito importantes, pois contribuem bastante para a educação e desenvolvimento das crianças. Para isso, é fundamental que exista uma boa e saudável relação entre estes dois sistemas.

“O presente modelo potencia uma forte ligação e interação com as famílias, os vizinhos e as organizações da comunidade que se assumem como fonte de conhecimentos e de formação para o jardim-de-infância. Por isso, devem ser convidados a participar de forma presencial (acompanhando as visitas de estudo, por exemplo) ou não presencial (através de resposta de inquéritos, perguntas...). (Perdigão e Correia, 2013, p.17)

Também Niza, S. (2012, citado por Perdigão e Correia, 2013) afirma que “como envolvimento e implicação das famílias e comunidade para resolução de problemas quotidianos de organização quer para o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador e promotor das expressões culturais das populações que serve. (p.17)

Existe também um sistema de planeamento e avaliação muito peculiar, o educador deve incluir as crianças no processo de construção do currículo, “adquirindo controlo sobre os processos da sua aprendizagem, consciencializando-se dos vários níveis a alcançar para chegar ao produto final.” (Perdigão e Correia, 2013, p.18)

É importante que as crianças, juntamente com o educador, assumam controlo (socio centrado) e criem um conjunto de situações, para construírem um ambiente educativo familiar, que além de conseguir responder às necessidades tanto do grupo como de cada criança individualmente, deve proporcionar novas aprendizagens.

A gestão cooperada do currículo tem como base as reuniões de conselho, que como anteriormente já foi referido, são realizadas à sexta-feira, é um momento de diálogo sobre os vários acontecimentos que ocorreram ao longo da semana, são tomadas decisões chegando-se a um consenso. A participação das crianças é fundamental, é-lhes dada a oportunidade de expressarem as suas opiniões, conhecimentos e desejos, sendo assim esta educação baseada em práticas democráticas.

O modelo do MEM apresenta-nos um conjunto de instrumentos utilizados nas salas de jardim-de-infância, denominados “instrumentos de pilotagem”. “O grupo tem ao seu dispor um conjunto de instrumentos que ajudam a regular o que acontece na sala de aula e que contam a história da vida do grupo.” (Folque, 2006, citada por Perdigão e Correia, 2013, p.20)

São seis os “instrumentos de pilotagem”, sendo eles o “Mapa de Presenças”, onde as crianças todas as manhãs marcam a sua respetiva presença, “este quadro é extremamente relevante potenciando no decorrer da sua utilização diferentes explorações tais como de leitura, contagem, descoberta de ritmos temporais, noções de tempo, sentido de grupo e o sentido social das aprendizagens. (Folque, 2006).

O “Mapa de Atividades” é também um mapa presente na sala, colocado ao alcance das crianças, permite-lhes fazer um planeamento e registo das atividades escolhidas para o dia. “Deste modo, as crianças conseguem verificar quais as atividades que já planearam, permitindo fazer planos para “auto-regular o seu trabalho”. (Folque, 2012, p.55)

Os inventários são um instrumento também muito importante, encontram-se distribuídos nas diferentes áreas da sala, indicando as diferentes possibilidades de atividades lá realizadas, bem como os materiais disponíveis. (Folque, 2012, p.55)

O “Diário de grupo” é um quadro que é preenchido durante a semana pela educadora e pelas crianças com registos escritos ocorridos ou resultantes da semana, as quatro colunas que o compoem são as seguintes, “Gostámos”, “Não gostámos”, “Fizemos” e “Queremos fazer”. No decorrer da “reunião de conselho” é feita uma abordagem ao diário, como já foi referido anteriormente. (Folque, 2012, p.56)

O “mapa das regras de vida” é um mapa de regras que a educadora ou as crianças registam e que todos devem respeitar, as regras costumam surgir devido a situações de conflito que ocorrem. (Folque 2012, p.56)

Por fim, o “quadro de distribuição de tarefas” é um quadro que, como o próprio nome indica, distribui determinadas responsabilidades às crianças, é através dele que as crianças sabem quais as tarefas por quais ficam responsáveis durante a semana. (Folque, 2012, p.56)

O “trabalho por projetos” é também uma característica muito importante das práticas assentes no modelo pedagógico do MEM, Katz e Chard (2009, citadas por Perdigão e Correia, 2013, p.24) “usam o termo *projecto* para designar um estudo aprofundado de um determinado tema, realizado normalmente por uma turma inteira e dividido em subtemas por grupos mais pequenos, às vezes por um pequeno grupo de crianças da mesma turma e por vezes apenas por uma criança.”

Também Niza (2012) dá a sua opinião acerca desta metodologia, afirmando que “Os projetos partem assim de um problema, interesse ou curiosidade apontados pelas crianças, acaba por ser uma cadeia de atividades que se desenham mentalmente, é uma ação planeada,

que passa de uma atividade escolhida, para um conjunto de atividades orientadas para um fim. Grande parte dos projetos surge através dos diálogos durante o acolhimento, onde as crianças trazem algumas novidades de casa.” (p.201)

O educador tem aqui um papel fundamental neste tipo de trabalho, pois é ele quem incentiva as crianças a pensarem nas ideias que desenvolveram sobre o tema, propondo-lhes assim uma investigação.

“Com base no conhecimento especial que tem das crianças, o educador de infância pode incentivá-las a interagir com as pessoas, os objectos e o meio ambiente de modos que lhes façam sentido.” (Katz & Chard, 2009, p.5)

Termino assim, o enquadramento teórico referente ao modelo pedagógico do MEM, abordando o papel do educador, onde Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S., (2013) afirmam que o educador é o principal responsável pela organização e gestão da vida no jardim-de-infância, acrescentando ainda que “Essa organização é dinamizada, por seu turno, por *processos de cooperação* progressivamente reforçados, de forma a garantir o exercício direto e continuado dos valores de evidente respeito, de autonomização e de solidariedade que a organização, participada democraticamente, potencia.” (p.157-158)

Capítulo 2 - Caracterização do(s) contexto(s) de intervenção

2.1. Caracterização do contexto

De acordo com as informações apresentadas na página da web do colégio e no projeto educativo da escola, o contexto no qual tenho vindo a realizar a minha prática de observação denomina-se Salesianos Évora - Colégio. Trata-se de uma instituição privada católica. A instituição encontra-se na Avenida S. João Bosco nº4, na cidade de Évora.



Ilustração 1 Localização do contexto educativo

Esta instituição acolhe crianças e adolescentes desde a creche até ao terceiro ciclo do Ensino Básico. As crianças e adolescentes que frequentam esta instituição pertencem a todas as classes, mas é bem visível que a maioria pertence à classe média/alta. A instituição tenta integrar toda a população, porém devido à situação económica do país só as classes anteriormente referidas se encontram presentes na instituição; contudo, a direção pedagógica tenta encontrar estratégias de forma a facilitar o pagamento dos estudos às famílias com mais dificuldades.

Seguidamente, farei uma breve abordagem à história da instituição. A instituição foi fundada a 19 de Fevereiro de 1926 pelos membros da Congregação Salesiana, na cidade de Évora; e desde cedo valorizou a educação e a evangelização. As primeiras aulas lecionadas nesta instituição realizaram-se no dia 1 de Janeiro de 1927 e ao longo desse ano ocorreu uma grande ascensão do número de alunos a frequentar a mesma. Nos anos seguintes, entre muitas dificuldades, as instalações foram crescendo, passando de barracões ao primeiro pavilhão de

aulas destinado ao primeiro ciclo do Ensino Básico; no seguimento deste crescimento da instituição, no ano letivo 1953/1954 passou a lecionar, também, segundo ciclo do Ensino Básico. No dia 31 de Janeiro de 1994 (dia da festa de S. João Bosco) foram inauguradas as novas instalações e houve um grande progresso institucional e pedagógico, que contou com a participação do PRODEP – Programa de Desenvolvimento Escolar para Portugal; o que levou ao alargamento da instituição, passando a lecionar terceiro ciclo do Ensino Básico. Este alargamento da instituição levou a que esta se subdividisse em:

- * 38 salas de aula;
- * 5 salões e respetivos equipamentos;
- * Laboratórios de Ciências, Física e Química;
- * Auditório (com capacidade para 300 pessoas).

O pavilhão gimnodesportivo “D. Bosco” foi inaugurado no ano letivo 2003/2004, este é um dos melhores do distrito a que pertence; destinado a eventos internos e externos (como por exemplo, torneios de futsal em parceria com a Universidade de Évora). Nos anos letivos 2004/2005 e 2005/2006 a instituição inaugurou a nova cantina, bem como o espaço destinado ao ensino pré-escolar, aumentando deste modo o corpo docente e não docente, e o número de crianças e jovens. No ano letivo 2009/2010 o pavilhão gimnodesportivo D. Bosco acolheu pela primeira vez XVIII Jogos Nacionais Salesianos. Atualmente continua a ser uma instituição católica, mantendo sempre presente o índole salesiano, e fiel ao seu projeto originário. Uma das máximas defendidas pelo Externato Oratório de S. José é: “aplicar a Razão, *Religião e Amabilidade*” defendidas por D. Bosco, bem como formar “*bons cristãos e honestos cidadãos*”; tendo como principal objetivo “*formar integral e harmoniosamente os alunos, nas suas dimensões pessoal, académica e espiritual*”, (PEE, 2010-2013, p.5, 12).

Nota: O reconhecimento público da instituição (PEE, 2010-2013, p.6):

- * 1 de Abril de 1964 – a Câmara Municipal de Évora dedicou à instituição uma rua designada “Rua dos Salesianos”, e mais tarde foi dedicada uma avenida ao seu fundador, “Avenida D. Bosco”. Recentemente, inaugurou uma avenida dedicada ao membro desta Congregação, D. Carlos Ximenes Belo;
- * 21 de Junho de 1964 – foi entregue pelo Presidente da República ao Reverendo Padre Vicente Morais (reconhecido Sacerdote Salesiano) a Comenda da Ordem de Instrução Pública;

- * 12 de Outubro de 1987 – o Externato Oratório de S. José recebeu pelo Presidente da República Portuguesa o título de “Membro Honorífico da Ordem da Instrução Pública;
- * 29 de Junho de 2001 – foi entregue pela Câmara Municipal de Évora, em sessão solene, a medalha de mérito (classe prata) pela ocorrência dos setenta e cinco anos da presença dos Salesianos em Évora.

“Chegados ao presente ano, apesar do longo caminho, o sonho e a ação educativa presentes e a deixar um vinco no coração e na educação dos jovens Eborenses!” (PEE, 2010-2013, p.6)

No que diz respeito às valências, esta instituição alberga as seguintes: creche; jardim-de-infância; 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Relativamente às instalações, a instituição possui as que descrevemos a seguir. No Externato Oratório S. José cada espaço está destinado a um fim próprio:

I – Creche e Jardim de Infância

* Creche

. **Sala Arco-íris** – Berçário abrange crianças dos três aos doze meses, acompanhadas por uma educadora - Cátia Carapinha - e duas auxiliares. Esta sala contém um dormitório, composto por berços, uma copa de leite onde as crianças fazem as refeições e espaços de atividades lúdicas destinadas à aprendizagem e à “brincadeira”.

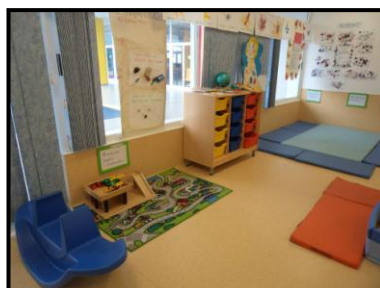


Ilustração 2 Sala Arco-íris

. **Sala Laranja** – Esta sala abrange crianças dos doze aos dezoito meses, acompanhadas por uma educadora – Cátia Carapinha - e duas auxiliares. **Ilustração 3** Sala Laranja



- . **Sala Turquesa** – abrange crianças dos dezoito aos vinte e quatro meses, acompanhadas por uma educadora - Isabel Filipe - e uma auxiliar – Susana. **Ilustração 4** Sala Turquesa



* Jardim-de-Infância

- . **Sala Amarela** – nesta sala estão crianças com três anos de idade, acompanhadas por uma educadora - Ana Mira - e duas auxiliares de ação educativa (que alternam entre si, consoante as necessidades das crianças).



Ilustração 5 Sala Amarela

- . **Sala Azul** – tem crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, acompanhadas por uma educadora - Ana Caldeira - e uma auxiliar de ação educativa.



Ilustração 6 Sala Azul

- . **Sala Vermelha** – com crianças com idades entre os quatro e os cinco anos, acompanhadas de uma educadora – Lénia Camelo – e de uma auxiliar de ação educativa.



Ilustração 7 Sala Vermelha

. **Sala Verde** – com crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, acompanhadas por uma educadora – Teresa Rosalino – e uma auxiliar de ação educativa – Carla.



Ilustração 8 Sala Verde

. **Sala Polivalente** – nesta sala realiza-se o acolhimento, onde as crianças das três salas (verde, azul e vermelha) interagem. Destina-se, também, a algumas atividades da componente de apoio à família.

Por questões de segurança, a partir das 9h.00m (hora a que termina o acolhimento na sala polivalente) as portas que dão acesso ao pré-escolar são encerradas. Se por algum motivo de atraso ou outra razão, os pais terão que tocar à campainha da respetiva sala (estas campainhas encontram-se fora do acesso das valências de creche e jardim-de-infância).

Todas as salas têm grupos heterogêneos, e as respetivas educadoras trabalham em cooperação, utilizando o Modelo Educativo do Movimento da Escola Moderna. Todas as salas são: iluminadas; amplas; coloridas; ricas; vivas; há uma grande variedade de materiais (de qualidade); e são, sobretudo potenciadoras de grandes aprendizagens e de atividades de “faz-de-conta”, vivenciando a realidade do seu quotidiano, desenvolvendo a capacidade de autonomia e resolução de problemas.

II – 1º, 2º e 3º CEB

Abrange crianças do 1º ao 9º ano de escolaridade, e cada turma tem uma sala específica. Cada aluno tem uma mesa individual, bem como um cabide. Nas salas destacam-se os seguintes aspetos: quadro interativo; boa luminosidade; todas as salas têm marca da sua identidade cristã.

III – Espaços Exteriores

A creche, o pré-escolar e o 1º ciclo têm o mesmo espaço exterior, mas com recreios em horários diferentes. Este espaço foi remodelado recentemente, fornecendo a estes alunos uma maior qualidade ao nível do material, proporcionando maiores aprendizagens.

O 2º e 3º ciclos usufruem ambos do mesmo espaço, tendo um espaço exterior no qual podem realizar diversos jogos.

Com características semelhantes a este espaço exterior, existe um espaço coberto que permite aos alunos realizar diversos jogos de mesa/tabuleiro.

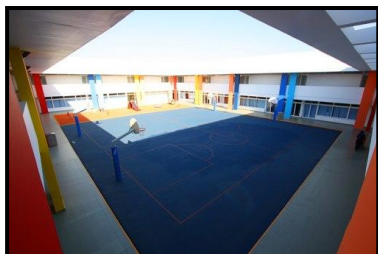


Ilustração 9 Espaço exterior comum à creche, ao pré-escolar e ao 1º ciclo do Ensino Básico

IV – Espaços de atividades específicas

* Pavilhão Gimnodesportivo D. Bosco

Este espaço é o mais conceituado pavilhão do distrito de Évora, contendo uma capacidade para 1451 espetadores e é recetivo a todos os géneros de modalidades desportivas, culturais e sociais. Todo este espaço se encontra devidamente equipado com equipamentos modernos, e possui uma sala de musculação e duas salas para a prática de modalidades distintas. O pavilhão gimnodesportivo encontra-se inserido no espaço da escola e é utilizado, diariamente, para a concretização das atividades curriculares dos alunos de todos os níveis de ensino. É neste mesmo pavilhão que se desenvolvem as atividades extracurriculares no âmbito do artiSport – Escola de Desporto e Artes.



Ilustração 10 Pavilhão gimnodesportivo D. Bosco

* Auditório

Tem 294 lugares, está devidamente equipado com recursos de som e luz que se adequam a eventos internos e à receção de atividades externas, como por exemplo, teatros; concursos; palestras; colóquios; lançamentos de livros; audições de música e dança.

Ilustração 11 Auditório



Laboratórios

A instituição alberga um conjunto de laboratórios totalmente equipados, que têm em conta a segurança dos alunos. Este conjunto de espaços científicos, são frequentados por todos os discentes – desde o pré-escolar até ao terceiro ciclo do ensino básico.



Ilustração 12 Laboratório

* Salas de música

A instituição possui nove salas destinadas à expressão e educação musical, tendo estas, sofrido remodelações, recentemente. Estas salas estabelecem contacto e permitem a aprendizagem de um vasto leque de instrumento musicais.



Ilustração 13 Sala de música

* Biblioteca

É um espaço totalmente equipado, frequentado pelas crianças do pré-escolar e pelas restantes crianças que frequentam do 1º ao 9º ano de escolaridade, conta com o apoio da professora bibliotecária Célia, que presta a ajuda necessária. As crianças do pré-escolar frequentam este espaço nos momentos da hora do conto, sendo que as restantes utilizam-no para pesquisas e realizações de trabalhos.

Ilustração 14 Biblioteca



V- Espaços destinados à alimentação

Nesta instituição existem dois refeitórios e um bar. Um dos refeitórios destina-se às crianças da creche e do pré-escolar, e o outro destina-se aos 1º, 2º e 3º ciclos. São espaços de qualidade e adequados às idades e tamanhos dos discentes.

O bar é um espaço comum a toda a comunidade educativa, e aqui estão incluídos os pais e encarregados de educação. É, também, um espaço de convivência entre os discentes e os respetivos professores.

Ilustração 15 Refeitório para as crianças do 1º, 2º e 3º ciclo



VI- Igreja

Esta instituição possui ainda, no seu espaço, uma Igreja que é considerado o local mais especial para esta comunidade educativa da Fundação Salesianos, Évora. Este espaço permite a toda a comunidade uma vivência de fé cristã, realçando a espiritualidade salesiana.

Relativamente à relação família-escola, esta instituição considera que a proximidade com a família é fundamental para o sucesso escolar das crianças. A comunicação e a partilha de linguagens com as famílias são bastante valorizadas pelas educadoras, sendo sempre necessário realizado o contacto com as famílias. Os Salesianos, Évora consideram:

“ (...) Fundamental a participação das famílias na educação dos seus filhos e educandos. Neste sentido incentivar o envolvimento dos pais e encarregados de

educação no seu Projeto Educativo-Pastoral (...); construir como identidades privilegiadas por parte do Externato S. José, no permanente diálogo escola/família o diretor da obra Salesiana, a Diretora Pedagógica, as Diretoras de ciclo, os Diretores de Turma, os Professores Titulares e as Educadoras, durante os respetivos horários de atendimento.” (PEE)

Na presente instituição o trabalho cooperado é muito valorizado, pois defendem que o trabalho em equipa e a partilha de ideias é mais enriquecedor para um melhor decorrer do trabalho planificado. Apesar das diferentes idades do pré-escolar, as educadoras planificam em conjunto atividades semelhantes adaptas ao nível de cada um dos grupos. Todo o trabalho é realizado em equipa, até mesmo as festividades e os projetos.

Esta instituição também trabalha com várias parcerias, nomeadamente, a parceria com a APPACDM – Évora, com a Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular, com a Biblioteca Pública de Évora, com a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, com a Direcção Regional de Educação do Alentejo, com as Edições Salesianas, com o Gabinete de Avaliação Educacional, com a Livraria Dom Pepe e por fim com a Universidade de Évora.

Na minha opinião o espaço educativo está organizado de forma a responder às necessidades das crianças e dos alunos, é um espaço bastante diversificado onde existem inúmeros espaços distintos destinados aos diferentes domínios, nomeadamente, ao domínio da expressão motora, musical, ao domínio da linguagem oral e escrita emergente, entre outros. É notório que a qualidade dos espaços disponíveis é bastante elevada, proporcionando às crianças o contacto com uma grande diversidade de materiais, sendo eles de grande qualidade.

Também os espaços exteriores proporcionam às crianças o contacto com diversos materiais, no entanto penso que as crianças das salas de creche e de jardim-de-infância deveriam fazer mais uso dos outros espaços exteriores, apenas eles destinados às crianças mais velhas, proporcionando assim um verdadeiro contacto com a natureza. Na instituição estão bem presentes várias informações expostas no hall de entrada, destinadas aos pais, familiares e à comunidade educativa, fornecendo-lhes assim as informações necessárias e comunicando algumas atividades a decorrer na instituição, também através dos inúmeros plasmas é fornecido um acesso às várias informações e eventos a realizar.

O facto de existir um/a segurança à porta permanentemente durante todo o dia, controlando as entradas e saídas das pessoas, é na minha opinião, um fator bastante favorável

para a instituição, dando assim uma maior segurança às crianças, aos pais e aos familiares que a frequentam. O acesso aos diferentes espaços é feito de forma funcional, à exceção dos espaços de creche e jardim-de-infância que se encontram fechados para uma maior proteção das crianças.

Penso que utilização feita pelas crianças de jardim-de-infância, dos inúmeros espaços da instituição é feita frequentemente, tendo a possibilidade de quase todos os dias da semana saírem até a um destes espaços, nomeadamente, à biblioteca, à sala de música, por vezes à igreja e ao pavilhão D. Bosco, apenas se deslocam até ao auditório quando realizadas algumas comemorações de dias festivos. No entanto, as crianças de creche, já muitas delas caminhando autonomamente, poderia ser realizada de forma mais rotineira, dando assim oportunidade às crianças de contactarem com diferentes pessoas, conhecerem novos espaços e contactarem com diferentes materiais.

A minha integração nesta instituição foi feita de forma bastante acolhedora, sentindo-me bastante à vontade ao integrar-me nela, todo o pessoal docente me acolheu da melhor forma, dando-me as boas vindas. Tive oportunidade de contactar com bastantes pessoas, nomeadamente, todas as educadoras e auxiliares de ambos os contextos, as cozinheiras do refeitório, as empregadas do bar, os auxiliares de limpeza, os membros da direção pedagógica, alguns professores das várias áreas, entre muitos outros.

2.2. Caracterização do cenário educativo de creche

2.2.1. Caracterização do grupo

De acordo com o projeto curricular da sala turquesa, o grupo é composto por dezanove crianças, doze do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os quinze meses e os trinta e dois meses, sendo deste modo um grupo heterogéneo. A maior parte das crianças da sala de creche, permaneceu no seio familiar até virem para o colégio, apenas seis crianças frequentaram outras instituições.

Todas as crianças residem no concelho de Évora. A educadora Isabel apenas acompanha o grupo no contexto de creche este ano, encontrando-se no ano anterior na sala azul de jardim-de-infância. Além da educadora Isabel Filipe, as crianças contam ainda com a ajuda de uma auxiliar de ação educativa, Susana.

Relativamente às necessidades e interesses, é um grupo de crianças que se encontra já bastante desenvolvido em relação ao primeiro semestre, por exemplo, relativamente ao nível da autonomia, nos momentos de higiene, o grupo já começou a frequentar a casa de banho, ainda que com ajuda, vão aos poucos e poucos tirando as fraldas, nos momentos de alimentação também é bastante visível esta evolução, pois a maior parte das crianças já come tudo sozinha sem necessitar, e por vezes recusando mesmo, a ajuda do adulto. A autonomia na sala relativamente à exploração do espaço, nomeadamente, na realização das brincadeiras e várias produções, também está ela bastante mais desenvolvida em todas as crianças, isto devido ao facto do espaço ter sido alterado, colocando os objetos e materiais ao nível e disposição das crianças. Na hora da sesta é também visível a autonomia das crianças, ao descalçarem-se e deitarem-se sozinhas.



Ilustração 16 Francisco a descalçar os sapatos. Matilde a comer a sopa.

No entanto além de ter observado este nível mais elevado de autonomia, durante a minha prática no decorrer do segundo semestre, continuei a incentivar as crianças a realizar as várias ações sozinhas, trabalhando sempre a autonomia, principalmente com o Guilherme e a Luísa, as duas crianças mais novas que entraram na sala a meio do ano letivo. Ao nível da linguagem também existem dois níveis de desenvolvimento, as crianças mais velhas já produzem mais palavras, constroem pequenas frases, enquanto, que algumas crianças mais novas, por exemplo, o caso do Jaime, do Guilherme e da Luísa que ainda usavam muito uma só palavra para expressar uma frase. O Bernardo no semestre passado encontrava-se neste nível de aquisição da linguagem no entanto evoluiu bastante começando a produzir algumas pequenas frases e novas palavras. Relativamente à capacidade de concentração, durante o primeiro semestre notei que a atenção do grupo, nos momentos de grande grupo, tais como, a marcação das presenças, diálogos no tapete, momentos de atividades, entre outros dispersava facilmente, no entanto, durante a minha prática no segundo semestre, observei uma evolução relativamente a este aspeto, descobrindo que a atenção das crianças era maior nestes vários momentos, participando e interessando-se pela realização dos mesmos. É fundamental pensar em momentos lúdicos, dinamizando-os de forma a cativar a atenção das crianças.

Apesar de ainda estarem muito centralizadas no “eu”, notou-se uma grande diferença em relação a este parâmetro, nomeadamente, nas explorações realizadas pelas crianças, interessando-se bastante por brincar juntamente com outras crianças, este fator é bastante observado quando exploram livremente as áreas, acabando por irem várias crianças para a mesma área, interagindo umas com as outras. A ligação aos objetos pessoais trazidos de casa continuou, ao longo da minha prática no segundo semestre, onde as crianças continuavam a trazer vários brinquedos, peluches, entre outros, querendo ficar com eles o dia todo.

Relativamente ao desenvolvimento motor todas as crianças da sala já conseguem andar sozinhas, sentar-se, pular, trepar, correr, entre outras habilidades motoras da motricidade global. Durante a minha prática pude observar vários momentos de desenvolvimento motor, nomeadamente quando uma das auxiliares ou educadora colocava música no rádio, as crianças começavam imediatamente a pular e a mexer o corpo ao som da música animada. Outro exemplo que pude observar e que é muito apreciado por algumas das crianças é o facto de trepar, nomeadamente os blocos que se encontram na sala laranja, levando bastante tempo entretidas na exploração. Relativamente à motricidade fina as crianças ainda se encontram num nível de desenvolvimento ainda inicial, no entanto é

observada uma grande mudança e evolução neste domínio. Durante as diversas atividades promovidas por mim durante a minha intervenção, existiu sempre esta preocupação em promover o desenvolvimento da motricidade fina, como por exemplo no desenhar, no rasgar, no recortar, entre outras modalidades. Durante a minha intervenção pude realizar vários momentos de exploração onde promovia o desenvolvimento desta motricidade, nomeadamente, na realização de desenhos, de pinturas, de recortes, momentos de culinária, exploração dos cadernos de escrita, realização de instrumentos musicais, entre outros. Durante a exploração destas propostas pude observar que as crianças já tinham a sua motricidade fina bastante desenvolvida, a forma de segurar numa caneta já se notava diferente



Ilustração 17 Francisco numa tentativa de escrever o nome. Matilde construindo a sua maraca, colocando os grãos dentro da lata.

A nível do desenvolvimento cognitivo começa a surgir o fascínio pelo faz-de-conta, nomeadamente na leitura de histórias e nas brincadeiras de exploração das áreas.

Durante a minha prática supervisionada pude observar vários momentos de faz-de-conta, nomeadamente, dando novas funcionalidades aos vários materiais presentes na sala, como é apresentado na imagem abaixo.

Ilustração 18 Bernardo a utilizar a caixa como se fosse o seu carro



É bastante notório que a maior parte das brincadeiras das crianças, têm como base a observação dos vários momentos vividos em casa, através da observação do adulto a criança consegue recriar esses atos através das suas brincadeiras.



Ilustração 19 A Joana pôs a mesa e começou a almoçar com as restantes crianças

Em relação às histórias as crianças interessam-se especialmente pelas histórias mais pequenas, histórias, essas que ilustram figuras de animais ou de atividades do dia-a-dia que as crianças estão habituadas a presenciar, foi também um fator bastante observado durante a minha prática este interesse pelas histórias. Durante a leitura de histórias que propunha nas minhas intervenções, pude observar que quando recorremos a outros materiais e objetos, nomeadamente, fantoches, dedoches, entre outros, a atenção das crianças fica bastante mais focada na história.



Ilustração 20 Leitura da história “Uma história de dedos”.

Francisco e Kai a escolher um livro na biblioteca da escola.

Relativamente ao domínio da linguagem oral a maior parte das crianças já se encontra mais desenvolvida neste domínio, produzindo frases mais completas e utilizando palavras novas no seu vocabulário. As crianças mais novas que entraram na sala a partir das férias de Natal, ainda se encontram na maioria das vezes, na fase em que só produzem uma palavra para querer dizer uma frase.

Durante esta fase inicial de aquisição da linguagem, o educador deve ser o principal agente de promoção de momentos de diálogo que estimulem a criança. Na rotina diária das crianças da sala turquesa estão presentes vários momentos de diálogo, tanto em grande grupo, como no primeiro momento da manhã, como em pequenos grupos ou até individualmente, como nos momentos de higiene ou durante o almoço.

No decorrer da minha prática durante a rotina diária existiram vários momentos de diálogo em grande e pequeno grupo, no entanto pude incluir e começar a desenvolver o momento das comunicações, pertencente ao modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, onde as crianças tinham oportunidade de comunicar e mostrar ao restante grupo o que tinham realizado durante a manhã.



Ilustração 21 Diálogo em grande grupo

O domínio da linguagem oral é fundamental durante a formação da criança, principalmente nas interações sociais, por isso mais uma vez reforço a importância do papel do educador na promoção de momentos específicos que abordam este tema.

Também durante a minha prática, pude começar a promover momentos de contacto com o código escrito, dando a possibilidade às crianças de produzirem a escrita, com a realização de cadernos individuais, colocados na nova área por mim criada, a área da escrita. Muitas das crianças já produziam alguma escrita, ainda que ilegível, no entanto notava-se bastante diferença, distinguindo-se a escrita do desenho.



Ilustração 22 Produção de atos de escrita

Em relação à socialização das crianças observou-se uma grande evolução desde o semestre passado, revelando um nível de interação muito mais diversificado, tanto umas com as outras, como com os adultos, principalmente nos diálogos estabelecidos. A “centralização do eu” é um fator ainda muito presente neste grupo de crianças, contudo, ao longo da minha prática tenho vindo a notar uma grande evolução, observando que as crianças já começam a interagir bastante umas com as outras, nomeadamente nas diversas brincadeiras. A interação, a cooperação, a resolução de conflitos, o respeito e a valorização pelo outro, exigindo o mesmo comportamento para consigo, são aprendizagens fundamentais a realizar.

Ilustração 23 Momento de interação,
Francisco a dar a papa à Matilde



O grupo também mostra bastante interesse pelos jogos, nomeadamente jogos de encaixe, costumam realizá-los a pares ou pequenos grupos, exploram não só o encaixe das peças, nos jogos maiores e os desenhos apresentados, nos puzzles. Durante a minha prática pude observar vários momentos em que durante a livre exploração das áreas pude dialogar com as crianças que realizavam as explorações na área dos jogos. Durante estas explorações muitas eram as crianças que davam outra funcionalidade às peças dos jogos maiores.



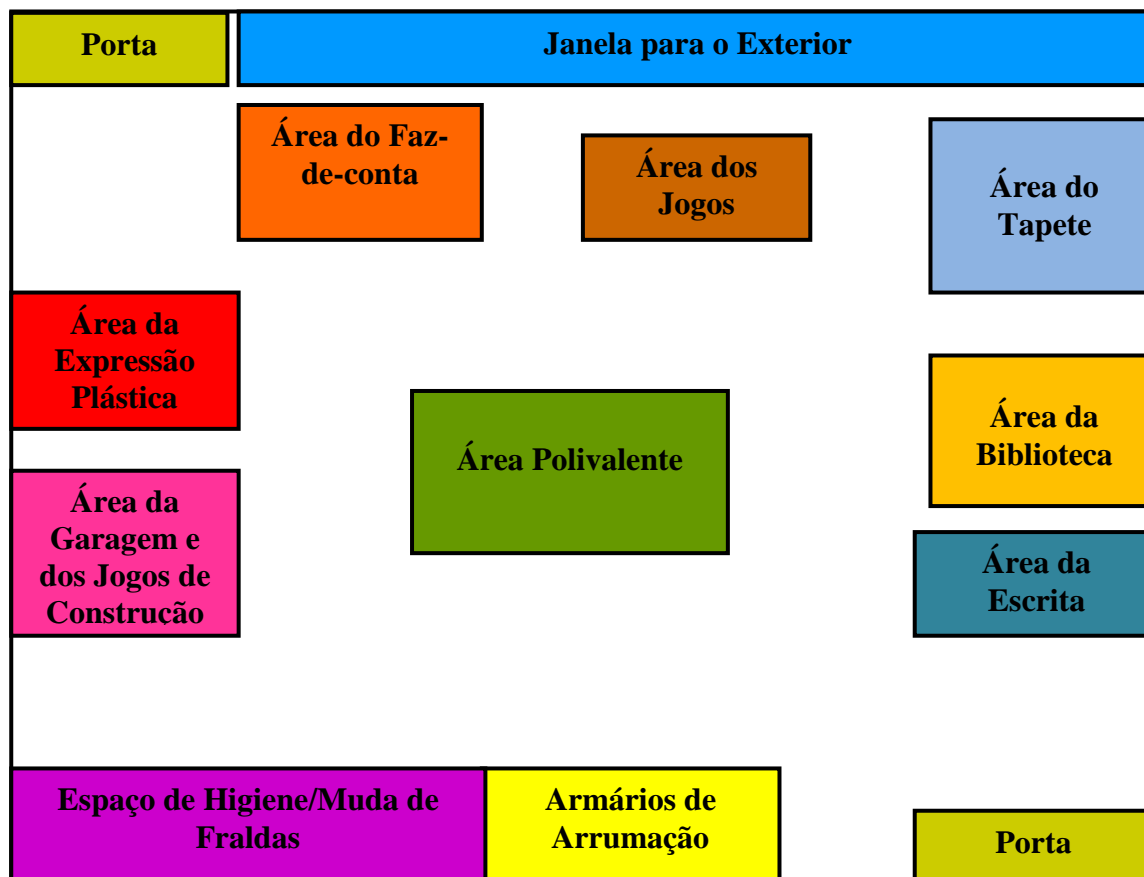
Ilustração 24 Exploração da área dos
jogos

2.2.2. Organização do cenário educativo

Organização do Espaço e Materiais

A sala turquesa de creche encontra-se no rés-do-chão do edifício, bem como as restantes salas de creche e jardim-de-infância e também o refeitório, as casas de banhos e os dormitórios. A sala turquesa é um espaço amplo, bastante iluminado com luz natural que entra através de uma grande janela, é acolhedor e tem uma porta para a área exterior, onde se encontram alguns brinquedos, tais como, escorrega, balancés, tuneis, entre outros.

Este espaço está dividido em nove áreas distintas, nomeadamente a área do tapete, a área polivalente, a área da biblioteca, a área da escrita, a área dos jogos, a área da garagem e dos jogos de construção, a área da expressão plástica e por fim a área do faz-de-conta. Estas áreas são flexíveis e podem ser rotativas, consoante os interesses das crianças, são constituídas por vários materiais, que estão ao nível das crianças, não representando perigo para as crianças quando usados autonomamente. O espaço da sala sofreu várias modificações por mim sugeridas, adequando-o de uma melhor forma às necessidades e interesses das crianças.



Na área do tapete são realizados bastantes momentos em grande grupo, nomeadamente as reuniões de grupo, onde é feita a marcação das presenças, a marcação do tempo, a conversa no primeiro período da manhã e o momento das comunicações. É uma área onde também se contam histórias, onde se canta e contam lengalengas. Esta área serve de apoio à área dos jogos, onde as crianças costumam realizar alguns puzzles, ou brincar com animais de borracha, entre outros. Esta área é composta por tapetes individuais, confortáveis que permitem às crianças sentarem-se durante estes momentos e todo o grupo pode permanecer nela ao mesmo tempo.

Ilustração 25 Área do Tapete



Área Polivalente

Na área polivalente são também realizados principalmente momentos em grande grupo, como atividades de expressão plástica, tais como desenho, recorte, colagem, pintura, modelagem, entre outros. Nesta área encontram-se duas mesas e seis cadeiras, podendo estar o grupo em pequenos grupos ou individualmente a realizar várias explorações.



Ilustração 26 Área Polivalente

Área da Biblioteca

A área da biblioteca é uma área muito preferida por todo o grupo, explorando os livros de forma atenta e interessada. É constituída por um sofá e um tripartido com vários livros, entre eles podemos encontrar livros de animais, livros do corpo humano, livro de contos infantis, entre outros. Esta área situa-se ao lado da nova área criada, a área da escrita.



Ilustração 27 Área da Biblioteca

Área dos Jogos

Nesta área as crianças podem realizar diversos jogos, tais como jogos de encaixe, puzzles, entre outros. O tapete ou a área polivalente servem de apoio a esta área. Existem bastantes jogos diversos, tais como, jogos de encaixe, puzzles, legos, jogos musicais, entre outros.



Ilustração 28 Área dos Jogos

Área da Garagem e Jogos de construção

A área da garagem é uma área solicitada mais pelas crianças do sexo masculino. É constituída por um tapete, uma base de madeira e por vários meios de transporte, tais como carros, aviões, tratores, entre outros. Juntamente a esta área também se encontram os jogos de construção, isto é jogos com blocos de grande dimensões e caixas de papelão por mim levadas para a sala, dando oportunidade às crianças de realizarem grande construções.

Ilustração 29 Área da Garagem e jogos de construção



Área do Movimento

É uma área livre onde se encontram vários materiais, tais como, balancé, cavalos de baloiço, carros, entre outros. Esta área é muito solicitada pelas crianças, as crianças do sexo masculino gostam especialmente de andar nos carros. O balancé não é muito escolhido pelas crianças, talvez por ainda não terem explorado a sua função. Na área do movimento pode também realizar-se outro tipo de atividades, como a exploração de novos materiais e a

realização de várias produções, como foi o caso da proposta de desenho da silhueta humana, onde posteriormente as crianças a pintaram.



Ilustração 30 Área do Movimento, exploração do contorno do corpo

Área da Expressão Plástica

Esta área é composta por um cavalete de pintura, uma mesa, três cadeiras, vários materiais, nomeadamente, lápis, canetas, rolos de massa, folhas, bibes de pintura, tintas, entre outros. Durante a minha intervenção achei que esta área deveria ser modificada, colocando os materiais ao nível das crianças, proporcionando-lhes assim a sua fácil autonomia.



Ilustração 31 Área da Expressão Plástica

Área do Faz-de-conta

Esta área é a área preferida de todo o grupo, costumam estar muitas crianças nesta área, o que por vezes causa alguns conflitos por todos quererem as mesmas coisas. É uma área um pouco pobre em materiais, faltando bonecos, roupa para as crianças vestirem, contendo apenas materiais de cozinha. É composta por uma mesa, três cadeiras, um frigorífico, uma máquina de lavar roupa, entre outros. Durante a minha intervenção dinamizei esta área colocando um telefone verdadeiro para as crianças explorarem.

Ilustração 32 Área do Faz-de-Conta



Além deste espaço da sala as crianças podem usufruir de outros espaços, nomeadamente a sala onde se realizam as aulas de expressão motora, equipada de materiais que estimulam a psicomotricidade.

Existe também a área do dormitório, composta pelos catres individuais de cada criança, este dormitório é um espaço bastante amplo e acolhedor, utilizado por crianças de duas salas, da sala turquesa e da sala laranja. Logo ao lado encontramos uma área comum às crianças de creche e de jardim-de-infância, utilizada em diferentes horários, o refeitório onde as crianças realizam as suas refeições, almoço e lanche.

Um outro espaço também comum às crianças das duas salas de creche é a casa de banho, devidamente equipada com os materiais ao nível das crianças. A casa de banho é utilizada nos momentos de higiene, lavagem das mãos, escovagem dos dentes. Algumas das crianças da sala turquesa já utilizam a casa de banho, nomeadamente as idas à sanita.



Ilustração 34 Refeitório, crianças durante o almoço



Ilustração 33 Área da Casa de banho

2.3. Caracterização do cenário educativo de jardim-de-infância

2.3.1. Caracterização do grupo

O grupo de crianças da sala verde de jardim-de-infância é composto por 26 crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, conforme se apresenta no seguinte quadro.

Grupo de crianças segundo idade e sexo

Idade	Sexo		Totais
	Meninos	Meninas	
4 Anos	9	10	19
5 Anos	4	3	6
Total	13	13	26

De acordo com o projeto curricular de grupo da sala verde de jardim-de-infância, a maioria das crianças da sala verde são recém-chegadas à escola, só este ano ingressaram quatro crianças para a sala, três vindas de uma outra instituição da cidade e outra que veio de Aveiro. Neste grupo existe uma criança que frequenta o jardim-de-infância, apenas na parte da manhã. Existe também uma criança que apresenta algumas dificuldades ao nível do desenvolvimento motor, já foi avaliada pela psicóloga educacional da instituição.

Todas as crianças que frequentam a sala verde residem na cidade de Évora. No que respeita à situação familiar, a maioria das crianças vive com os pais e irmãos, apenas duas crianças têm situações de famílias separadas.

A adaptação das crianças decorreu normalmente, costumam ser crianças assíduas e pontuais, todas as crianças revelam grande interesse e motivação em participar nas atividades propostas revelando também grande curiosidade sobre o que se vai fazer e como. Através da minha observação, já se refletindo no primeiro semestre e agora também no segundo, posso afirmar que o grupo no geral é um grupo bastante alegre e bem-disposto, participativo e sempre disponível e interessado em aprender, contactar e explorar novos materiais, contudo por vezes e por serem bastantes crianças geram-se momentos de conflito e de grande agitação. Por isso, no segundo semestre propus vários momentos principalmente em pequenos grupos, dando oportunidade às crianças de explorarem as diversas áreas e propostas, consoante os seus interesses, diminuindo assim os momentos de conflito e agitação.

Relativamente aos interesses e necessidades das crianças, durante a minha permanência na sala ao longo do ano, pude observar que estes são bastante variados. Pude observar que as crianças no geral revelam especial interesse pela área dos jogos e construções e também pela área do faz-de-conta, composta por três mini áreas. No entanto, o seu interesse também se manifesta bastante nas restantes áreas, nomeadamente a área polivalente, onde podem realizar variadas propostas de expressão plástica, a área das ciências, onde se interessam bastante em observar os novos materiais nela introduzidos, na área da escrita, onde podem escrever palavras no computador, jogar com as letras magnéticas, entre outras explorações



Ilustração 35 Exploração da área dos jogos e construções.
Exploração da área do faz-de-conta

A maioria das crianças revela ter bastante autonomia na rotatividade de atividades e bastante curiosidade na exploração de novas atividades, materiais e técnicas, apoiadas ainda pelos adultos da sala. Na generalidade as crianças da sala verde têm preferência maioritária por atividades desenvolvidas nas várias áreas, no entanto, o grupo também se interessa por outras atividades de acordo com as diferentes circunstâncias, por exemplo, realização de produções em torno do tema do natal, do dia da árvore, entre outras. Observei que a maior parte das crianças já conhece perfeitamente o funcionamento da sala, bem como das áreas existentes, sabendo perfeitamente que propostas e produções podem ser realizadas nas mesmas. Em conjunto fazem a gestão de tempo da permanência nas áreas, de forma autónoma, dialogando umas com as outras, acordando estes aspetos. Revelou-se agora durante o segundo semestre uma evolução nas escolhas das crianças, aumentando as escolhas na área das ciências e da matemática e na área da escrita, devido às várias propostas por mim planificadas e sugeridas. A preferência pela área da biblioteca também tem aumentado, foi por

mim observado que as crianças fazem a ligação das áreas como se fosse apenas uma, por exemplo, um exemplo por mim observado foi de um pequeno grupo de meninas que explorava a área do faz-de-conta, sendo ali a sua casa e no entanto utilizava a área da biblioteca como se fosse a escola dos seus filhos. Durante estas explorações têm oportunidade de contactar com os livros nela, existentes.

Ilustração 36 Exploração da área da biblioteca em continuidade da exploração da área do faz-de-conta



Ao longo da minha prática observei que o grupo de crianças gosta especialmente de ajudar e colaborar com os adultos na sala, participando nas várias tarefas algumas delas sugeridas pelo mapa das tarefas, preenchido à segunda-feira, por exemplo, pegando numa vassoura e varrendo o chão, arrumando os materiais, limpando as mesas, entre outras coisas.

Ilustração 37 Caetana a varrer o chão da sala



A adaptação das crianças à rotina diária, à exploração do espaço e o seu modo de funcionamento, já está bastante adquirida, verificando-se uma autonomia na mesma, por exemplo, já é do conhecimento do grupo que após a arrumação do espaço da sala, se irão dirigir até ao tapete para o momento das comunicações.

Também durante a minha prática supervisionada no primeiro semestre, pude observar que as crianças sentem bastante interesse e curiosidade relativamente aos temas pelos adultos abordados. A observação do semestre anterior relativamente à atenção das crianças nos momentos de grande grupo evoluiu um pouco no decorrer deste segundo semestre, pois foi observado neste último uma maior atenção e interesse das crianças nos diálogos e temas

abordados em grande grupo no tapete. Entre as crianças do grupo existem grandes relações de amizade, no geral as crianças preocupam-se com os restantes colegas, considerando-os como amigos. Independentemente de o grupo apresentar fortes vínculos, no que se refere à resolução de problemas/conflitos com outras crianças, o grupo ainda requiere a ajuda do adulto para ajudar nessa resolução. No entanto durante o segundo semestre e com a utilização do diário, as crianças aprenderam a gerir melhor os conflitos tentando sempre encontrar uma solução até solicitar a ajuda do adulto, no entanto se não ficasse resolvida essa situação recorriam ao diário escrevendo o seu descontentamento.

Em relação à expressão plástica, o grupo realiza bastantes desenhos por iniciativa própria, pintam representações com alguns pormenores. Realizam figuras humanas, desenhando alguns pormenores, o cabelo ondulado, curto, comprido, roupa, entre outras coisas. Relativamente às atividades de recorte e colagem as crianças mostram bastante autonomia, as crianças mais novas revelam ainda alguma dificuldade em recortar pelo tracejado, aspeto este ainda um pouco observado no segundo semestre. O grupo no geral gosta bastante de trabalhos diversificados, experienciando bastantes técnicas de expressão plástica e contactando com diferentes materiais, muitos deles por mim planificados, tais como, experienciando várias técnicas de pintura, como pintura puf, pintura com cotonetes, digitinta, entre outras.

Relativamente às atividades de expressão musical as crianças demonstram grande interesse em ouvir música e dançar, executando movimentos diversos com o corpo ao ritmo da música. Uma vez por semana as crianças da sala verde usufruem de uma aula de expressão musical dada pela professora Sónia, numa sala de música com vários instrumentos.

Ilustração 38 José Francisco a cantar a canção da reciclagem, na aula de expressão musical.



Em relação à expressão motora, o grupo realiza uma vez por semana aulas de ginástica no pavilhão D. Bosco, dadas pelo professor Henrique. Mostram bastante interesse e entusiasmo por estas aulas, realizando variados passes com bola, exercícios com arcos, exercícios de locomoção, entre outros, trabalhando em pequenos, grandes grupos ou individualmente. Durante a minha prática pude dinamizar também na sala vários momentos de expressão motora, na exploração de alguns jogos.



Ilustração 39 Realização e exploração do jogo das cadeiras

Em relação à linguagem oral e compreensão foi também notória uma grande evolução na maioria das crianças mais novas, usando já frases mais completas e com um vocabulário mais diversificado, expressando e mostrando as suas necessidades de forma clara e correta.

As crianças um pouco mais velhas revelam uma melhor facilidade em expressar-se oralmente, apresentando um vocabulário mais complexo, expressando pensamentos e interesses, têm especial interesse em relatar acontecimentos da sua vida familiar que ocorrem fora do contexto de sala. Durante a reunião da manhã as crianças pedem bastantes vezes para poderem contar novidades e mostrar objetos pessoais, também no momento das comunicações as crianças começaram a interessar-se mais e em comunicar e mostrar as produções realizadas.

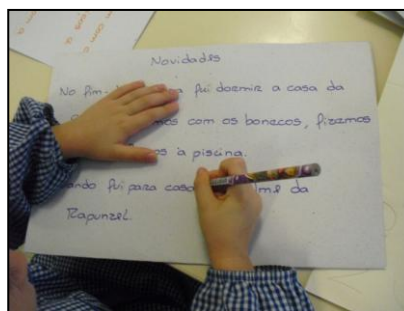
“Cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores.” (Ministério da Educação, 1997, p.68)

A promoção de momentos que contribuam para o desenvolvimento da linguagem oral é um objetivo que mantive sempre ao longo da minha prática no segundo semestre,

nomeadamente, através de diálogos estabelecidos durante as atividades planificadas consoante o interesse das crianças.

Relativamente à escrita existem algumas crianças no grupo que gostam bastante de realizar atividades neste domínio, durante a minha prática no segundo semestre, revelou-se uma grande evolução na escolha da área da escrita, onde as crianças exploravam principalmente o computador para escrever as palavras dos livros, no entanto, através da observação do registo das novidades, em que as crianças copiavam as palavras do texto, reparei que bastantes vezes muitas crianças acabavam por se desmotivar. Para isso, comecei a dinamizar este momento de forma diferente, proporcionando o contacto e exploração do código escrito, no entanto pedindo que no texto encontrassem as letras do seu nome, por exemplo, motivando e envolvendo mais as crianças.

Ilustração 40 Registo das novidades do fim-de-semana, onde a proposta era encontrar as letras vogais.



O grupo na generalidade gosta bastante de atividades de leitura, pedindo por vezes aos adultos para lerem histórias, observei que enquanto ouvem a história estão com bastante atenção, conseguindo de seguida recontar a mesma história e representá-la com todos os pormenores. Algumas crianças da sala reconhecem a maior parte das letras, sabendo nomear os seus nomes, no entanto nenhuma criança da sala sabe ler ou faz tentativas.

Em relação às atividades na área da matemática e das ciências, as crianças realizaram ao longo da minha prática, alguns trabalhos neste âmbito. Na área da matemática existem diversos materiais, no entanto, pude proporcionar a exploração do jogo “pratos com pontos”, deixando os materiais na área enriquecendo-a. Relativamente à área das ciências também ela contempla inúmeros materiais, em torno desta área, também propus a realização de várias experiências e explorações nesta área, tal como a germinação do feijão, observação de insetos, entre outras. As crianças revelam algum interesse por estes dois domínios quando o adulto propõe trabalhos que os inclua, a participação na alimentação da tartaruga e dos bichos-da-seda era do interesse das crianças, enquanto a criança responsável por esta tarefa, a realizava, outras observavam o processo de alimentação. Na minha prática supervisionada durante o

segundo semestre pude enriquecer juntamente com a participação das crianças, algumas áreas, mostrando as inúmeras atividades que se podem realizar, criando algum interesse nas crianças.

Em relação às necessidades, observei uma grande evolução no grupo, nomeadamente na autonomia, ao calçarem-se sozinhas, vestirem os casacos, comerem sozinhas durante as refeições.

Durante a minha prática supervisionada também observei uma enorme evolução no cumprimento das regras, acordadas em grande grupo na sala, através da construção do mapa das regras de vida do grupo, as crianças lembravam-se mais facilmente das regras acordadas, muitas delas na reunião de conselho, tentando arranjar soluções para as situações de conflito.

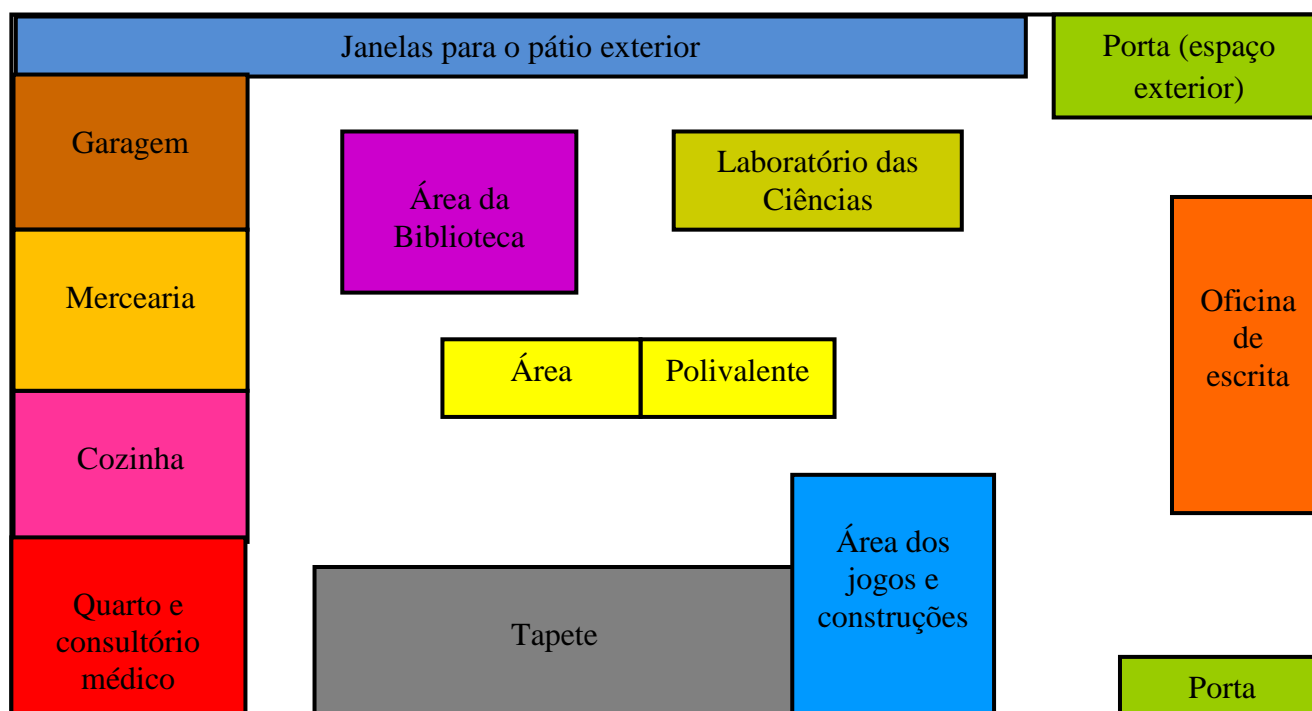
2.3.2. Organização do cenário educativo

Organização do espaço e materiais

A organização do espaço e dos materiais é um fator bastante importante, o educador deve ter a preocupação de organizar o espaço consoante as características e idade das crianças, proporcionando-lhes várias experiências diversificadas que contribuem para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

A sala encontra-se no rés-do-chão do edifício, bem como as restantes salas de jardim-de-infância e creche, nomeadamente, o refeitório, dormitório e casas de banho. A sala verde é um espaço bastante amplo, iluminado e acolhedor, tem uma porta de acesso à área exterior, onde se encontram brinquedos bastante diversificados, tais como, balancés, escorregas, roda-roda, entre outros.

Em relação à divisão do espaço, este encontra-se dividido em onze áreas, nomeadamente a área do faz-de-conta, que está dividida em cinco subdivisões, o quarto, o médico, a cozinha, a mercearia e a garagem; o ateliê de atividades plásticas; a biblioteca; a área dos jogos e construções; o laboratório de ciências; a oficina da escrita e a área polivalente.



Área do faz-de-conta – garagem

Esta área permite variadas explorações, podendo simular a condução e criar situações da vida real. É composto por vários materiais, como suportes em madeira, como pontes e casas, alguns carros, camiões, tratores, aviões, entre outros meios de transporte. Nesta área podem estar três crianças em simultâneo.



Ilustração 41 Área da garagem

Área do faz-de-conta – cozinha e mercearia

As áreas da cozinha e da mercearia são as áreas preferidas pelas crianças, onde têm possibilidade de dar asas à sua imaginação, recriando situações reais em família, ou retratar uma ida às compras ou ao restaurante. As crianças gostam especialmente de assumir papéis, de mãe, pai, vendedora, entre outros. A área da mercearia foi modificada, sendo este o tema do projeto desenvolvido, com o enriquecimento da mesma com vários materiais, onde existe uma banca de mercearia, com vários alimentos devidamente separados, uma caixa registadora verdadeira, um carrinho de compras e cestos para transportar os alimentos, uma estante e várias embalagens de alimentos. Na área da cozinha, existem vários materiais, tais como, armário para guardar a loiça, pratos, copos, colheres, panelas, chávenas, lava-loiças, fogão, mesa, cadeiras. Nestes dois espaços podem estar cinco crianças em simultâneo.



Ilustração 42 Área da cozinha e mercearia

Área do faz de conta – quarto e consultório médico

A área do quarto é também uma das áreas preferidas da maioria das crianças. Aqui podem também retratar situações familiares, adotando vários papéis e dando largas à sua imaginação. As crianças gostam especialmente de se vestir com roupas existentes na área e puderem usar joias, ir ao médico com os bebés, colocarem-nos a dormir, entre outras coisas. Existem vários materiais nestas áreas que permitem às crianças várias explorações, tais como, cómoda, cama, bonecos, tocador, tabua de passar a ferro, estendal da roupa, roupas, sapatos, colares e pulseiras, malas, malas com adereços de médico e touca de médico. Esta área consegue suportar cinco crianças ao mesmo tempo.



Ilustração 43 Área do quarto e consultório médico

Área da Oficina de Escrita

Esta é uma área muito importante, pois a escrita está presente no dia-a-dia das crianças, durante a sua rotina é importante que as crianças possam contactar com vários materiais que contenham escrita, o contacto frequente com a escrita irá despertar na criança interesse em começar a produzir. Nesta área existem vários objetos que permitem às crianças a oportunidade de produzir escrita, tais como três mesas, cinco cadeiras, ficheiros com imagens, duas caixas com letras, carimbos com letras, revistas, jornais, alfabeto, letras magnéticas, computador e cadernos individuais. Nesta área podem estar quatro crianças simultaneamente.



Ilustração 44 Área da Oficina de Escrita

Área dos jogos e construções

Nesta área as crianças têm a oportunidade de realizar várias atividades, tais como, realizar vários jogos e construções, com peças de vários tamanhos e formas. É uma área bastante escolhida pelas crianças, pois permite o desenvolvimento da criatividade e imaginação. Nesta área existe um móvel com doze gavetas, nelas as crianças têm jogos de construções, jogos de enfiamento, jogos de encaixe, dominós e puzzles. Nesta área podem estar três crianças ao mesmo tempo, explorando estes jogos no tapete.



Ilustração 45 Área dos jogos e construções

Área do laboratório das Ciências e da Matemática

Nesta área, as crianças podem realizar inúmeras experiências, como por exemplo a experiência do flutua, afunda, mudar a cor das flores, cuidar de plantas e animais, entre outras. Esta área está bem situada, junto a uma enorme janela de modo a apanhar a luz do sol, facto, este muito importante na realização de algumas experiências. Esta área é composta por vários materiais, tais como, duas mesas, três cadeiras, um móvel com prateleiras, frascos de vidro com vários materiais, ficheiros de experiências, material de desperdício e reciclável, caixa com números, microscópio, entre outros. Nesta área podem estar três crianças ao mesmo tempo.



Ilustração 46 Área do laboratório das Ciências e da Matemática

Área da Biblioteca

É uma área equipada com bastantes livros (contos tradicionais, livros de animais, livros sobre o corpo humano, livros sobre a terra e o espaço, dicionário de imagens, livros sobre os sentidos, livros de receitas, entre outras), um sofá e dois poufs, onde as crianças podem usufruir de momentos de grande conforto. Esta área permite o contacto com o código escrito. Algumas crianças vão a pares para esta área, fazendo de conta que contam a história ao colega, muitas vezes até utilizam o dedo indicador para seguir as palavras, imitando a educadora ou os pais.

Alguns livros encontram-se em bom estado, outros precisam de ser recuperados, a maioria das crianças usa os livros de forma mais cuidada que no início. É importante que as crianças saibam respeitar os livros e que através deles ganhem o prazer pela leitura. Nesta área podem estar quatro crianças ao mesmo tempo



Ilustração 47 Área da Biblioteca

Área do Tapete

Esta é uma área utilizada muitas vezes em grande grupo. Todos os dias o primeiro momento do dia é realizado na área do tapete, nomeadamente, onde as crianças conversam e contam as novidades, onde se faz a abordagem aos vários instrumentos de pilotagem e o momento religioso. É nesta área que as crianças, principalmente conversam, cantam, ouvem histórias, aprendem canções, poesias, lengalengas e trava-linguas, ouvem música, planeiam atividades e realizam o final das manhãs, o momento das comunicações. É uma área que serve de apoio à área dos jogos e construções, é confortável, composta por um grande tapete. O grupo pode na sua totalidade frequentar esta área ao mesmo tempo.



Ilustração 48 Área do Tapete

Área Polivalente

Esta é uma área muitas vezes utilizada pelas crianças. Nela podem ser realizadas várias atividades, nomeadamente as atividades plásticas. É composta por um conjunto de mesas com cadeiras, onde as crianças podem desenvolver várias atividades em grande, pequeno grupo ou individualmente. Esta área é muito utilizada nas propostas de expressão plástica, no entanto serve de suporte a outras explorações, como por exemplo a realização da reunião de conselho.

Ilustração 49 Área Polivalente – realização da reunião de conselho



Além das áreas acima apresentadas existem também outros aspetos referentes ao espaço, tal como os vários equipamentos que se encontram na sala. Um deles que serve de apoio ao material para a realização das atividades de expressão plástica, contendo, folhas, canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera, tesouras, colas, afixas, borrachas, revistas, entre outros. Todos estes materiais se encontram ao alcance das crianças. Existe ainda um outro armário que serve de suporte às garrafas de água individuais de cada criança. Este armário encontra-se ao lado da porta que dá acesso ao exterior. Existem também dois quadros de cortiça onde são expostos os trabalhos pelas crianças realizados, no entanto os trabalhos também são expostos nas paredes e pendurados em cordas.



Ilustração 52 Armário com material de apoio



Ilustração 51 Armário das garrafas de água



Ilustração 50 Quadro para exposição de trabalhos

Capítulo 3 – Metodologia

3.1. Identificação do problema

Terminado o enquadramento teórico, entramos assim no segundo capítulo, onde neste primeiro subponto o objetivo principal é especificar a metodologia selecionada e utilizada durante o decorrer deste projeto. O meu projeto surgiu e desenvolveu-se durante a minha prática supervisionada, ao longo da mesma desenvolvi uma investigação-ação em torno do tema, o desenvolvimento da linguagem oral e da escrita emergente. Esta minha investigação-ação apoiou-se num conjunto de processos, que me conduziram ao resultado final da mesma, processos esses que decorreram ao longo da minha prática supervisionada. A pesquisa, a experiência, a recolha e a análise/reflexão foram os principais processos que me conduziram durante este estudo, com o objetivo principal de desenvolver práticas educativas de qualidade. O ponto de partida que conduziu o meu projeto surgiu através de uma questão por mim formulada, “Como é que a minha intervenção e ação poderia contribuir para a aprendizagem e evolução dos dois domínios da linguagem?”, foi a partir e em torno dela que o meu estudo se desenvolveu, baseando-se nos vários objetivos mais à frente indicados.

Máximo-Esteves (2008), afirma que “Para realizar um projecto de investigação-acção é necessário efectuar um conjunto de procedimentos, de acordo com os objetivos 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)

Fischer (2001, citado por Máximo-Esteves, 2008) vê este processo como “um processo dinâmico, interactivo, e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo.” Para este autor todo o processo é desenrolado em várias operações, “planear com flexibilidade”; “agir”; “reflectir”; “avaliar/validar” e por fim “dialogar”. (p.82)

O autor Ponte (2012), também nos mostra a sua conceção sobre o tema, para ele a investigação 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)

Destaca ainda a importância do termo, investigação-ação, para ele muito próximo do conceito anteriormente referido, o de investigação. Refere que para Kurt Lewin a investigação-ação era vista como “uma sucessão de ciclos envolvendo uma descrição dos

problemas existentes num dado campo social, seguidos da elaboração de um plano de acção, da colocação desse plano em prática e da respectiva avaliação.” (p.6)

O autor Máximo-Esteves (2008) indica-nos aqueles mais utilizados, sendo eles, “a observação, as notas de campo e os diários, as entrevistas, os documentos e as imagens (fotos e vídeos).” (p.87)

3.2. Objetivos

Após ter o tema do projeto determinado, defini como objetivo geral a promoção do desenvolvimento da linguagem oral e da escrita em ambos os contextos da minha intervenção compreendendo de que forma ocorre o desenvolvimento destes dois domínios da linguagem. No entanto, precisei de me focar mais detalhadamente no tema, percebendo quais as minhas dúvidas iniciais e de que forma poderia através da minha ação possibilitar e facilitar este desenvolvimento e aprendizagem. Foi então que surgiram outros objetivos mais específicos e resultantes do principal, nomeadamente, compreender como se processa o desenvolvimento da criança nestes dois domínios bem como as suas competências; compreender de que forma as ações realizadas na sala, com o apoio da educadora influenciam estes dois domínios; promover situações que envolvam estes dois domínios, de modo a possibilitar um maior desenvolvimento da oralidade e do contacto com o código escrito; analisar a evolução das crianças ao longo da minha prática; compreender, através dos instrumentos utilizados, de que modo a minha prática contribuiu para a evolução das crianças no âmbito destes dois domínios.

Apresentados os meus objetivos mais específicos, é bastante evidente que, a sua maioria está interligada com a ação da educadora, neste caso com as ações por mim realizadas durante a minha prática. A escolha dos objetivos a atingir baseou-se principalmente, em redor da ação que iria realizar, pensando, de que forma é que a minha prática poderia influenciar e promover estes dois domínios da linguagem, quis também perceber como se processava todo este desenvolvimento e quais as fases e processos de aquisição, para isso, decidi utilizar vários instrumentos que me auxiliaram na recolha dos dados e da informação necessária.

3.3. Instrumentos de recolha de dados e procedimentos

Tal como foi referido anteriormente, vários são os autores que através dos seus estudos realizados nos apresentam as suas conceções sobre os “projetos de investigação-ação”, descrevendo os vários processos, instrumentos e técnicas utilizados no decorrer dos mesmos. O autor Máximo-Esteves (2008) destaca-nos a importância da utilização de alguns instrumentos e técnicas durante o processo de investigação-ação, afirmando que a utilização de ambos ajuda e facilita a recolha e registo de dados para o educador. (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 apenas dois os instrumentos utilizados para a recolha de dados, baseei-me fundamentalmente, no meu caderno de formação, ou seja, na observação das notas de campo, compreendendo e acompanhando a evolução das crianças, nomeadamente, do que elas faziam e diziam e na observação das planificações, fazendo um balanço das propostas e momentos por mim sugeridos. Um outro instrumento utilizado foi o Perfil de Desenvolvimento individual (ISS), através do preenchimento de uma das partes do mesmo referente à linguagem oral e à escrita, pude observar gradualmente o desenvolvimento e as aquisições das crianças no âmbito dos dois domínios da linguagem.

Também no contexto de jardim-de-infância, ao longo da minha investigação-ação, utilizei alguns instrumentos de recolha de dados, além da observação gradual do meu caderno de formação, baseei-me também nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e nas Metas de Aprendizagem, fazendo uma observação da evolução das crianças no âmbito destes dois domínios estudados. Tal como anteriormente foi referido, ao longo da minha prática e no decorrer da implementação do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna na sala, decidi recorrer ao Perfil de implementação do MEM, onde através do seu preenchimento pude avaliar o ambiente educativo de acordo com o modelo, procurando assim através da implementação do modelo possibilitar ao grupo momentos que permitissem e facilitassem o desenvolvimento dos dois domínios da linguagem.

Em ambos os contextos utilizei um instrumento que além de me permitir fazer uma recolha de dados, também facilitou a regulação da minha ação, sendo ele, o Guião sobre as intenções, atividades e estratégias para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. O preenchimento deste guião ajudou-me a regular a minha ação, onde através dele pude

perceber o que já tinha planificado e o que podia ainda planificar que permitisse, promovesse e facilitasse o desenvolvimento da linguagem oral e da escrita aos grupos.

3.3.1. A observação participante

A observação participante foi sem dúvida um instrumento bastante relevante e também um dos mais utilizados durante a minha investigação, pois ao longo da minha prática em ambos os contextos, enquanto interagia com os grupos nos diferentes momentos e situações do dia, a observação estava sempre presente.

Como afirma Máximo-Esteves (2008) “A observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto. (...) ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interacções.” (p.87) Foi neste sentido que enquanto participante nos contextos da PES desenvolvi a minha observação participante de modo a melhor compreender os momentos que aconteceram em torno da linguagem oral e escrita. A autora destaca também a necessidade de existir um treino, afirmando que apesar de ser uma capacidade bastante natural, necessita ser treinada. Este treino e aprendizagem decorre durante a prática, ou seja, quantas vezes mais praticamos mais facilmente aprendemos. (p.87)

De facto foi desenvolvendo esse treino uma vez que a minha observação participante em ambos os contextos, creche e jardim-de-infância decorreu durante todo o ano letivo, mais concretamente ao longo de seis semanas durante o primeiro semestre, nos dois contextos e durante o segundo semestre, seis semanas em creche e nove semanas em jardim-de-infância. Tentei focar-me sempre nos momentos em que as crianças estabeleciam interações entre elas e comigo, através da linguagem oral e também estabelecendo vários contactos com a escrita. Sempre que observava um momento em concreto, tentava sempre, não ficar apenas a observar, por vezes interagia com as crianças percebendo o que estavam a fazer, quais os seus papéis nas brincadeiras, quais os seus conhecimentos e aprendizagens e também quais as suas dificuldades.

Tal como o autor acima nos apresenta, torna-se fundamental praticar e treinar a capacidade de observação, pois é necessário prestar uma atenção focada no momento ou situação a decorrer. Inicialmente para mim, foi de facto bastante complicado observar tudo o que acontecia nas salas, pois decorriam bastantes momentos e situações em simultâneo, fazendo com que a minha atenção dispersasse bastante, não conseguindo focá-la apenas no momento de interesse. Penso que isso era refletido nas minhas notas de campo, que acabavam

por ser bastante resumidas e com poucas características do momento. No entanto foi através de pesquisas por mim realizadas, baseadas em vários autores e no decorrer da prática que a minha capacidade de observação foi melhorando, conseguindo captar a informação necessária e até mesmo alguns diálogos pelas crianças estabelecidos, percebendo como tudo acontecia e sendo capaz de transcrever esses mesmos momentos, detalhadamente nas notas de campo.

Posso assim afirmar que, a observação foi de facto muito importante, pois, foi através dela que consegui perceber e captar de forma mais direta os vários acontecimentos que ocorreram nos contextos. Ao focar-me nos mesmos, consegui perceber a evolução das crianças no desenvolvimento e aprendizagem dos dois domínios da linguagem.

3.3.2. Caderno de Formação

Um outro instrumento por mim utilizado foi o meu caderno de formação, mais precisamente, as minhas notas de campo, que eram registadas todos os dias, pois, sempre que observava um momento pertinente era necessário registá-lo, para mais tarde refletir sobre o mesmo.

Spranley (1980, citado por Máximo-Esteves, 2008) diz-nos que as notas de campo incluem “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interações (trocas, conversas), efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto.” (p.88)

Tal como acima referido, após observar os momentos de maior interesse era necessário fazer o seu registo, para isso, diariamente realizava um pequeno conjunto de notas de campo, consoante o número de momentos e situações observadas, ou seja, para cada momento era realizada uma nota de campo, com a descrição precisa do mesmo. No final de cada semana, depois de analisar várias notas de campo diárias, realizava uma reflexão sobre as mais relevantes. Para este relatório utilizei as que diziam respeito ao tema já referido. O registo das notas de campo decorreu durante toda a minha prática supervisionada em ambos os contextos, em cada uma delas era apresentado qual o momento a descrever, a hora e a descrição do mesmo, onde relatava quais as crianças envolvidas e qual a situação que estava a decorrer. Também na maior parte das minhas notas de campo pode contemplar-se vários diálogos estabelecidos pelas crianças, o registo destes diálogos possibilitou-me o acompanhamento da evolução e desenvolvimento das crianças, no âmbito dos dois domínios da linguagem. No meu ponto de vista, as notas de campo são caracterizadas como um pequeno resumo do

momento observado, sendo ele realizado de forma detalhada e pormenorizada, onde são descritos todos os detalhes observados.

Também na utilização deste instrumento inicialmente, foram sentidas algumas dificuldades, como por exemplo, a capacidade de descrever os momentos observados, que se tornou-se um pouco confusa, ou seja, a escolha dos aspetos a relatar não foi, inicialmente, a mais correta acabando por dar mais ênfase a aspetos não tão importantes do momento decorrido. Contudo, com o decorrer da prática supervisionada e no acompanhamento das aulas da unidade curricular de Pedagogia da Educação de Infância dos 0 aos 6 anos, consegui melhorar gradualmente o registo das minhas notas de campo, descrevendo apenas os aspetos mais importantes. Este foi um instrumento por mim utilizado, que me ajudou bastante a relembrar os vários momentos ocorridos anteriormente, dando-me uma perceção exata de como tudo tinha acontecido, podendo assim acompanhar os vários passos da evolução das crianças e também realizar planificações futuras de acordo com os interesses e necessidades observados.

3.3.3. Planificações

Um outro instrumento que me permitiu fazer a recolha de dados, foram as planificações, tanto semanais e diárias e as cooperadas. Além de ser realizada uma planificação semanal e outra cooperada para cada semana, era também realizada diariamente, uma planificação para o dia seguinte, nessa mesma planificação eram apresentadas as propostas para o decorrer do dia, bem como os seus objetivos principais, a forma como as propostas eram desenvolvidas com o grupo, os recursos necessários a avaliação das mesmas. Era através da observação realizada dos vários momentos e do registo das notas de campo que tentava captar quais os interesses e necessidades pelas crianças demonstrados, para futuramente sugerir e apresentar novas propostas, através da realização das minhas planificações, que fossem de encontro aos mesmos. E foi assim que, através da observação das inúmeras planificações realizadas, pude fazer um balanço das propostas e momentos por mim sugeridos, percebendo quais os que já tinha proposto e os que ainda poderia propor. Na minha opinião as planificações foram também, um suporte bastante importante no auxílio à recolha de dados, pois, através daquelas que abordavam os dois domínios da linguagem, conseguia perceber o que já tinha posto em prática e aquilo que ainda poderia realizar e propor aos grupos.

3.3.4. Perfil de desenvolvimento individual (ISS)

O Perfil de desenvolvimento individual (ISS) (Anexo nº1) foi também um dos meus instrumentos de recolha de dados utilizado apenas no contexto de creche. O perfil é composto por várias partes, contudo, apenas foi para mim relevante utilizar uma delas, referente ao perfil de desenvolvimento individual da linguagem oral e escrita, esta parte está 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. A utilização deste perfil foi bastante importante durante a segunda parte da minha prática no contexto de creche, ajudando-me a focar em cada criança especificamente, tentando captar as suas aquisições e aprendizagens ocorridas ao longo da mesma. O preenchimento do perfil de desenvolvimento individual 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, 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”. No perfil era também registada a data de observação das diversas aquisições, dando-me assim uma perceção mais exata de quando ocorreram as várias aquisições.

3.3.5. Guião sobre as intenções, atividades e estratégias para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita

O guião sobre as intenções, atividades e estratégias para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita (Anexo nº2 e 3) foi utilizado em ambos os contextos, não só para me ajudar a regular a minha ação mas também para me ajudar na recolha de dados, permitindo-me ao longo da minha prática observar quais as estratégias e atividades planificadas até então e aquelas que poderia ainda planificar, com o objetivo de promover o desenvolvimento da linguagem oral e da escrita. Este guião foi construído no contexto de um grupo cooperativo de educadoras do MEM do Núcleo Regional de Évora, no ano letivo de 2000/2001. (Marques, 2007)

De acordo com o Guião procurou contemplar várias possibilidades de intencionalizar actividades e estratégias facilitadoras da aprendizagem da linguagem escrita e oral em contexto pré-escolar.” (p.6)

O guião é composto por um conjunto de estratégias e atividades que o educador pode planificar com o objetivo de promover o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, está organizado numa grelha dividido por três grandes grupos “actos de fala”, “actos de escrita” e “actos de leitura”. A utilização deste guião foi bastante importante durante toda a minha prática, além de me ajudar na regulação da minha ação, disponibilizou-me também bastante ideias de possíveis atividades e estratégias a planificar. O preenchimento do guião utilizado nos dois contextos iniciou-se apenas no segundo semestre, no contexto de creche em Fevereiro e no contexto de jardim-de-infância no final de Março. Por isso, ao longo do primeiro mês, fui preenchendo diariamente o mesmo, era no final do dia que realizava esse mesmo preenchimento, assinalando com uma cruz, as estratégias dos três diferentes grupos, que tinha planificado e/ou abordado durante esse dia. O preenchimento diário do guião fez com que eu tomasse consciência daquilo que tinha planificado ao longo do dia, com especial enfoque para o domínio da linguagem oral e escrita, possibilitando regular o meu planeamento ao longo do tempo da PES diversificando as propostas que são consideradas promotoras do desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

3.3.6. O Perfil de Implementação do MEM

O perfil de implementação do MEM (Anexon^o4) foi também um dos instrumentos de recolha de dados, por mim utilizado apenas no contexto de jardim-de-infância, onde através da implementação do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna na sala, procurei possibilitar diversas propostas que permitissem e contribuíssem para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Para isso decidi utilizar o perfil de implementação do modelo, que me ajudou bastante a perceber quais as práticas e instrumentos existentes e inexistentes na sala, permitindo-me assim realizar uma avaliação ao longo do tempo da utilização do modelo na sala.

Ao longo do preenchimento do perfil foram feitas três recolhas de dados em tempo diferente, sendo a primeira realizada no decorrer do primeiro semestre, a segunda no início do segundo semestre e por fim a terceira no final da minha prática, permitindo-me observar e verificar as mudanças e evoluções durante a utilização do modelo. O perfil é composto por quatro opções de avaliação (1- ainda não utilizo, 2- utilizo às vezes, 3- utilizo com frequência,

4- utilizo sempre), registando apenas o número correspondente a cada uma. Encontra-se subdividido em dois perfis: o perfil de utilização e o perfil de mobilização dos princípios orientadores. Primeiramente, é-nos apresentado o perfil de utilização, que por sua vez, se encontra estruturado em cinco principais pontos, sendo eles, o Cenário Pedagógico; a Organização e Gestão cooperada em conselho de cooperação educativa; o Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos de produção, de pesquisa e de intervenção; os Circuitos de comunicação e por fim o Trabalho curricular compartilhado pelo grupo / animação cultural. O primeiro ponto, o cenário pedagógico encontra-se também subdividido em três principais subpontos: áreas de trabalho, rotina diária e semanal e ainda os instrumentos de pilotagem. Nas áreas de trabalho são-nos apresentadas todas as áreas que devem existir numa sala de jardim-de-infância do MEM. A rotina diária e semanal engloba por sua vez o acolhimento e planificação, o tempo de atividades e projetos, as comunicações, o trabalho curricular e a avaliação em conselho. Quanto aos instrumentos de pilotagem, são incluídos todos os instrumentos de pilotagem presentes numa sala de jardim-de-infância do MEM.

No segundo ponto, correspondente à organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa estão englobadas a avaliação dos instrumentos de pilotagem, o acolhimento em conselho, a planificação da semana e do dia, a distribuição de tarefas e o balanço semanal em conselho de cooperação educativa.

Quanto ao terceiro ponto, o trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos de produção, de pesquisa e de intervenção é avaliada a participação, o acompanhamento sustentado e ainda os projetos realizados.

Por fim, o quarto ponto, os circuitos de comunicação que também ele se encontra subdividido, diz apenas respeito às comunicações de trabalho.

O segundo perfil, pertencente ao perfil de implementação do modelo, denomina-se como já foi acima referido, perfil de mobilização dos princípios orientadores, que apenas contempla um ponto, correspondente aos princípios orientadores da ação educativa. Após ter apresentado as partes constituintes do perfil, é relevante referir que o preenchimento do mesmo foi realizado, inicialmente, através da observação das práticas da educadora, sendo depois preenchido com os resultados provenientes do desenvolvimento da minha intervenção e prática na sala.

Capítulo 4 – 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 e diversos os momentos e propostas que planifiquei, com o objetivo de promover o desenvolvimento da linguagem oral e emergência da escrita. Através da observação e também do registo das minhas notas de campo, fui gradualmente captando e percebendo quais os momentos e as propostas que precisava promover na sala, com especial enfoque naqueles que ainda não eram promovidos e realizados e aqueles em que as crianças ainda sentiam algumas dificuldades.

Relativamente à linguagem oral foram vários os momentos e propostas realizados e promovidos, nomeadamente, uma maior promoção de momentos de diálogo em grande grupo ao longo do dia, pois, inicialmente observei que a maior parte do seu tempo era passada a cantar e a repetir as várias canções pedidas e sugeridas pelas crianças. No decorrer destes momentos de diálogo passei a dar uma maior oportunidade às crianças de dialogarem umas com as outras, proporcionando e promovendo momentos de comunicação e interação e partilha com todo o grupo. Era durante estes momentos que, para estimular e suscitar o interesse de comunicar nas crianças, focava-me nos seus interesses e ações realizadas, perguntando por exemplo, com quem tinham vindo para a escola, o que tinham estado a fazer na sala de acolhimento, o que fizeram no dia anterior com os pais em casa, entre outras questões. O exemplo a seguir apresentado relata uma interação com uma das crianças durante os momentos de diálogo em grande grupo realizados no tapete. “Durante o diálogo da manhã, as crianças encontravam-se sentadas em roda no tapete, enquanto a educadora Isabel foi buscar bolachas permaneci com as crianças sentada no tapete. O Guilherme que se encontrava sentado ao meu lado no tapete, quis sentar-se ao meu colo. Lembrei-me que às quintas-feiras é dia de expressão musical, perguntei ao grupo, “- Sabem que dia é hoje? Quem é que vem cá à sala?”, o Guilherme olhou para mim e disse muito entusiasmado “- A Sónia!”. Todas as crianças presentes começaram a repetir o que o Guilherme tinha dito “- Vem cá a professora Sónia!”. Tentei acalmar as crianças que já se encontravam bastante agitadas e afirmei que hoje era dia da professora Sónia vir à nossa sala cantar a tocar com os meninos todos. O Guilherme acrescentou “- Com os instrumentos! Toca os instrumentos!”, disse ao Guilherme e ao restante grupo, “- Ai sim? A professora Sónia traz instrumentos, que instrumentos traz

ela?”, várias crianças começaram a dizer, “- Tambor, piano e a chuva (maracas)!”. O diálogo sobre os instrumentos prolongou-se por mais uns minutos.” (Caderno de Formação, semana de 17 a 21 de Fevereiro)

Ilustração 53 Momento de diálogo em grande grupo



Contudo, os momentos de comunicação e diálogo não eram apenas realizados no tapete e em grande grupo, era também ao longo dos diferentes momentos da rotina diária que muitos deles eram estabelecidos, por exemplo, durante a livre exploração do espaço da sala ou 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 mesmas, com quem estavam a brincar, quais as descobertas realizadas, entre outros aspetos, o exemplo abaixo apresentado relata um diálogo estabelecido durante a exploração dos jogos de construção. “Ao final da tarde, (...) reparei num pequeno grupo de crianças que se encontrava a explorar a área dos jogos e construções, na área do tapete. Dirigi-me até lá e abordei uma criança do grupo, perguntando “- O que estás a fazer Lara?”, a menina respondeu-me “- Um tigre!”, direcionando a sua construção na minha direção dizendo “- Uarr!””, as restantes crianças do pequeno grupo começaram também elas a dizer-me o que tinham construído, “- Olha um dinossauro!”, “- E uma casa!”. Enquanto observava e dialogava com as crianças sobre as suas construções, observei que outras tantas crianças percorriam energicamente a sala, segurando nas suas mãos, construções compridas feitas com peças de encaixe. Andavam com uma das extremidades da construção na mão a outra tocava no chão, ao mesmo tempo emitiam um som “- Vuuuu!”. Interpelei uma das crianças e perguntei-lhe “- Que grande construção! É o quê?”, o Francisco olhou para mim e disse “- É um aspirador para limpar o chão!”, o José que se seguia atrás do Francisco, olhou para mim esticando o seu dedo polegar para cima, disse “- O aspirador é fixe!”.” (Caderno de Formação, semana de 17 a 21 de Fevereiro)

Também nos momentos da refeição, o diálogo estava sempre presente, muitas das vezes com o objetivo de incentivar as crianças a comerem sozinhas outras vezes, dialogando sobre o que estavam a comer, quais eram as comidas preferidas de cada uma delas, elogiando o facto de estarem a comer sozinhas e de terem comido tudo, no exemplo a seguir, é por mim descrito um desses momentos, durante o almoço. “Durante o momento da refeição, as crianças encontram-se em grande grupo, acompanhadas pela educadora Isabel, pela auxiliar de ação educativa e por mim. Enquanto as crianças comiam, fui dialogando com as mesmas, incentivando-as a comer sozinhas, pude ajudá-las nomeadamente, indicando a forma mais correta de pegar na colher e sugerindo que pegassem com a outra mão na taça, facilitando a ação. O Zé quase a finalizar a sua sopa, olhou para mim e contou-me “- Ana, comi a sopa toda sozinho!”, elogiei a ação do Zé dizendo-lhe “- Muito bem Zé, já és um crescido e os meninos crescidos já não precisam de ajuda!”, as restantes crianças que se encontravam sentadas perto do Zé, sentiram-se motivadas com o diálogo estabelecido com o Zé e começaram a comer sozinhas, chamando a minha atenção para a sua ação.” (Caderno de Formação, semana de 24 a 28 de Fevereiro)

Outros momentos por mim planeados e realizados foram com especial enfoque à leitura de histórias e às explorações de vários tipos de texto, principalmente, lengalengas e poemas. Através da observação e registo dos interesses das crianças, foram bastantes as histórias abordadas na sala, onde através das imagens apresentadas nos livros tentava estimular o interesse do grupo em comunicar sobre elas.

Ao longo da minha prática tentei sempre promover momentos diferentes, do interesse das crianças e que principalmente promovessem o desenvolvimento da oralidade, tais como, a leitura de histórias, onde as imagens apresentadas nos livros estimulavam o interesse no grupo em comunicar sobre elas, foi também numas das minhas notas de campo que descrevi um destes momentos por mim observado, “Durante esta manhã, planifiquei a leitura de uma história “Uma história de dedos” dramatizada com uma luva com fantoches. No início da história o primeiro dedo da nossa mão a que nos referimos foi o dedo mindinho. Enquanto o descrevia, pedi às crianças que mostrassem o seu dedo mindinho, apontando para a luva que tinha calçada, indiquei também eu, o meu dedo mindinho. O José ao reparar no seu dedo disse “- O dedo é pequenino!”, rindo-se de seguida, acrescentei dizendo, “- Sim José é o dedo mais pequenino que temos na nossa mão!”. Ao falarmos de todos os dedos da nossa mão, foi bastante notório que as crianças à medida que a história ia sendo contada, observavam os seus

dedos comparando-os com os da luva. A Francisca disse “- É o palhaço!”, acrescentei, “- Sim Francisca, o dedo mindinho da história e da luva que a Ana tem calçada é um palhacinho!”. Todas as crianças se divertiram bastante com a história e com a exploração dos dedos.” (Caderno de Formação, semana de 17 a 21 de Fevereiro)

Ilustração 54 Leitura da história
“Uma história de dedos”



Através do contacto com novos e diversos materiais, o diálogo estava 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 inúmeras funções, no exemplo seguinte, pode observar-se isso mesmo, quando o José chamou aos berlindes, “bolinhas”. “O grupo estava dividido em três subgrupos, cada um deles encontrava-se distribuído por três mesas, na área polivalente. O grupo que se encontrava a explorar a técnica do berlinde estava acompanhado por mim, um outro grupo estava acompanhado pela educadora Isabel e por o terceiro grupo encontrava-se com a auxiliar de ação educativa Susana. O grupo inicial que se encontrava a explorar a técnica do berlinde era composto por seis crianças. Pude observar que as crianças que exploravam esta técnica, à medida que agitavam a caixa de papelão ficavam bastante surpreendidas, com os variados movimentos que o berlinde fazia deixando atrás de si riscos coloridos na folha.

O José, enquanto esperavam que tudo estivesse pronto diziam, “- O Zé quer fazer a pintura com as bolinhas!”, acrescentei, “- Queres fazer a pintura com os berlindes?”, o Zé respondeu, “- Sim, berlindes! Com a caixa!”. No final ao mostrar o resultado às crianças, estas observavam com bastante agrado e admiração.” (Caderno de Formação, semana de 24 a 28 de Fevereiro)

Ilustração 55 Pintura com berlindes



A participação das crianças no tempo de comunicação

O momento das comunicações durante a minha observação e prática no primeiro semestre não era realizado na sala, contudo, através da minha ação fui, gradualmente, implementando o mesmo ao longo do segundo semestre, dando assim oportunidade às crianças de transmitirem e comunicarem as suas produções e explorações ao grupo, realizadas durante a manhã. Inicialmente foi bastante visível que a maioria das crianças não revelava qualquer interesse em contar ao restante grupo aquilo que tinha feito, limitando-se a ficar em silêncio. No entanto, foi através da observação de duas outras crianças que este momento passou a ser gradualmente mais rico, incentivando várias crianças, também eu por vezes dava o meu exemplo, dizendo o que tinha estado a fazer e mostrando ao grupo o que era pretendido durante aquele momento. “Perto da hora do almoço, depois das crianças terem arrumado o espaço da sala, sugeri às crianças que se sentassem no tapete, através do diálogo, perguntei, “- Contem lá à Ana o que estiveram a fazer durante a manhã?”. As crianças encontravam-se sentadas em roda, deixei que falassem livremente, o Bernardo disse, “- O Bernardo fez a pintura com as bolinhas!”, acrescentei, “- Foi Bernardo? E gostaste de fazer a pintura com os berlindes?”, respondendo que sim, o Bernardo executava os movimentos que tinha feita para realizar a pintura. O Kai também contou ao grupo de crianças que tinha estado a fazer o palhaço de carnaval.” (Caderno de Formação, semana de 24 a 28 de Fevereiro)

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. Foi através da utilização e preenchimento do perfil de desenvolvimento individual (ISS) que pude observar gradualmente o desenvolvimento e as aquisições das crianças no âmbito dos dois domínios da linguagem.

Ao longo da minha prática supervisionada, inicialmente, podia observar-se ainda uma pequena parte das crianças usava apenas uma palavra para pedir ou querer dizer alguma coisa, por exemplo “água” para pedir água, “bolacha” para pedir uma bolacha e até mesmo por vezes, pronunciando o nome de uma outra criança para que prestassem atenção à mesma. Era notado que as interações entre elas ainda revelavam pouco conteúdo linguístico, sendo observadas poucas interações com recurso à linguagem oral. No seio do grupo existia um pequeno grupo de seis crianças, o B., o D., o M., o K., o S., e o J que ainda revelavam algumas dificuldades na expressão oral, durante as interações e diálogos era observado que apenas expressavam o seu nome e algumas palavras soltas. Foi ao longo da minha

investigação-ação que observei que o D. era das crianças em que essa dificuldade era mais visível, sempre que interagia com ele, apenas imitia sons, este foi sem dúvida um grande desafio para mim ao longo da minha investigação-ação. No entanto, fui sempre prestando especial atenção, não só ao D., como também às restantes crianças que manifestavam algumas dificuldades, interagindo com elas e estimulando a sua interação com as outras crianças.

No decorrer do segundo semestre, e ao longo do preenchimento do perfil de desenvolvimento individual (ISS) foram várias as evoluções observadas, sendo bastante notória uma evolução gradual no domínio da linguagem oral na maioria das crianças, por exemplo, o B., era uma criança que gostava de falar e comunicar, tanto com os adultos como com as crianças, no entanto existia nele uma grande dificuldade em expressar-se claramente. Ao longo do tempo e com a promoção de vários momentos de diálogo, onde o B., além de se poder expressar, tinha também a oportunidade de ouvir as outras crianças e o adulto, pude observar uma visível evolução, pois ele continuava a falar bastante mas de forma bem mais perceptível, interessando-se bastante por estes momentos de diálogo e partilha. Também no D., a criança que apresentava mais dificuldades, consegui observar grandes mudanças, tais como a formação e utilização de frases, ainda que muita curtas e de alguns verbos, processos estes já bastante aplicados pela criança.

Ao longo das inúmeras propostas sugeridas também a interação entre criança-criança era cada vez mais presente, observando-se assim um visível aumento do vocabulário na maioria das crianças. As frases que as crianças diziam já se revelavam mais extensas, a utilização frequente dos verbos foi também bastante notória. Tal como foi acima referido as inúmeras interações entre criança-criança e criança-adulto eram estabelecidas no decorrer e ao longo dos diferentes momentos da rotina diária. Foi bastante notório que perto do final da minha prática no contexto de creche, pude observar que as crianças se sentiam mais à vontade para interagir, fazendo muitas vezes, elas próprias, comentários aos seus feitos e vitórias conseguidas, a vontade de interagir oralmente tornou-se mais interessante para o grupo de crianças, ainda continuando a ser um grande desafio para as mesmas. Os vários exemplos acima apresentados, retirados das minhas notas de campo, revelam que o diálogo e a promoção de momentos de desenvolvimento da linguagem oral estavam sempre 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, interação e de partilha de acontecimentos ocorridos, com as restantes crianças e adultos. O diálogo sempre foi

promovido nos restantes momentos da rotina diária para que as crianças começassem a compreender que também no decorrer dos mesmos, podiam dialogar umas com as outras, por exemplo durante o almoço e durante o momento de higiene, notou-se uma grande diferença pois as crianças começaram a interagir bastante, muitas das vezes criando momentos de interajuda entre elas.

Relativamente ao momento das comunicações, por mim estabelecido na sala durante a minha prática supervisionada, é apresentado um excerto retirado de uma das minhas reflexões sobre o mesmo, apresentando a sua importância na sala, “Na minha opinião foi uma boa ideia ter reunido as crianças no tapete criando este momento de diálogo em grande grupo, dando oportunidade às crianças de se expressarem oralmente, contando aos amigos aquilo que fizeram durante a manhã. O pequeno tempo de comunicações realizado ao final da manhã ajudou algumas crianças mais reservadas a sentirem-se mais à vontade durante o diálogo, sendo capazes de contribuir para a conversa. Com a continuação de momentos como este, as crianças irão ganhando bastante interesse em comunicar.” (Caderno de Formação, semana de 24 a 28 de Fevereiro)

A linguagem escrita

Relativamente à linguagem escrita, mais concretamente à promoção do contacto com o código escrito e possibilidade de o produzir, foram também várias, as propostas por mim sugeridas ao grupo de crianças, nomeadamente, o enriquecimento das várias áreas da sala com suportes de escrita, tais como, embalagens de alimentos variados na área da casinha, caixas de papelão forradas com jornais na área dos jogos e também materiais de escrita na área da escrita e na área da expressão plástica, como por exemplo, jornais, revistas, canetas, folhas, cadernos, entre outros. Com a introdução destes novos materiais, pude observar que o grupo de crianças começou a ter bastante interesse nos mesmos, além de serem elementos que contribuíram para o enriquecimento do espaço, possibilitaram também, de forma mais dinamizada, o contacto com o código escrito durante as explorações e brincadeiras. O facto de os materiais introduzidos estarem todos ao alcance das crianças, foi uma mais-valia para o grupo, possibilitando uma maior diversidade de escolhas e também promovendo a sua autonomia para os utilizar. O exemplo a baixo indicado, retirado das minhas notas de campo, descreve uma exploração na área da casinha, nomeadamente dos novos materiais introduzidos.

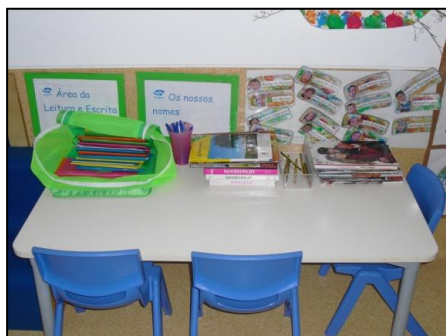
“Durante a manhã, perto das 10h.35m, um pequeno grupo de crianças encontrava-se a explorar a área da casinha, dirigi-me até lá observando as suas brincadeiras. Depois de ter introduzido vários materiais nesta mesma área, tais como, caixas de papa, pacote de chá, pacote de leite, embalagem de gelatina, de manteiga, entre outros, observava as crianças a explorá-los. O Bernardo observava atentamente a embalagem da papa, perguntei-lhe “- Bernardo, vais fazer papa para dar ao bebé? Olha esta papa é muito boa, olha aqui (apontando para o título da embalagem) é de banana e laranja, acho que o bebé vai gostar muito!”, o Bernardo disse “- Sim o Bernardo vai dar papa ao bebé! Olha o mano Afonso come pão com manteiga (apontando para a embalagem da manteiga) ”.” (Caderno de Formação, semana de 3 a 7 de Março)



Ilustração 56 Exploração dos novos materiais de escrita

Quanto ao espaço da sala, também ele sofreu algumas alterações, sendo a mais evidente e marcante, a construção da área da escrita que causou grande impacto no grupo de crianças, pois, a possibilidade de cada uma ter o seu caderno de escrita individual e nele puder escrever e desenhar sempre que tivessem interesse, foi sem dúvida um fator muito importante que me fez entender que a maior parte das crianças já tinha algum conhecimento sobre a escrita, conseguindo produzi-la ainda que de forma ilegível. A colocação do quadro dos nomes das crianças nesta mesma área, onde podemos observar vários cartões individuais com o nome e a fotografia de cada criança, deu-lhes oportunidade de conhecerem, explorarem as letras e tentarem copiar o seu nome.

Ilustração 57 Área da escrita e cadernos individuais



Na minha opinião a criação desta nova área fez desabrochar o interesse das crianças na escrita e na sua produção, os dois exemplos a seguir apresentados demonstram isso mesmo, durante uma exploração da área da escrita, “Depois da marcação das presenças no tapete, as crianças encaminharam-se para as áreas de interesse, pude observar que desde que existe a área da escrita na sala, a preferência das crianças recai muito sobre a exploração dos seus cadernos. O Francisco, o Santiago e o José quiseram ir para a área da escrita, estavam bastante envolvidos na exploração dos cadernos, desenhando e escrevendo. Aproximei-me deles, o Santiago disse “- Olha o Santiago!”, apontando para o seu cartão com o nome, disse-lhe “- É o nome do Santiago e a fotografia!”, o menino de seguida pegando num lápis de cor, começou por tentar contornar as letras do seu nome em cima do próprio cartão.” (Caderno de Formação, semana de 10 a 14 de Março). “Na área da escrita encontravam-se três crianças, o Eduardo, a Diana e o Francisco, dirigi-me até lá, colocando-me ao seu nível, disse-lhes, “- Então estão a escrever nos vossos cadernos?”, o Francisco olhou para mim e disse, “- Sim o Francisco está a escrever com a caneta!”, perguntei-lhe “- Então e o que estás a escrever?”, ele respondeu-me, “- O meu nome, Francisco Bolrão!”, à sua frente tinha o cartão com o seu nome. Pude observar que as três crianças manuseavam a caneta de forma correta, executando variados movimentos com ela, estando bastante envolvidos na exploração. (Caderno de Formação, semana de 10 a 14 de Março)

Ilustração 58 Produções escritas na nova área criada



Também durante outros momentos por mim proporcionados às crianças, tentava possibilitar, sempre que fosse possível o contacto com o código escrito, por exemplo, durante a leitura de inúmeras histórias ao longo das semanas. Era também durante a leitura das histórias que a minha ação, enquanto educadora, recaia sobretudo em tentar promover momentos de prazer e interesse ao grupo de crianças, através da escolha do tema dos livros, mas também 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

prazer e 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.

O registo das lengalengas, canções, histórias, registos de culinária, entre outros, também eram por mim planificados com esse grande objetivo, promover o contacto com o código escrito. Durante a sua realização, por norma em grande grupo, tentava à medida que escrevia, ir dizendo as palavras em voz alta, para que as crianças observassem a forma como se dizia e também como se escrevia. A sua atenção era focada para o papel, com o objetivo de observarem o ato de escrita, bem como a realização das diferentes letras, a forma correta de como se segura na caneta, entre outras.

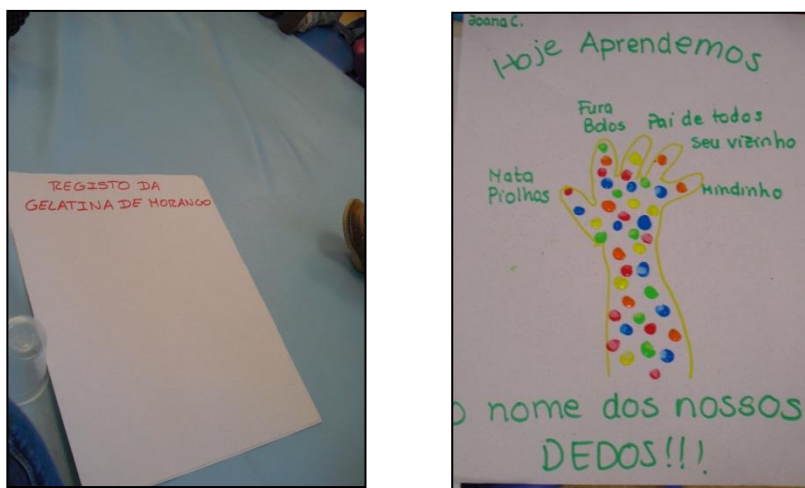


Ilustração 59 Registo de um momento de culinária e de uma lengalenga

De seguida é apresentado um exemplo, retirado das minhas notas de campo, onde é descrito um momento do registo escrito de um dos momentos de culinária.

“Depois de todas as crianças terem terminado de lanchar, saímos do refeitório e seguimos até à sala, sugeri às crianças que se sentassem no tapete para fazermos o registo da receita das bolachas. Fui buscar todos os ingredientes utilizados, folhas e canetas, relembrei as crianças do que tínhamos feito de manhã, perguntando, “- Lembram-se de que ingredientes nós precisámos para fazer as bolachas? Então vamos lá ver o que temos aqui!”, mostrando os ingredientes às crianças todas se foram lembrando do que tínhamos precisado, nomeando o

nome dos mesmos. À medida que as crianças iam dialogando em grande grupo, ia registando o que diziam nas folhas do registo, chamando a atenção das mesmas para o facto de estar a escrever, dizendo “- Então precisámos de chocolate, quantas colheres? Três não foi? Então vamos escrever aqui na folha, precisámos de três colheres de chocolate em pó!”. Pude observar que enquanto escrevia a atenção das crianças estava focada na folha.” (Caderno de Formação, semana de 24 a 28 de Fevereiro)

Houve também uma alteração por mim realizada, já perto do final da minha prática, nomeadamente a construção de um novo mapa de presenças, onde as crianças passaram a marcar a sua presença com a ajuda de uma caneta, realizando um círculo no respetivo dia. Este contacto com materiais de escrita estimulou nas crianças a sua vontade e interesse em escrever, desenvolvendo progressivamente o ato de escrita.

Pude observar que o interesse em marcar as presenças tinha aumentado, o facto de marcarem as presenças com uma caneta, fez com que aquele momento tivesse uma dinamização diferente, pois anteriormente, apenas colavam a sua fotografia no respetivo dia da semana. Inicialmente, comecei por mostrar às crianças como realizar o círculo verde, assinalando a sua presença na sala no respetivo dia, foi notório que a maior parte não conseguia realizar o círculo, no entanto até ao fim da minha prática foram bastantes a evoluções observadas. O exemplo a seguir apresentado, retirado das minhas notas de campo, descreve um pequeno diálogo sobre a nova forma de marcar as presenças. “Perto das 9h.20m, o grupo de crianças encontrava-se sentado em roda no tapete, decorria a marcação das presenças, a Francisca que se encontrava sentada junto de mim, retirou a caneta que estava pendurada no cartão, olhou para mim e disse “- O que é isto?”, acrescentei, “- Não sabes o que é isto, Francisca?”, a Francisca segurou na caneta e disse “- É a caneta das presenças! É verde!”. Alarguei aquela conversa incluindo o restante grupo, perguntando, “- Nós, agora marcamos as presenças com a caneta, como os meninos crescidos! Gostam de escrever no mapa de presenças?”, o José disse “- Sim, agora já não é com as fotografias!”.” (Caderno de Formação, semana de 10 a 14 de Março)

Ilustração 60 Marcação das presenças com caneta no novo mapa



A promoção do contacto com o código escrito foi, na minha opinião, a parte onde senti mais dificuldades, o problema foi bastante cedo por mim detetado, no entanto a minha ação sobre ele iniciou-se já bastante tarde, o que dificultou um pouco a minha observação gradual das inúmeras aquisições e descobertas de cada criança. Ao longo da minha prática supervisionada percebi que o grupo de crianças do contexto de creche não disponibilizava de momentos em que lhes fosse permitida a produção de escrita, apenas tinham um contacto com o código escrito de forma muito escassa. Para conseguir observar a evolução das crianças neste domínio, ao longo da minha prática tinha que, através da minha ação, proporcionar ao grupo este contacto e possibilidade de produção, no entanto, as semanas foram passando e como a pressão sentida era bastante, acabei por pôr um pouco de lado a abordagem a este domínio. Foi a partir de uma observação da minha orientadora, a professora Ana Artur, que comecei a perceber que disponibilizava de pouco tempo para conseguir agir sobre este domínio, depois da observação da professora, com a sua ajuda e com a ajuda da educadora Isabel, consegui ganhar forças e começar a focar a minha atenção para a promoção de momentos que promovessem o contacto e a produção de escrita.

Tal como foi acima descrito, foram várias as propostas que ao longo das duas últimas semanas consegui planificar e promover ao grupo de crianças, dando-me a perceber que o seu interesse pela escrita já era bastante. Todos os dias a área da escrita era bastante escolhida pela maioria das crianças, talvez por ser uma área nova e com materiais novos, todos eles à sua disposição e alcance, o facto de cada criança disponibilizar de o seu caderno individual foi também um dos motivos que atraia as crianças até à área. Reparei que algumas crianças, através das suas produções já sabiam distinguir a escrita do desenho, afirmando muitas das vezes que estavam a escrever, por exemplo, o seu nome, o nome das outras crianças, entre outros aspetos.

Ilustração 61 Escrita realizada pelo Francisco



O seu interesse pela escrita começou a notar-se no grupo, por exemplo, por vezes enquanto escrevia e apontava as minhas notas de campo no caderno, algumas crianças vinham ter comigo perguntando “- Ana, o que estás a escrever?”. A partir da iniciação do contacto de forma mais regular e da produção de escrita, reparei que as crianças começaram a ter mais atenção a certos aspetos da escrita, por exemplo, o nome das restantes crianças apresentados no mapa das presenças, perguntando por vezes o nome de algumas letras, o interesse em saber o que estava escrito nas embalagens de alimentos enquanto realizávamos momentos de culinária, entre outros. “Na minha opinião é bastante importante este contacto com o código escrito desde muito cedo, pois as crianças através do contacto e do seu envolvimento na utilização da escrita vão, progressivamente, alargando o seu interesse e vontade de a utilizarem, contribuindo assim para o aumento do seu conhecimento sobre o tema.” (Retirado do Caderno de Formação)

Como foi acima, por mim indicado, a utilização e preenchimento do perfil de desenvolvimento individual (ISS), ajudou-me bastante na promoção de momentos que estimulassem o desenvolvimento de ambos os domínios da linguagem. Durante a sua utilização e preenchimento, pude gradualmente, ir captando e compreendendo as aquisições de cada criança do grupo. Mediante isso, pude concluir que no início da recolha das aquisições, relativamente ao primeiro parâmetro apresentado no perfil, a maioria das crianças revelava um bom domínio da compreensão da linguagem, pois, sempre que havia interação com as mesmas, por exemplo na realização de pedidos e até mesmo nos diálogos estabelecidos em que se pronunciava nomes de objetos, pessoas, familiares, ações e expressões estes eram facilmente compreendidos por todas as crianças. Facilmente executavam até duas tarefas sucessivas sem qualquer dificuldade aparente, por exemplo, quando se pedia para agarrarem em algum objeto e trazerem-no até nós ou até mesmo quando era pedido para arrumarem a sala e de seguida se sentarem no tapete, as crianças realizavam esta sequência de duas tarefas sem qualquer dificuldade. Também na compreensão dos inúmeros nomes e expressões utilizadas, durante os diálogos estabelecidos, não revelavam qualquer dificuldade, percebendo e identificando perfeitamente aquilo a que nos estávamos a referir.

Relativamente ao segundo parâmetro, correspondente à expressão da linguagem, os dados recolhidos já revelaram alguma discrepância, pois, havia um pequeno grupo de seis crianças que apresentavam algumas dificuldades em expressar-se oralmente, o B., o D., o M.,

o K., o S., e o J., tinham alguma dificuldade em aprender e utilizar vocabulário novo, a combinação das palavras revelava-se pouco utilizada, expressavam-se muitas das vezes por uma só palavra, relativamente às perguntas e respostas, neste pequeno grupo de crianças, algumas conseguiam realizar e responder a perguntas ainda que de forma muito resumida, no entanto, o D., o M. e o J., revelavam bastante dificuldade neste parâmetro. Na minha opinião, a dificuldade mostrada pela maioria destas crianças, também se deveu ao facto de serem crianças pouco comunicativas e interativas, onde nos momentos de diálogo em grupo ou durante a interação do adulto com elas, individualmente, revelavam pouca vontade em se expressar oralmente. Ao longo da recolha foram algumas as evoluções e aquisições observadas, tanto neste pequeno grupo de crianças como nas restantes que já utilizavam razoavelmente o vocabulário comum utilizado. Na minha opinião, a realização de um maior número de momentos de diálogo e da estimulação das interações entre as crianças durante as suas explorações e brincadeiras, foi bastante motivadora para a aquisição destes domínios, por exemplo, ao iniciarmos a realização do momento das comunicações, as crianças começaram gradualmente a sentir vontade em comunicar ao restante grupo aquilo que tinham estado a fazer durante a manhã. O exemplo a seguir apresentado foi retirado do meu caderno de formação, onde podemos observar a vontade do B. e do K. em comunicar e mostrar as suas produções, “Perto da hora do almoço, depois das crianças terem arrumado o espaço da sala, sugeri às crianças que se sentassem no tapete, através do diálogo, perguntei, “- Contem lá à Ana o que estiveram a fazer durante a manhã?”. As crianças encontravam-se sentadas em roda, deixei que falassem livremente, o Bernardo disse, “- O Bernardo fez a pintura com as bolinhas!”, acrescentei, “- Foi Bernardo? E gostaste de fazer a pintura com os berlindes?”, respondendo que sim, o Bernardo executava os movimentos que tinha feita para realizar a pintura. O Kai também contou ao grupo de crianças que tinha estado a fazer o palhaço de carnaval.” (Caderno de Formação, semana de 24 a 28 de Fevereiro)

A insistência em realizar momentos de diálogo em grande grupo e momentos de interação com as crianças durante as explorações esteve sempre muito presente, tentando através da minha ação, estimular as crianças que sentiam mais dificuldade em comunicar, a fazê-lo de forma natural e do seu interesse. Contudo, além destas evoluções observadas, ainda eram sentidas algumas dificuldades em algumas das crianças, como por exemplo a utilização de novas palavras de forma regular e a combinação das palavras em pequenas sequências. A

realização de pedidos, perguntas e respostas já era efetuada de forma fluente, onde revelavam poucas dificuldades.

Em relação ao terceiro parâmetro, referente às competências de leitura, a maioria das crianças não revelava dificuldades, era observado que os únicos materiais de suporte de escrita, presentes na sala, eram os livros na área da biblioteca, sendo os únicos utilizados pelas crianças numa tentativa de leitura. A maioria das crianças revelava grande interesse nos livros, dedicando algum tempo aos mesmos, folheando, denominando os objetos, personagens e ações apresentadas no mesmo. No entanto, estavam limitadas aos mesmos materiais de suporte de escrita, através da minha ação, decidi enriquecer o espaço com inúmeros materiais de escrita em várias áreas da sala, tal como foi acima referido. Os momentos de leitura de novas histórias e contacto com novos livros foram também bastante relevantes, contribuindo para algumas das aquisições observadas, no entanto a exposição dos trabalhos realizados pelas crianças ao longo das paredes da sala foi também bastante importante e útil para as tentativas de leitura dos mesmos, por exemplo no carnaval, o trabalho realizado pelas crianças, tinha escrito por baixo qual a máscara que as crianças queriam usar, enquanto esta época festiva decorria, observei várias vezes as tentativas de leitura das crianças dos seus trabalhos. Tais factos permitiram às crianças, um aumento e ampliação do contacto com novos materiais, permitindo-lhes assim uma convivência com outros símbolos e sinais. Foram observadas várias aquisições reveladas pelas crianças com mais dificuldade em se expressar oralmente, como é o caso do D., que ao reconhecer as caixas de papa que ele comia, dizia frequentemente, “- A papa é do Duarte!” e o caso do B. que ao contactar com a caixa de chá, oferecia a sua bebida preferida a todos, dizendo “- O Bernardo dá chá aos meninos!”. No entanto, ainda eram detetadas algumas dificuldades em algumas das crianças, como por exemplo, na memorização de frases, contudo a sua gradual e demorada evolução era bastante visível nas inúmeras explorações realizadas.

O quarto parâmetro está praticamente inserido e interligado com o ponto acima descrito, dizendo respeito ao interesse pelos livros e outros materiais escritos. Como já foi acima comentado, o interesse das crianças pelos livros era bastante visível ao longo de toda a minha prática supervisionada, esta exploração era realizada com bastante frequência e com bastante interesse, podia observar-se que as crianças observavam as imagens e o texto dos livros atentamente, fazendo na maioria das vezes uma pequena leitura e interpretação dos mesmos. O contacto com novos livros e outros materiais com suporte de escrita, feito de

forma regular foi um grande contributo para novas aquisições no grupo, pois a observação de novas imagens e outros temas nos livros abordados, despertou o interesse e a curiosidade na maioria das crianças. O exemplo abaixo indicado relata um momento da exploração de um novo livro alusivo ao dia do pai, onde várias crianças manifestaram oralmente o interesse e conhecimento pelos vários aspetos abordados. “Durante a leitura da história e à medida que as ações do pintainho e do pai decorriam, algumas crianças iam também comunicando sobre as mesmas, como foi o caso do Bernardo, “- O Bernardo também foi a casa da avó!”, identificando-se com as variadas ações decorrentes na história. Durante a leitura, pude observar que as crianças estavam bastante atentas à mesma, não só ouvindo a história, como também observando as suas coloridas ilustrações que ia mostrando. Após a leitura da história, propus ao grupo uma conversa sobre os pais, nomeadamente, o que cada criança mais gostava de fazer com o seu pai, o Francisco disse “- O Francisco gosta de andar de trator com o pai!”, disse-lhe “- Ai é? O pai tem um trator?”, o Francisco respondeu “- Sim e põe a boina!”.” (Caderno de Formação, semana de 17 a 21 de Março)

Posso assim concluir, através do preenchimento dos perfis individuais de cada criança, que na sua maioria, todas exploravam com bastante frequência os livros e outros materiais de escrita, explorando-os atentamente, mostrando grande interesse pelos mesmos. Durante a minha prática salientei um exemplo que para mim relata nitidamente o interesse manifestado por uma das crianças numa das letras do alfabeto. “O Eduardo explorava as várias letras “P” recortadas em cima da mesa, virava de um lado para o outro, até que me perguntou, “- Ana, o que é isto?”, disse-lhe “- Olha Eduardo, o que tu tens na mão são letras, é a letra “P” de pai, são muitas porque todos os meninos vão pintar uma!”. O Eduardo mostrou-se bastante interessado nas letras, à medida que as explorava, observei que executou várias vezes o seu contorno com o dedo indicador, depois voltou a dizer-me “- Ana, o Eduardo quer fazer esta letra, cor-de-rosa!”. De seguida, sugeri ao Eduardo que molhasse o seu dedo nas tintas e pintasse a letra “P”, para colocar na prenda para o pai, observei que o menino com muito cuidado, ia decalcando o seu dedo, escolhendo várias cores, ao mesmo tempo dizia-me “- Ana, o Eduardo vai pintar de amarelo!”, apenas prestei ajuda ao Eduardo limpando-lhe o seu dedo sempre que trocava de cor.” (Caderno de Formação, semana de 17 a 21 de Março)

O contacto com o código escrito foi sendo por mim proporcionado ao grupo, ao longo da minha prática, abordando, como já foi acima indicado, livros, registos em grande grupo, das lengalengas, canções, receitas e histórias aprendidas, do registo dos processos de

construção e realização das inúmeras produções, por exemplo, quando foi proposto a realização de instrumentos musicais, no final da proposta fiz um registo individual com cada uma das crianças, onde me sugeria que me dissessem quais os materiais utilizados, os procedimentos executados, entre outros aspetos. O facto de ter levado jornais e revistas para a sala colocando-os na nova área da escrita, por mim construída e também na área da expressão plástica, foi bastante interessante, permitindo às crianças um contacto com novos e diferentes materiais de suporte escrito. Perto do final, a minha prática incidiu bastante na promoção de momentos de contacto com o código escrito, devido ao facto de ao longo do primeiro semestre ter observado que o grupo pouco contactava com o mesmo, limitando-se à exploração dos livros.

O quinto e último ponto apresentado no perfil, é referente à escrita, mais concretamente, às tentativas de escrita e identificação das mesmas, realizadas pelas crianças ao longo da observação. Este foi talvez um dos parâmetros do perfil em que observei grandes alterações, pois independentemente, das crianças terem inúmeras oportunidades de contactar com o código escrito, ainda não lhes tinha sido oferecida a oportunidade de contactarem com materiais reais de escrita e de puderem utilizá-los, praticando a mesma. Após ter detetado este problema, a professora Ana Artur, minha orientadora de estágio alertou-me para o facto de disponibilizar de relativamente pouco tempo para planificar propostas em que devia dar oportunidade às crianças de contactarem com materiais de escrita e de produzirem a mesma (rabiscos). Foi relativamente a meio, já perto do final, que este contacto começou a ser proporcionado ao grupo, no entanto, observou-se uma grande evolução das crianças em relação às tentativas de escrita, que até então permaneciam escondidas, a maioria delas já conseguia realizar rabiscos em forma de escrita, tal facto deveu-se à utilização de esferográficas e não de marcadores. A nova área da escrita era quase sempre escolhida e as produções realizadas revelaram o interesse despertado nas crianças, este domínio e evolução da maioria das crianças foi mostrado a partir da construção da nova área. O interesse maior era fazer tentativas de escrita do seu nome, através das etiquetas identificadas com as fotografias, algumas crianças tentavam copiá-lo, referindo de seguida o que estava ali escrito. Era também notório que algumas crianças, que ainda não tinham desenvolvido este domínio elaboravam desenhos nos seus cadernos, no entanto através da minha intervenção, dialogava com elas procurando saber o que estava desenhado na folha, escrevendo de seguida por baixo do desenho aquilo que a criança me transmitia.

Após ter concluído o preenchimento do Perfil de desenvolvimento individual (ISS) de cada criança e observar as várias aquisições ocorridas durante a minha prática, posso concluir que este instrumento revelou ser muito importante, contribuindo bastante para uma recolha de dados mais detalhada, através do seu preenchimento pude observar gradualmente a evolução das crianças no âmbito dos dois domínios da linguagem. Ao observar as evoluções ocorridas ao longo do tempo, tinha também oportunidade de perceber quais as crianças que ainda não tinham adquirido determinados parâmetros do perfil, para isso ao longo das minhas planificações consegui ter especial atenção a alguns casos, trabalhando-os detalhadamente com as crianças em questão. Através das inúmeras explorações por mim planificadas e sugeridas, observei uma evolução, no grupo em geral, em torno do domínio da linguagem oral, onde as crianças começaram a revelar mais interesse nos momentos de diálogo em grande grupo, mostrando mais vontade em comunicar, no entanto a maior evolução observada foi em torno do domínio da linguagem escrita, pois até então o grupo de crianças não tinha tido oportunidade de contactar, explorar e produzir o código escrito de forma contínua. Assim que estas oportunidades foram disponibilizadas ao grupo, consegui observar que a maior parte das crianças já sabia diferenciar o código escrito do desenho e já fazia algumas tentativas de o produzir, ganhando cada vez mais interesse pela área da escrita e por todas as explorações envolventes.

A regulação do planeamento com base na utilização do guião

Por fim, vou falar sobre um outro instrumento utilizado durante a minha intervenção na sala de creche, o guião sobre as intenções, atividades e estratégias para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Este instrumento foi também ele, bastante importante na regulação da minha ação, isto é, através do seu preenchimento gradual consegui perceber o que já tinha feito e o que ainda poderia fazer em torno dos dois domínios da linguagem, contribuindo assim para o desenvolvimento de ambos no grupo de crianças. Além de me ajudar a observar os momentos planificados durante os dias da semana, fazendo um balanço dos mesmos e percebendo de que forma tinham abrangido os dois domínios da linguagem, facultou-me inúmeras sugestões de outros possíveis que poderia planificar futuramente. Através do preenchimento do perfil pude observar que inicialmente se revelou uma escassa variedade nas propostas planificadas, andando a maior parte delas, em torno dos mesmos parâmetros, no entanto, gradualmente, fui percebendo e captando novas ideias, a maior parte delas retiradas do próprio guião, aplicando-as e trabalhando-as com as crianças, ajudando-me

bastante na diversificação e dinamização dos novos momentos propostos. Este instrumento foi bastante importante ao longo da minha observação e intervenção, auxiliando-me no balanço das explorações e atividades propostas diariamente, ou seja, através do seu preenchimento pude perceber gradualmente as explorações mais trabalhadas e aquelas que ainda não tinha proposto. Concluo assim que, ao longo da minha intervenção poderia ter proporcionado e proposto, ao grupo de crianças, mais propostas baseadas no guião, nomeadamente referentes ao contacto com o código escrito, pois, penso que o facto de ter começado a proporcionar ao grupo este primeiro contacto com a escrita, fez com que me focasse mais na construção da sua área, dos cadernos individuais e na observação das explorações lá desenvolvidas, dispersando a minha atenção para outras propostas mais comuns. No entanto, relativamente às propostas que contribuíam para o desenvolvimento da linguagem oral, penso que consegui proporcionar novas e diversas propostas, nomeadamente, nos momentos de diálogo que na maioria das vezes eram passados a cantar, consegui que se estabelecessem diálogos entre mim e as crianças, alcançando gradualmente, o interesse das crianças pelos mesmos. Quanto ao desenvolvimento do vocabulário e à forma de comunicar, foram notadas e observadas grandes evoluções, pois as crianças passaram a comunicar mais no decorrer dos vários momentos do dia, através das explorações das lengalengas, canções, histórias, entre outras foram enriquecendo o seu vocabulário e aprendendo novas palavras.

Na minha opinião, penso que consegui atingir os objetivos a que me propus no início da minha intervenção, relativamente ao tema em que se baseou a minha investigação na sala de creche, foi de facto muito importante e interessante aprofundá-lo de forma mais direta, ou seja, através da observação e do contacto com as crianças consegui, não só, perceber como se processa todo este desenvolvimento e aquisição dos dois domínios da linguagem, como também proporcionar inúmeras propostas que contribuíssem para os mesmos. Foi também através desta observação e intervenção com as crianças, proporcionando-lhes diversas propostas no âmbito da linguagem oral e escrita, que consegui recolher os inúmeros exemplos e observar de forma mais direta toda a evolução das crianças.

Toda a minha investigação assente no tema do desenvolvimento da linguagem oral e da emergência da escrita irá sem dúvida servir de apoio à minha ação enquanto futura educadora, tendo sempre presente as estratégias, momentos e explorações que planifiquei ao longo da mesma, utilizando-as futuramente com o objetivo de contribuir e proporcionar o desenvolvimento correto destes dois domínios nas crianças.

4.2. Intervenção no contexto de Jardim-de-infância

Como já foi referido no segundo capítulo do presente estudo, apoiei-me em vários instrumentos, nomeadamente, de recolha de dados e também para regulação da minha ação. Baseei-me principalmente no meu caderno de formação, mais concretamente, nas minhas notas de campo retiradas ao longo da prática, onde através delas consegui recolher os dados necessários do que as crianças diziam e faziam e também nas minhas planificações, percebendo quais as propostas que poderia possibilitar, de encontro aos interesses e necessidades das crianças, abordando os dois domínios da linguagem. Foi também através do preenchimento do perfil de implementação do modelo pedagógico do MEM, que procurei possibilitar ao grupo, diversas propostas de acordo com o mesmo, também com o objetivo destas contribuírem para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Inicialmente, através da minha observação, pude constatar que as práticas desenvolvidas na sala pela educadora, não correspondiam na totalidade às práticas específicas do modelo pedagógico do MEM, ou seja, apenas algumas delas eram desenvolvidas e utilizadas. Foi através das três recolhas de dados por mim realizadas, com base no preenchimento do perfil de implementação que consegui perceber gradualmente o que faltava na sala, para que esta seguisse na totalidade as práticas do modelo pedagógico.

A primeira recolha de dados foi realizada no decorrer do primeiro semestre, durante a minha observação no contexto, ou seja, os dados recolhidos foram apenas baseados no trabalho da educadora, pois, eu ainda não tinha iniciado a minha intervenção. Após ter realizado a primeira recolha, percebi que havia bastantes parâmetros, dos diferentes pontos apresentados no perfil, que não eram utilizados na sala, revelando-se assim uma enorme escassez das práticas assentes no modelo.

Foi no início do segundo semestre que realizei a minha segunda recolha de dados, onde através dela consegui perceber o que tinha sido alterado durante a interrupção da minha prática, na mudança de semestre. Foram bastante notórias as mudanças apresentadas, a educadora durante a minha interrupção e após termos dialogado sobre o modelo e sobre as suas práticas ainda inexistentes na sala decidiu começar a utilizar algumas delas, ainda que de forma pouco regular. Esta segunda recolha realizada durante a minha semana de observação, ajudou-me bastante a refletir e a preparar a minha ação para as semanas de intervenção que se seguiam. Por fim, a terceira recolha de dados foi realizada no final da minha prática supervisionada, ajudando-me a perceber quais as mudanças realizadas, com base na minha

ação que contribuíram para a implementação do modelo pedagógico, nomeadamente das suas práticas específicas.

No primeiro ponto do perfil, relativamente ao parâmetro referente à utilização das áreas de trabalho, este apresentou ao longo das três recolhas uma significativa evolução, pois, inicialmente foi observado uma escassa utilização de algumas áreas de trabalho, tal como, a biblioteca, o laboratório das ciências e da matemática, a oficina de construções e carpintaria e a área da dramatização. No entanto, ao longo da minha intervenção fui enriquecendo gradualmente as áreas de trabalho com novos materiais e objetos, no decorrer das propostas por mim planificadas esteve sempre muito presente e visível a abordagem aos dois domínios da linguagem, sendo bastante notório o interesse das crianças nas áreas acima descritas. O exemplo abaixo indicado apresenta-nos uma exploração na área das ciências, onde as crianças em pequenos grupos realizaram a experiência da germinação do feijão. “Enquanto três crianças, o António, a Laura e a Beatriz, simultaneamente exploravam a experiência da germinação do feijão, fui dialogando com as mesmas tentando perceber o que elas achavam que iria acontecer àquele feijão enrolado no algodão. Primeiramente, observei a Laura e reparei que a menina estava bastante focada no que estava a fazer, então perguntei-lhe “- Laura, o que achas que vai acontecer a este feijão?”, a menina olhou para mim e disse “- Eu acho que vai crescer muito, muito, muito e derrubar todos os trabalhos da sala!”, logo o António que estava ao seu lado, juntou-se à conversa e disse “- Eu acho que vai chegar ao céu! Como na história do pé de feijão!”, à medida que as crianças iam dialogando e interagindo umas com as outras pude ir registando numa folha todos os seus diálogos.” (Caderno de Formação, semana de 31 de Março a 4 de Abril) A abordagem e o contato com o código escrito estiveram também presentes, nomeadamente, na identificação individual de cada experiência, ou seja, cada criança teve a oportunidade de escrever o seu nome no copo onde se encontrava o seu feijão e posteriormente, em grande grupo, onde realizámos o registo escrito dos vários processos realizados.



Os jogos de matemática, realizados ao longo da minha prática, também ajudaram a dinamizar a área referente à mesma, as crianças começaram a interessar-se pelos novos materiais inseridos na mesma. O mesmo aconteceu para as áreas da biblioteca e dramatização, através da leitura de novas histórias e do interesse em dramatiza-las as crianças começaram progressivamente a interessar-se pela área da biblioteca, realizando muitas das vezes dramatizações na mesma.



Ilustração 63 Exploração da área da biblioteca e da área da dramatização

Relativamente ao parâmetro sobre a rotina diária e semanal, também ele sofreu algumas alterações, nomeadamente numa realização mais frequente de alguns momentos até então não eram muito utilizados, por exemplo o tempo das comunicações, o trabalho curricular participado pelo grupo e a avaliação em conselho por vezes não eram realizados de forma correta e regular. Era no início da manhã, durante o planeamento em conselho, que dava a oportunidade ao grupo de expressar oralmente os seus desejos, vontades, opiniões e até mesmo ideias, entre mim e o grupo era estabelecido um diálogo, onde falávamos sobre as propostas para o respetivo dia. O exemplo apresentado retirado do meu caderno de formação descreve um diálogo em grande grupo sobre o dia da mãe. “Durante o acolhimento, sugeri ao grupo de crianças que se sentassem em roda no tapete para conversarmos um pouco sobre o longo fim-de-semana, dei oportunidade às crianças de contarem as novidades e mostrarem aquilo que tinham trazido de casa. De seguida, lembrei “- Lembram-se que dia foi ontem? O dia da mãe, pois é! Quero saber quem é que deu a prenda à mãe? Ela gostou? E utilizou o cesto para pôr o quê?”, à medida que as crianças manifestavam o interesse em comunicar, foram dizendo como tinha sido o seu dia passado com as mães. Em grande grupo conversámos sobre o quanto as nossas mães são importantes para nós, foi uma conversa bastante agradável, onde a grande maioria das crianças participou

com grande entusiasmo, a Sara disse “- Ana, quando fui entregar a prenda à minha mãe, ela quase que chorou!”, disse-lhe “ Ai foi, quase que chorava de felicidade não era?”, a Mariana também disse “- Ana eu cantei a canção à minha mãe, aquela que aprendemos na aula de música com a professora Sónia!”, para incluir o resto das crianças nas várias comunicações perguntei “- Estão a ouvir a Mariana, quem mais cantou a canção à mãe?”, após estas perguntas que ia fazendo durante a conversa, pude observar várias interações entre as crianças, trocando ideias e opiniões.” (Caderno de Formação, semana de 5 a 9 de Maio)

Ilustração 64 Diálogo sobre o dia da mãe



Também no decorrer da manhã, durante as inúmeras atividades, explorações e projetos eram observadas várias interações tanto oralmente entre as crianças, como com o código escrito, durante as suas explorações. Foram vários os momentos por mim planificados que promoviam o desenvolvimento da linguagem oral, nomeadamente, ao longo das explorações realizadas pelas crianças tentava sempre não só, estabelecer com elas um diálogo sobre o que estavam a fazer, que materiais estavam a utilizar, entre outras coisas e também estimular o diálogo e a comunicação oral entre elas, tentando sempre perceber quais os seus interesses e necessidades.

Através da minha observação gradual, percebi que os momentos de leitura de histórias eram muito apreciados pelo grupo, interessando-se bastante nos livros e nas histórias novas que eram levadas para a sala, mediante a minha observação decidi planificar com mais frequência, a leitura de novas histórias, possibilitando assim, 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, a seguir é apresentado um momento da leitura de uma das inúmeras histórias abordadas.

“Depois da livre exploração da sala, sugeri às crianças que arrumassem os materiais da sala e se sentassem no tapete, pois iríamos ouvir uma história. Depois de ter informado as crianças do momento que se seguia, pude observar o enorme entusiasmo com que ficaram ao perceber que iam ouvir uma história. Sentaram-se no tapete, cantaram a canção habitual que

dá início às histórias, ficando em silêncio e com muita atenção, antes de iniciar a leitura pude explorar a capa com o grupo, abordando o título, as ilustrações e o autor. Várias foram as crianças que disseram “- Ana, eu conheço esta história, tenho lá em casa!”, disse-lhes “- Muito bem, então querem ajudar-me a contar a história ao resto dos meninos?”, todos concordaram. Durante a leitura da história, fui pedindo a participação das crianças, sugerindo que me dissessem qual o animal que vinha a seguir, entre outras coisas. O Rafael gostou tanto da história que me disse “- Ana, por favor podes ler outra vez? Gostei muito dessa história!”, disse ao Rafael que noutra dia podíamos repetir a história, mas que estava na hora do lanche e que tínhamos de ir para o refeitório.” (Caderno de Formação, semana de 5 a 9 de Maio)

O contacto e a exploração dos vários tipos de texto, nomeadamente de poemas, lengalengas, adivinhas, entre outros, foram também bastante abordados durante a minha prática, com o objetivo de mostrar às crianças os diferentes tipos de texto e as suas formas de organização e escrita. Na maioria das vezes este interesse era bastante demonstrado pelas crianças, como nos apresenta o exemplo a seguir, no decorrer de um diálogo durante o lanche. “Perto das 16h.00m as crianças encontravam-se no refeitório a lanchar, à medida que ia atendendo aos vários pedidos das mesmas, fui dialogando e promovendo o diálogo entre o grupo. Numa das mesas estava o José Francisco, o António Avó, o Lucas e o Jaime, ao passar apercebi-me que o José estava a ensinar uma canção com rimas, perguntei-lhe “- José quem te ensinou essa canção? Queres ensiná-la aos meninos agora quando chegarmos à sala?”, o José muito entusiasmado disse “- Sim, Ana esta canção aprendi sozinho!”. O Jaime que se encontrava ao lado do José, chamou a minha atenção, segurando-me na mão disse-me “- Ana eu sei muitas adivinhas! Diz-me lá uma adivinha para ver se eu consigo adivinhar!”, disse-lhe “- Qual é coisa, qual é ela, cai no chão e fica amarela?”, o Jaime olhou para mim sorriu e disse “- Essa é fácil é o ovo!”, e esta, “- Qual é coisa, qual é ela, que ao chegar a casa se põe logo à janela?”, respondi-lhe “- É o botão!”. Enquanto dialogava com o Jaime pude reparar que as restantes crianças ouviam atentamente as várias adivinhas, perguntei-lhes “- Alguém sabe alguma adivinha?”, de momento nenhuma criança se lembrou de outra.” (Caderno de Formação, semana de 28 a 30 de Abril)

O diálogo sempre foi bastante estimulado nas crianças, no decorrer da minha prática supervisionada, enquanto observava as inúmeras explorações, interagia também com as crianças, sendo estabelecidos 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. Através das minhas perguntas realizadas e do meu interesse manifestado nas suas explorações e brincadeiras a decorrer, as crianças mostravam-se interessadas em dizer-me e mostrar-me aquilo que estavam a fazer, convidando-me muitas das vezes para entrar na sua brincadeira. O exemplo apresentado, relata um momento no tapete, onde através da comunicação de um interesse, conseguimos estabelecer um diálogo sobre o mesmo.

“Durante o momento de diálogo no tapete, antes do momento das comunicações, a Laura aproximou-se de mim e disse “- Ana, sabes nós aprendemos a jogar ao jogo do peixe!”, disse-lhe “- Ai sim, queres dizer-me como se joga?”, a Mariana e o Gonçalo juntaram-se à conversa e começaram a dizer-me como se jogava. A Mariana dizia “- Temos dois grupos, um é a rede e o outro são os peixes, temos de combinar um número e depois os peixes vão passando pela rede. Quando contarmos até esse número baixamos os braços e apanhamos peixes!”, observei que era de grande interesse das crianças a exploração deste jogo. Depois do grupo estar todo sentado no tapete, comuniquei ao mesmo a conversa que tinha tido, sugerindo que quando estivesse bom tempo, íamos lá fora e podíamos jogar a esse jogo, as crianças ficaram eufóricas.” (Caderno de Formação, semana de 31 de Março a 4 de Abril)

Relativamente à escrita, também foram várias as propostas dinamizadas, nomeadamente, o registo escrito em grande grupo das receitas realizadas todas as semanas, onde estimulava as crianças a comunicar os ingredientes utilizados bem como o processo de realização, no decorrer do diálogo, ia escrevendo numa folha tudo o que as crianças diziam, não só para ficarmos com a receita registada como também para promover o contacto com o código escrito. Seguidamente, as crianças podiam explorar este texto escrito, realizando variados desenhos e até mesmo copiando e identificando as letras das receitas. O exemplo apresentado relata-nos o registo escrito da primeira receita. “Sugeri ao grupo que se reunisse no tapete para conversarmos sobre o que estivemos a fazer durante a manhã. Perguntei às crianças se ainda se lembravam de como tínhamos feito os queques e quais os ingredientes que tínhamos utilizado, pude observar que algumas crianças tinham interesse em comunicar. À medida que iam dizendo os vários ingredientes utilizados e o modo de preparação que efetuámos, pude ir registando numa folha toda a receita. No final sugeri às crianças que realizássemos todas as semanas uma receita para que no final pudéssemos fazer um livro de receitas para a sala, assim, sempre que cada criança quisesse, podia levar o livro para casa,

fazendo as receitas que já tínhamos aprendido na sala. O livro irá ser realizado pelas crianças, com fotografias e desenhos.” (Caderno de Formação, semana de 31 de Março a 4 de Abril)

Através da realização e registo escrito da primeira receita, surgiu a ideia de se construir um livro de receitas para ficar na sala e também puder ser levado pelas crianças para casa, ao longo da sua construção as crianças foram contactando com o código escrito e explorando as várias receitas confeccionadas e registadas. O exemplo a seguir apresentado descreve-nos uma das explorações do livro, onde apenas três crianças escolheram participar na sua construção.

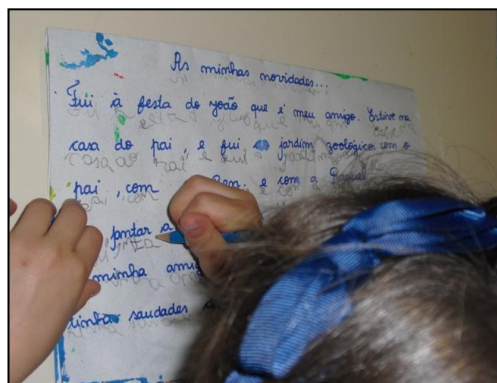
“De seguida, observei que apenas três crianças escolheram explorar a construção do livro de receitas, a Margarida Saldanha, a Mariana e o Jaime. O registo da primeira receita realizada, encontrava-se em cima da mesa, sugeri ao grupo das três crianças que fosse buscar todos os materiais necessários, nomeadamente, folhas, canetas, lápis, cola, tesoura, entre outros, após isto, disse “- Ainda só temos uma receita, um de vocês pode desenhá-la, outro pode começar a recortar as fotografias e outro pode começar a construir a capa com a minha ajuda, o que acham que podemos escrever na capa?”, a Margarida disse “- O livro de receitas da sala verde!”, disse-lhe, “- Muito bem Margarida, parece-me uma boa ideia!”, depois de divididas as tarefas as crianças começaram a explorar livremente os vários materiais, pondo em prática a sua criatividade. Durante a exploração, a Mariana perguntou-me várias vezes “- Ana, o que está aqui escrito?”, dizia-lhe qual o ingrediente de que se tratava para que a Mariana pudesse desenhar o ingrediente correspondente à palavra.” (Caderno de Formação, semana de 7 a 11 de Abril)



Ilustração 65 Construção do livro de receitas

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 do fim-de-semana. Antes de iniciar a minha intervenção, observei que as crianças, durante a exploração deste momento, depois de comunicarem as suas novidades e de estas serem registadas numa folha, tinham de copiar o texto, escrevendo as palavras por baixo. Ao observar a exploração deste momento e através da interação com as próprias crianças, reparei que estas acabavam por se desmotivar nesta proposta, mostrando nitidamente o seu desagrado e desinteresse, não querendo muitas vezes realizar esta tarefa.

Ilustração 66 A Caetana a copiar as palavras



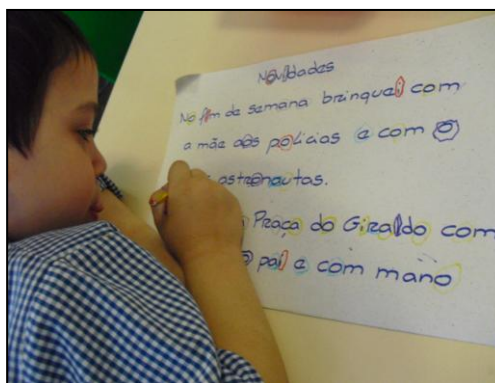
No entanto, durante a minha intervenção, percebi que teria de intervir e alterar a forma como este momento era realizado e dinamizado, sendo necessário pensar numa outra possibilidade, permitindo na mesma o contacto com o código escrito, mas de uma forma mais agradável para as crianças. Foi então que depois de uma visita da professora Ana Artur, surgiu a ideia de solicitar às crianças, durante a exploração do texto, que tentassem encontrar as letras do nome ou as vogais, muito conhecidas por elas, entre outras propostas. Depois desta proposta ter sido realizada pela primeira vez, observei que a motivação e entusiasmo das crianças na realização das novidades, era outro completamente diferente do inicial. Durante a exploração do texto, pude observar que em pequenos grupos, as crianças interagem umas com as outras sobre as letras e sobre as palavras começadas com essas mesmas letras, o exemplo a seguir apresentado relata perfeitamente um desses momentos de interação sobre o código escrito.

“Perto das 10h.20m, um pequeno grupo de crianças encontrava-se sentado a mesa a realizar as novidades do fim-de-semana, à medida que cada criança ia comunicando o que tinha feito durante o fim-de-semana, ia simultaneamente registando numa folha o pequeno texto. Seguidamente, sugeri às crianças que tentassem encontrar as vogais nele espalhadas,

fazendo um círculo à volta das mesmas, durante este momento fui dialogando com as crianças sobre a exploração realizada, a Laura olhou para mim e disse “- Ana eu não preciso de olhar para as vogais eu já sei quais são, o A, o E, o I, o O e o U, e olha já as encontrei todas!”, observei o texto da Laura e de facto a menina tinha encontrado todas as vogais, disse-lhe “- Muito bem Laura, queres ir fazer a pintura?”, a menina muito contente com a sua ação seguiu autonomamente até à mesa da pintura.

No decorrer da exploração pude ainda observar uma outra interação, o Dinis e o Lucas, encontravam-se sentados lado a lado, durante a procura das letras, o Dinis disse “- Lucas, olha tens aqui a letra do nome do meu irmão, o M, sabes, ele chama-se Martin!”, o Lucas observou a letra e de seguida encontrou outra igual no seu texto dizendo “- Olha aqui está outra!”.” (Caderno de Formação, semana de 12 a 16 de Maio)

Ilustração 67 Exploração do Dinis a encontrar as vogais presentes no texto



Também noutras ocasiões e durante as diversas explorações realizadas pelas crianças, este contacto com o código escrito era promovido, como por exemplo, durante a exploração das diversas áreas, nomeadamente, na área da escrita, quando as crianças copiavam e escreviam várias palavras no computador, quando exploravam os vários jogos na área existentes, como jogos de letras magnéticas, entre outros.

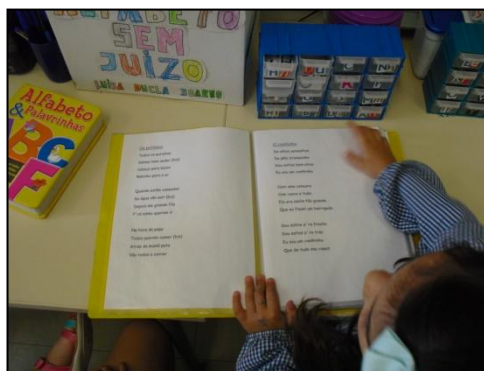


Ilustração 68 Explorações na área da escrita

O momento das comunicações passou a ser realizado todos os dias, durante este momento era dada a oportunidade às crianças de mostrarem e apresentarem os trabalhos realizados durante a manhã. Durante a apresentação, havia um diálogo sobre o trabalho em questão, onde as restantes crianças podiam perguntar algumas curiosidades, nomeadamente, que materiais tinham sido utilizados e de que forma tinha sido elaborado, havia uma troca de opiniões e sugestões de todas as crianças. No entanto, foi talvez o momento da rotina diária, que ao início não recebia muita atenção e envolvimento das crianças, por vezes o grupo não se mostrava interessado em comunicar, focando a sua atenção noutros aspetos, no entanto, após várias observações de outras crianças, a maioria das crianças do grupo já se começavam a motivar pedindo durante a manhã para mostrar os seus trabalhos realizados. O exemplo descrito relata essa mesma evolução, onde através da comunicação de uma criança, também outras se incluíram no diálogo.

“Durante o momento das comunicações, perto das 11h.40m as crianças encontravam-se sentadas em roda no tapete, à medida que várias crianças iam comunicando ao restante grupo aquilo que tinham feito, o Gonçalo disse “- Eu gostei muito de pintar o ovo da páscoa e tive muito cuidado para ele não se partir!”, acrescentei “- Mas houve um ovo que partiu não foi? Beatriz viste como estava o ovo lá dentro? Não estava igual aos ovos que nós utilizámos na receita pois não?”, disse às crianças que tinha cozido os ovos para caso, algum deles se partir não derramarem a gema e a clara, sendo mais seguro. Para que as crianças percebessem melhor, pedi à Beatriz que fosse buscar o seu ovo, para mostrarmos a todo o grupo, pude retirar alguns bocadinhos da casca e conseguia ver-se o ovo branco, “- Está cozido, esta parte branca é a clara que na nossa receita estava transparente, lembram-se? A gema está lá no meio e é amarela!”.” (Caderno de Formação, semana de 7 a 11 de Abril)

Por vezes as crianças manifestavam o interesse em comunicar em pequeno grupo ou a pares aquilo que tinham estado a explorar e a realizar durante a manhã em conjunto, o que na minha opinião foi bastante importante, pois estes episódios ajudaram imenso a motivar outras crianças que até então se revelavam pouco comunicativas durante este momento.

Ilustração 69 Comunicação a pares do trabalho sobre a família



Ao final do dia também era realizado um balanço em conselho, onde, tal como no momento do planeamento e posteriormente, no momento das comunicações, o diálogo e as interações eram estimuladas em grande grupo. As crianças reuniam-se no tapete e juntamente comigo ou com a educadora fluía um diálogo sobre o dia decorrido, tentando perceber aquilo que tinha sido proposto, o que realmente tinha sido realizado e qual a opinião das crianças referente aos mesmos. O facto de estarem em grande grupo, no decorrer destes momentos, tem na minha opinião duas vertentes, sendo uma delas bastante importante, pois é dada uma maior oportunidade ao grupo de saber esperar pela sua vez para falar e assim conseguir ouvir e respeitar os outros enquanto eles falam, no entanto, sempre se revelaram ser momentos muito agitados, pois o grupo de crianças era bastante grande, sendo difícil conseguir captar a sua atenção para o momento.

A reunião de conselho é, também ela, referente à rotina diária e semanal, inicialmente, pude observar que este momento nem sempre era realizado da forma mais correta, era sim realizando na manhã de sexta-feira, onde as crianças se reuniam no tapete em grande grupo e dialogavam um pouco sobre a semana que tinha decorrido e sobre a próxima que iria chegar, mais concretamente, sobre as explorações que as crianças mais tinham interesse em realizar. Durante a minha intervenção decidi alterar a forma como este momento era dinamizado, inicialmente, a reunião de conselho era realizada em torno do tapete, onde as crianças se encontravam sentadas em roda, depois de ter observado várias vezes o comportamento das crianças durante este momento, percebi que deveríamos alterar o local de realização, tornando este momento, um momento mais formal. Passamos então a realizar a reunião de conselho, sentados em torno da mesa, dando assim uma visão mais autêntica deste momento às crianças onde eram tratadas situações importantes. Durante este momento cada criança tinha a oportunidade de falar e transmitir aquilo que mais lhe interessava, a reunião era apoiada por um dos instrumentos de pilotagem, o diário, onde cada criança tinha a oportunidade de escrever nas quatro colunas do mesmo, caso sentisse essa necessidade. O exemplo a seguir apresentado relata uma das reuniões de conselho realizada perto do final da minha prática, onde podemos observar uma evolução do grupo no geral, pois as crianças inicialmente não sentiam interesse em dialogar e a partir da alteração da dinamização do momento, começaram a fazê-lo de forma mais fluente e o seu interesse começou a refletir-se.

“Depois do primeiro momento no tapete, encaminhei as crianças até à mesa sugerindo que se sentassem em volta da mesma. Ao iniciarmos a reunião de conselho, começando pela

coluna do “não gostámos”, perguntei às crianças “- Quem é que escreveu isto aqui?”, a Caetana levantou o dedo e disse, “- Fui eu! Foi porque não gostei que o Pedro tivesse saltado para cima da Margarida e lhe tivesse feito uma ferida na cara!”, voltei a perguntar “- E essa situação não ficou resolvida, pois não? Por isso é que a Caetana quis escrever no diário para resolvermos todos juntos na reunião!”. Alarguei a conversa para o restante grupo, perguntando, “- O que acham de arranjarmos uma solução ou uma estratégia para estas situações? Qual poderia ser?”. Enquanto as crianças pensavam numa possível solução o Gonçalo, lembrou-se de uma já anteriormente estabelecida na sala e no seio do grupo, disse “- Ana, podemos escrever que em vez de bater, escondemos as mãos nos bolsos e damos um beijinho!”, perguntei ao restante grupo se concordava com a sugestão dada pelo Gonçalo, sugerindo que fizéssemos um mapa das regras de vida para a sala. Todos concordaram com a ideia, prometendo que iriam mudar a sua atitude sempre que estivessem em situações de conflito, inclusive o Pedro.” (Caderno de Formação, semana de 5 a 9 de Maio)

Ilustração 70 Realização da reunião de conselho



O último parâmetro do primeiro ponto é referente aos instrumentos de pilotagem característicos do modelo pedagógico do MEM, tendo sido ao longo do preenchimento do perfil de implementação que percebi que este foi dos parâmetros que mais evoluiu e foi modificado. A sua abordagem foi também ela muito importante para a promoção da linguagem oral e contacto com o código escrito, pois todos os dias era feita uma abordagem às várias tabelas e quadros, sendo eles preenchidos pelas crianças.

Ao início esta abordagem era bastante reduzida, a maior parte dos instrumentos de pilotagem não existia na sala, como era o caso do diário, do mapa de atividades, do mapa de tarefas, da lista de projetos, do registo “Quero mostrar, contar ou escrever” e do plano do dia. Após a minha segunda recolha de dados, pude observar que a maior parte destes instrumentos acima indicados já se encontravam a ser utilizados na sala, exceto o plano do dia, no entanto alguns deles não eram utilizados e abordados de forma correta, como por exemplo, o mapa

das tarefas que era preenchido diariamente, tornando as tarefas diárias e o mapa das atividades que era preenchido ao final da tarde.

Relativamente ao mapa de tarefas, este tinha como objetivo, tal como o nome indica, distribuir as tarefas da sala pelas crianças, estas tarefas inicialmente eram diárias, passando, depois da minha intervenção a ser semanais. Assim, o preenchimento do quadro era realizado à segunda-feira de manhã, seguíamos-nos pela ordem dos nomes das crianças escritos no quadro das presenças e todas as semanas algumas das crianças eram responsáveis pelas tarefas da sala, o diálogo estabelecido entre mim e o grupo durante o preenchimento do quadro dava a oportunidade às crianças de expressarem a sua opinião sobre as tarefas, as suas sugestões sobre novas tarefas, entre outras questões surgidas. Os exemplos apresentados referem-se ao momento da marcação do mapa das tarefas, onde é apresentado um diálogo de interajuda entre as crianças.

“Perto das 9h.30m o grupo encontrava-se reunido no tapete, após terem terminado de marcar todas as presenças, sugeri que nos focássemos no mapa das tarefas, escolhi uma criança ao acaso, o Tiago, para alterar o mapa. À medida que ia dialogando com o Tiago percebendo qual a última criança escolhida na semana anterior, pude observar que várias crianças ajudavam o Tiago, dizendo-lhe “- Tiago tens de ver aí em baixo! Olha foi a Carmen!”. Enquanto alterávamos o mapa das tarefas foi também notório o entusiasmo que as crianças tinham para saber se eram responsáveis por alguma das tarefas, lembrei que estas tarefas iriam permanecer assim a semana toda, e só na próxima segunda-feira, alterávamos novamente o mapa. Após o preenchimento do mesmo, lembrei às crianças as tarefas bem como os responsáveis pelas mesmas, para isso pedi ao Dinis que se encontrava perto do mapa que fosse dizendo quais as crianças e respetivamente as tarefas escolhidas.”

“Confesso que ao início foi um pouco confuso e complicado para as crianças, pois a sua vontade e interesse em participar e ser responsável por uma das tarefas é bastante notória na grande parte das crianças, não entendendo porque é que seriam as mesmas crianças responsáveis pelas mesmas tarefas durante toda a semana. No então, durante as semanas da minha intervenção, não só à segunda-feira, mas também em todas as manhãs quando era necessário lembrar as tarefas, tentava sempre recordar e conversar com as crianças sobre esta mudança. Aos poucos o grupo de crianças foi-se adaptando a esta mudança, sendo gradualmente desnecessário lembrarmos as tarefas quase todos os dias, pois todas já sabiam

quem era responsável pelas tarefas durante a semana.” (Caderno de Formação, semana de 12 a 16 de Maio)

Ilustração 71 Marcação do mapa das tarefas



O mapa de atividades que também só passou a ser utilizado na sala no início do segundo semestre, é um mapa que tem como objetivo ajudar as crianças a escolher as propostas e explorações que querem realizar durante o dia. Através do preenchimento do quadro, composto pelo nome de todas as crianças e pelo nome de todas as propostas possíveis de realizar na sala, era permitido ao grupo o contacto com o código escrito, pois, as crianças ao terem a oportunidade de escolher aquilo que queriam fazer durante o dia, iam observando as imagens e os respetivos nomes das diferentes áreas, explorando-os, conhecendo-os e associando-os gradualmente. Com este registo era também dada às crianças a oportunidade de refletir sobre a sua ação desenvolvida, pensando no que já tinham realizado e naquilo que ainda queriam realizar, ajudando-as a autorregular a sua ação.

Ilustração 72 Marcação do quadro de atividades



Os inventários fazem também parte do conjunto de instrumentos de pilotagem referentes ao modelo pedagógico do MEM, estando eles espalhados por toda a sala, identificando as diferentes áreas existentes e as propostas e explorações nelas possibilitadas. É evidente que nenhuma criança da sala conseguia ler o que lá estava escrito, no entanto, muitas das vezes tentava chamar a sua atenção para os inventários, onde através da minha

intervenção ia fazendo uma leitura para e com a criança, observando a escrita presente e os desenhos realizados. Aqui o contacto com a escrita era sempre promovido, pois durante estes diálogos ao longo da minha prática, fui observando uma evolução na observação das crianças, por exemplo, a determinada altura, a observação das crianças recaia muito sobre a identificação das letras do seu nome e de nomes já conhecidos.

Ilustração 73 Inventário da área do faz-de-conta



O quadro das presenças sempre foi utilizado todos os dias pelas crianças, possibilitando-lhes um contacto com o código escrito e permitindo-lhes um desenvolvimento neste âmbito, as crianças através dele podem observar o seu nome, o nome das restantes crianças, o nome dos dias da semana, o nome do mês e através deles ir reconhecendo as diferentes letras e os seus sons. Durante a marcação das presenças existe sempre um diálogo espontâneo entre as crianças, diálogo este que pode ser de auxílio umas às outras, como de curiosidade, retificando, por exemplo, quantas vezes aquela criança não veio à escola.

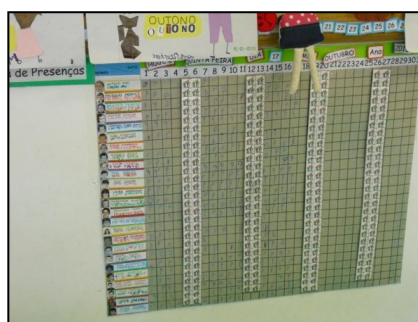


Ilustração 74 Quadra e marcação das presenças

O diário também não era utilizado até então, no entanto depois do início do segundo semestre, também este instrumento de pilotagem passou a ser utilizado na sala, pela educadora, por mim e pelas crianças. Inicialmente, a abordagem a este diário e a sua

adaptação foi um pouco demorada, as crianças ainda não tinham iniciativa nem autonomia suficiente para escreverem ou desenharem sozinhas no quadro, pois não estavam habituadas à presença deste mapa. Contudo, no final da manhã, depois do momento das comunicações, enquanto dialogava com o grupo de crianças tentava focar sempre a sua atenção para o diário, relembrando o grupo caso houvesse alguma coisa que quisessem escrever no diário que tinha ocorrido durante a manhã e que para elas tinha sido importante. Gradualmente as crianças foram captando a ideia da utilização frequente do diário, observando-se muitas das vezes a sua vontade e interesse em escrever no mesmo durante a semana, afirmando por vezes que era um assunto importante e tinha de ser falado na reunião de sexta-feira.

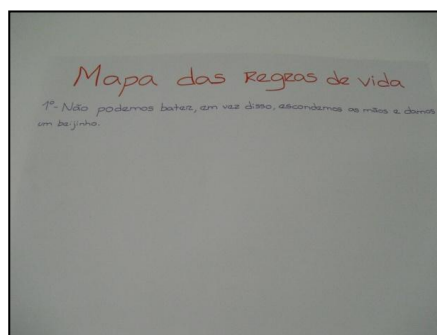
Ilustração 75 Margarida a escrever no diário



O mapa das regras de vida não existia na sala e foi, através da implementação do modelo por mim realizada, que este instrumento de pilotagem passou a ser utilizado na sala. Era por vezes na reunião de conselho, realizada à sexta-feira, que as novas regras escritas no mapa das regras de vida surgiam, através da identificação e resolução de conflitos surgidos, era inventada uma regra pelas crianças para se cumprir na sala.

Na minha opinião é bastante importante que o grupo na sala possa participar nesta criação de regras e normas que facilitam a vida coletiva, desenvolvendo-se e participando num ambiente democrático.

Ilustração 76 Mapa das regras de vida, criadas pelas crianças



O segundo ponto do perfil, refere-se à organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa e está dividido em seis subpontos, o primeiro é relativo à avaliação dos instrumentos de pilotagem, onde ao longo da minha prática, fui gradualmente experimentando e tentando, através do diálogo em grande grupo, abordá-los, fazendo uma análise e regulação dos dados neles apresentados. Inicialmente foi um pouco difícil iniciar esta abordagem com o grupo, por exemplo, na abordagem do quadro de atividades, tentei sempre avaliar, juntamente com as crianças os dados que nele estavam representados, promovendo uma tomada de consciência relativamente às escolhas por elas realizadas, incentivando-as a escolher novas áreas e explorações. Após várias avaliações dos diversos instrumentos de pilotagem, as crianças começaram a mostrar-se mais interessadas e a observar mais as suas escolhas, a resolução e identificação de estratégias que deliberassem os vários conflitos surgidos, foi sendo usada pelas crianças, mostrando assim uma maior responsabilidade no grupo. O segundo subponto é referente ao acolhimento em conselho, onde durante a minha ação, foram sendo gradualmente planificados e dinamizados os momentos de acolhimento, dando oportunidade às crianças para mostrarem e contarem algo, tentei sempre através das comunicações feitas, alargar o diálogo para o restante grupo, promovendo a sua participação. Estes momentos de diálogo em grande grupo pela manhã eram bastante promotores do desenvolvimento da linguagem oral, ao longo do tempo e através dos vários exemplos dados nas inúmeras comunicações, pude observar que as crianças que não se sentiam tão à vontade mostraram grandes progressos, comunicando também elas, algumas novidades e participando no diálogo.

Ilustração 77 Momento de diálogo em grande grupo



O terceiro subponto menciona a planificação da semana e do dia, onde também aqui se observa uma evolução na utilização das várias estratégias, pois durante a elaboração das minhas planificações tive sempre em conta os desejos expressos pelas crianças, as suas necessidades e interesses, construindo planificações bastante diversas e com base nos desejos

e pedidos expressos, na coluna do “queremos fazer”, durante na reunião de conselho e nos pedidos das crianças. Vários foram os desejos e pedidos pelas crianças indicados que serviram de base às minhas planificações, tais como, pintura com os pés, realização de uma festa, ida ao insuflável, visita a uma mercearia, entre muitos outros. No entanto, além deste meu apoio nos desejos expressos pelas crianças, era durante os diálogos da manhã que dialogávamos sobre o plano do dia, nomeadamente, nas várias atividades e explorações que cada criança queria realizar, negociando aquilo que iríamos realizar. Sempre que alguma criança trazia uma nova sugestão, e sendo ela possível de realizar, esta era acrescentada ao plano do dia, tornando-o assim um plano flexível. O quarto subponto refere-se à distribuição de tarefas, como já foi referido, inicialmente, as crianças da sala não utilizavam o mapa das tarefas, no entanto após a segunda recolha de dados verificou essa utilização ainda que reduzida, durante a minha intervenção, fui gradualmente modificando a utilização do mapa das tarefas, utilizando-o da forma mais correta. As tarefas passaram a ser semanais, sendo o mapa preenchido apenas à segunda-feira, ao início esta mudança não foi muito bem aceite pelas crianças, pois estavam habituadas a que todos os dias, fossem crianças diferentes responsáveis pelas tarefas, contudo no decorrer da mudança e nova utilização do mapa das tarefas, o grupo de crianças foi aceitando bem esta mudança. O quinto subponto é relativo ao balanço semanal em conselho de cooperação educativa, abordando a reunião de conselho realizada à sexta-feira. Este momento realizado no final da semana, teve mudanças significativas, nomeadamente, passando a ser realizado com mais precisão, por exemplo, em vez de ser realizado no tapete, as crianças passaram a sentar-se à mesa, criando um ambiente mais formal de uma reunião entre o grupo. Foi notório que o uso do diário, foi progressivamente, sendo utilizado pelas crianças de outra forma, sendo ela a mais correta, durante as reuniões foi visível que o interesse das crianças na participação era maior, o diálogo em torno dos conflitos começou a ser encarado com naturalidade e não como um assunto que, inicialmente, por vezes, muitas crianças evitavam falar. Por fim, o último subponto diz respeito à estimulação da clarificação ética dos conflitos com base numa lista de operações, onde também se podem observar algumas alterações e mudanças na utilização das várias estratégias apresentadas. Durante a minha intervenção, sempre que observava algum conflito entre as crianças tentava sempre intervir da melhor maneira, dando oportunidade às crianças de explicarem o que tinha acontecido e porquê, tentando que através do diálogo se esclarecesse aquela situação e se encontrasse diferentes formas de a resolver.

O terceiro ponto apresentado no perfil de implementação do modelo pedagógico é referente ao trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos de produção, de pesquisa e de intervenção, estando ele dividido em dois subpontos. O primeiro subponto relata a participação e acompanhamento sustentado, referindo a participação do educador nas várias explorações, nos diálogos estabelecidos com as crianças e na promoção da sua autonomia, entre outras situações de apoio e intervenção. Durante a minha prática supervisionada houve sempre, da minha parte, uma elevada atenção e preocupação em participar nas várias explorações e produções realizadas nas várias áreas da sala, participando nas brincadeiras, explorações e diálogos estabelecidos pelas crianças. Esta minha participação e acompanhamento sustentado, assentou em diversos objetivos principais, tais como, a captação e compreensão dos interesses e das dificuldades expressados pelo grupo; a participação, o envolvimento e aprofundamento dos seus diálogos; a promoção da sua autonomia e a observação e perceção dos conhecimentos e aprendizagens das crianças. Foi durante esta participação e acompanhamento sustentado nas brincadeiras e explorações, que tive a oportunidade de observar e participar em diversos momentos, onde as crianças se expressaram oralmente e contactaram variadas vezes com o código escrito, nomeadamente, nas explorações das várias áreas da sala, quando dialogavam entre si, na construção de várias produções, expressando oralmente e contactando com o código escrito, nos diálogos estabelecidos entre elas, nos diálogos estabelecidos em pequeno e grande grupo, entre outras situações, dando-me assim, uma maior oportunidade de captar, progressivamente, a sua evolução. O exemplo abaixo apresentado, relata uma das minhas participações numa das brincadeiras a decorrer naquele dia, mais concretamente na área da cozinha e na biblioteca.

“Depois do almoço as crianças encontravam-se na sala, divididas em pequenos grupos a explorar as várias áreas da sala, ao chegar, dirigi-me até à área da cozinha, lá encontravam três meninas, a Beatriz, a Laura e a Margarida Oliveira, ao aproximar-me a Margarida disse “- Ana queres também vir à festa de anos? A bebé da Laura faz anos e ela já esteve a fazer um bolo!”, perguntei-lhe “- Mas eu não recebi convite!”, a menina depressa arranjou uma folha que estava solta de um dos livros na área da biblioteca e entregou-ma. Convidaram-me a sentar à mesa e à medida que iam chegando as várias convidadas, acompanhadas dos seus respetivos filhos, fui interagindo com elas. Perguntei o nome dos bebés, a sua idade e também perguntei se já andavam à escola, cada uma das meninas foi respondendo, entregando-me os seus filhos para eu lhes pegar. Cantámos os parabéns, comemos o bolo e enquanto toda a festa

decorria, propus “- Vou tirar umas fotografias para ficar de recordação, até podemos colar aqui na parede para lembrarmos o aniversário da bebé Elsa!”, todas as meninas ficaram bastante entusiasmadas, riam enquanto lhes mostrava as fotografias tiradas. De seguida deixaram os seus filhos na escola “Robim dos Bosques”, localizada na área da biblioteca, dirigi-me até lá, onde se encontravam três professoras, a Emília, a Sara e a Margarida Saldanha, todas contavam histórias aos bebés, juntei-me a elas sentando-me num dos poufs perguntando “- Também posso ouvir a história?”, todas concordaram e todas leram histórias diferentes, à medida que o faziam iam mostrando as imagens aos bebés e a mim, tal como veem fazer os adultos.” (Caderno de Formação, semana de 5 a 9 de Maio)

Como já foi acima referido, sempre que participava nas brincadeiras e explorações, interagindo com as crianças ao longo das mesmas, o meu objetivo principal, era promover e também observar as comunicações e interações das crianças, captando e acompanhando o seu desenvolvimento e evolução. A promoção do contacto com o código escrito, como podemos observar no exemplo acima apresentado, era quase sempre por mim sugerida no desenrolar das inúmeras brincadeiras e explorações, tornando assim este contacto não tão direto. Isto é, durante as brincadeiras e explorações de maior interesse para as crianças, a promoção do contacto com o código escrito era feita de forma mais agradável, este contacto inserido nas brincadeiras, acabava por despertar algum interesse nas crianças pelo mesmo, onde, por vezes lhe era dado e reconhecida a sua importância para o desenrolar da mesma.

O segundo subponto refere-se aos projetos, durante a minha prática tive a oportunidade de trabalhar com esta metodologia, desenvolvendo dois projetos com o grupo, um deles que não ficou terminado e outro foi o projeto que terminamos perto do final da minha prática. Pode observar-se no preenchimento do perfil que durante as minhas três recolhas, houve uma visível evolução, pois, inicialmente a conduta de projeto era raramente abordada na sala, na segunda recolha pude observar que as crianças já estavam a desenvolver o projeto da reciclagem, simultaneamente e no decorrer deste projeto iniciámos os outros dois referidos anteriormente. Havia três projetos a decorrer ao mesmo tempo, sendo um pouco complicado gerir o tempo, devido à maior parte das crianças pertencer aos dois projetos e também ao facto de muitas crianças terem faltado durante um largo período de tempo, devido à varicela, acabando por ser complicado a realização dos dois simultaneamente. Penso que se o tempo tivesse sido mais alargado teria tido a oportunidade de prolongar mais o trabalho

nestes dois projetos, investindo em mais saídas ao exterior e mais pesquisas com recurso a diversos meios.

O quarto ponto refere-se aos circuitos de comunicação, também ele dividido em dois subpontos, o primeiro é referente às comunicações do trabalho, mais concretamente ao tempo das comunicações. Como foi dito anteriormente, este tempo, inicialmente nem sempre era realizado todos os dias naquele período de tempo destinado ao mesmo, no entanto, no decorrer da minha intervenção consegui que este tempo fosse aos poucos e poucos sendo realizado, ganhando progressivamente a atenção e o interesse do grupo. Foi principalmente através dos vários incentivos e observação de outras crianças, que a maioria das crianças começou a interessar-se nas comunicações oralmente, sentindo-se mais entusiasmadas em mostrar os trabalhos e falar sobre eles ao restante grupo. Com o passar do tempo, consegui observar uma progressiva evolução das crianças no decorrer deste momento, mais concretamente na forma de comunicar os seus trabalhos e produções, começou a haver um interesse das restantes crianças, em saber mais sobre o trabalho apresentado, criando assim momentos de diálogo bastante rico, havendo troca de informação, sugestões, conhecimentos e aprendizagens.

O exemplo a seguir apresentado relata um momento das comunicações decorrido durante a minha prática, onde nos mostra que muitas das vezes as crianças, caso o trabalho fosse o mesmo, pediam para fazer as comunicações a pares ou em pequenos grupos, consoante o trabalho desenvolvido durante a manhã. “Após as várias explorações decorridas durante a manhã e depois do espaço da sala arrumado, sugeri às crianças que se sentassem no tapete para realizarmos o momento das comunicações. A Caetana e a Margarida Oliveira, previamente tinham mostrado interesse em mostrar o que tinham estado a fazer, por isso sugeri às crianças que ouvissem atentamente, o que as duas meninas tinham para comunicar, depois da Caetana e da Margarida terem mostrado as notas e as moedas que tinham realizado com a ajuda de outras crianças, disseram também que aquelas notas e moedas iam servir para colocar na máquina registadora nova. De seguida, o Jaime também mostrou interesse em comunicar dizendo “- Eu estive a fazer o relógio, para aprender a ver as horas!”, mostrou a sua produção e disse também os materiais que tinha utilizado.” (Caderno de Formação, semana de 19 a 23 de Maio)

Relativamente à exposição dos trabalhos realizados, posso afirmar, que esta sempre foi realizada na sala em conjunto com as crianças, ou seja, sempre que realizava esta tarefa,

contava com a ajuda das crianças, que de livre vontade prestavam a sua ajuda organizando os trabalhos pelos nomes das restantes crianças consoante a ordem das fotografias expostas no placard. Na sala existem dois placards, no entanto, as restantes paredes, também servem para colocar os trabalhos realizados semanalmente pelas crianças, foi durante a minha prática, que observei algumas vezes, que as crianças por vezes dialogavam sobre os trabalhos expostos nas paredes e respetivas características, identificando a quem pertencia o trabalho, o que nele estava representado, entre outras abordagens.



Ilustração 78 Exposição de trabalhos na sala

O segundo subponto também ele referente à promoção, difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho com base numa lista de operações revelou uma pequena evolução ao longo das três recolhas. O momento das comunicações começou a ser realizado com mais frequência do que anteriormente, mais concretamente, todos os dias ao final da manhã. O grupo de crianças começou a habituar-se, fazendo ele parte da sua rotina. No entanto, por vezes foi um pouco difícil seguir esta lista de operações, pois nem sempre as restantes crianças comentavam o trabalho apresentado, limitando-se a ouvir a criança em questão, contudo, tentei sempre incentivar o restante grupo a fazê-lo, dando algumas sugestões e incentivos, por exemplo, “- Alguém sabe que materiais foram usados? Não querem perguntar à Mariana como é que ela fez este trabalho?”. As últimas duas operações da lista, referentes à avaliação e à produção de novas ideias, também elas foram um pouco difíceis de se concretizar, no entanto progressivamente, observei que algumas crianças já transmitiam, espontaneamente a sua opinião e novas ideias do trabalho em questão para futuras produções a realizar.

O quinto ponto é referente ao trabalho curricular participado pelo grupo/ animação cultural, isto é, a forma como o educador estabelece e promove as atividades de animação cultural e o trabalho coletivo durante a semana. Neste ponto também é observável uma evolução relativamente à planificação da rotina semanal, pois inicialmente, ao longo das

minhas planificações era notório que a diversidade de atividades planificadas não era suficiente, acabando algumas vezes por me esquecer de algumas áreas da sala, como por exemplo, a área da matemática. Inicialmente dei especial enfoque à exploração/atividade principal do dia, no entanto, e como a maioria das explorações decorridas eram realizadas em pequenos grupos, percebi que era necessário pensar em várias explorações diferentes que ocorressem ao mesmo tempo. Assim, no decorrer da minha intervenção penso que consegui alterar e dar mais diversidade às planificações, planificando e promovendo vários momentos culturais, abrangendo as várias áreas do currículo, promovendo por exemplo, durante as semanas, vários momentos de culinária, leitura de histórias, expressão musical e motora, realização de experiências, explorações na área da escrita, entre outros. A promoção de visitas de estudo regulares foi um dos parâmetros que não consegui aprofundar da melhor maneira, ao longo da minha intervenção senti que estava um pouco limitada em relação ao tempo que disponibilizava para as realizar, pois o grupo de crianças, ao longo da semana, tinha bastantes atividades obrigatórias que tinham de ser cumpridas. Apenas durante a minha intervenção possibilitei ao grupo duas saídas ao exterior, sendo uma delas a visita à mercearia e outra a realização de um piquenique, no seu decorrer percebi o quão importante era para as crianças as saídas ao exterior, pois além de lhes ser possibilitado o contacto com o mundo exterior, isto é, com espaços novos, pessoas novas, entre outros, possibilitava às mesmas, inúmeras e diversas aprendizagens. Relativamente à vinda dos pais à sala com o objetivo de partilha de saberes, esta foi realizada várias vezes durante a minha intervenção, foi com a ajuda da educadora Teresa que convidámos e recebemos agradavelmente o pai do Dinis e o avô da Francisca. Por fim, relativamente à promoção da comemoração das datas festivas, esteve também ela, sempre bastante presente, tal como a comemoração da páscoa, do dia da mãe, do dia da árvore, do dia da família, entre outros.

O sexto e, último ponto do perfil de implementação refere-se aos princípios orientadores da ação educativa correspondente ao perfil de mobilização dos princípios orientadores. Aqui também é revelada uma ligeira evolução e apresentados alguns momentos em que se verificou uma estabilização de alguns princípios. Durante a minha prática pude fazer uma regulação da minha ação consoante os princípios orientadores aqui indicados, muitos deles baseados na prática democrática, nas partilhas dos trabalhos, na entreajuda entre as crianças, no trabalho diferenciado, entre outros, em relação a estes parâmetros, penso que durante as minhas intervenções consegui ir cumprindo-os gradualmente

Em suma, depois da análise do Perfil de implementação do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna por mim preenchido ao longo da minha intervenção, posso concluir que a sua utilização foi, na minha opinião, bastante importante, dando-me a perceber durante o seu preenchimento quais os parâmetros e as práticas que já eram utilizados e mobilizados e aqueles que ainda não eram utilizados ou que eram praticados parcialmente, permitindo-me assim uma primeira avaliação das práticas referentes ao modelo utilizadas na sala pela educadora. Durante o segundo semestre, quando já me encontrava a intervir no contexto, penso que consegui, não só, começar a implementar algumas das práticas ainda inexistentes, mas também, dar continuação às práticas específicas já existentes, aprofundando-as e praticando-as de forma melhorada tal como o modelo defende. O meu principal objetivo, além de, implementar o modelo pedagógico na sala, era perceber de que forma através da sua implementação, conseguiria promover momentos que permitissem o desenvolvimento dos dois domínios da linguagem. No entanto, posso concluir que, através da implementação do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna e da utilização das suas práticas e instrumentos específicos consegui promover vários momentos que permitiram ao grupo de crianças a utilização da linguagem oral e o contacto com o código escrito, contribuindo assim para o seu evolutivo desenvolvimento. A interação e a comunicação oral entre as crianças e entre os adultos sempre estiveram presentes nos vários momentos da rotina diária, no entanto ao seguirmos o modelo da rotina diária e semanal pertencente ao modelo pedagógico, realizando os vários momentos específicos, senti que esta interação e comunicação, bem como o interesse das crianças em fazê-lo, aumentou significativamente. Inicialmente, nos momentos em grande grupo, como por exemplo, no acolhimento, no momento das comunicações e na reunião de conselho, foi, por mim sentida alguma dificuldade em incentivar e cativar, aquelas crianças mais introvertidas, a falar e a comunicar sobre algo que tinham feito ou que tinha acontecido e que para elas fosse interessante, contudo, e através da observação e do exemplo que as restantes crianças mostravam durante estes momentos, estas foram progressivamente comunicando e participando nos diálogos estabelecidos. A comunicação acontecia de forma natural e espontânea, as crianças falavam bastante sobre os vários acontecimentos ocorridos fora e dentro da sala, comunicavam as suas aprendizagens e conhecimentos, bem como as suas dúvidas e dificuldades, com o passar do tempo, foi notório o aumento gradual do número de crianças que mostrava interesse em dialogar e comunicar sobre algo durante os momentos de grande grupo. Relativamente ao contacto e à produção do

código escrito, também na minha opinião, através da implementação do modelo pedagógico consegui promover mais e diferentes momentos e explorações que permitiram este contacto às crianças. Por exemplo, inicialmente, foi observado que o contacto que as crianças tinham com o código escrito era feito de forma muito semelhante, acabando por desmotivar as crianças na sua exploração e produção, era notório o desinteresse manifestado pelas crianças, quando lhes era sugerido que copiassem o texto escrito na folha, referente às novidades do fim-de-semana. Na minha opinião, a implementação do modelo e a realização mais regular dos momentos específicos que compõem o plano da rotina diária e semanal, fez com que as crianças começassem a contactar com o código escrito em diferentes situações e de forma diferente, ou seja, mais natural, por exemplo, na marcação das presenças, na marcação do quadro de tarefas, no preenchimento do diário, no registo da tabela do projeto, no registo escrito das receitas de culinária, entre outras explorações por mim sugeridas nas diferentes áreas de forma a despertar o interesse no grupo. Posso assim concluir que através da implementação do modelo pedagógico do MEM, consegui promover e realizar inúmeros momentos, sempre suportados pelas práticas específicas do modelo, que permitiram às crianças o desenvolvimento destes dois domínios da linguagem.

Foi também ao longo do tempo, enquanto decorria a minha intervenção no contexto de jardim-de-infância, que tive a oportunidade de observar o grupo de crianças na sua generalidade, baseando-me em dois documentos, as Metas Curriculares e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ambos pertencentes ao Ministério da Educação. Com esta observação fundamentada por estes dois documentos, o meu principal objetivo foi observar mais especificamente a evolução e o desenvolvimento das crianças em ambos os domínios da linguagem, oral e escrita.

O parâmetro das Metas Curriculares por mim utilizado nesta recolha de dados foi o correspondente à linguagem oral e abordagem à escrita, onde relativamente à consciência fonológica, o grupo de crianças foi mostrando ao longo do tempo, algum conhecimento sobre as diferentes palavras que já conheciam, identificando e comparando por vezes os seus sons e terminações, sempre que aprendiam uma palavra nova mostravam interesse em saber o seu significado e como se escrevia. As rimas, ou melhor, os jogos de rimas, faziam parte dos vários momentos do dia-a-dia, sempre que as crianças interagem umas com as outras em diálogo no tapete, ou durante a refeição, era muitas vezes observada a realização e exploração deste jogo, sendo uma excelente forma de as crianças interagirem umas com as outras e

aprenderem mais sobre as palavras, nomeadamente os seus sons e terminações. Os jogos de contagem de sílabas eram algumas vezes trabalhados pelas crianças com a minha ajuda, quase sempre durante a exploração na área da escrita, durante a comunicação das novidades e também durante os diálogos em grande grupo, sempre que era aprendida uma nova palavra, sugeria às crianças fazermos a contagem das sílabas através das palmas. No entanto, o grupo ainda manifestava alguma dificuldade durante esta proposta, sentindo alguma apreensão em acompanhar os batimentos.

Quanto ao reconhecimento e escrita de palavras, as crianças mostraram também alguma evolução durante o período de tempo observado, onde através das inúmeras estimulações, por mim sugeridas e efetuadas que foram de encontro aos seus interesses, que as crianças começaram a ganhar mais interesse na escrita. Durante as inúmeras propostas desenvolvidas na sala e por mim sugeridas, a abordagem e o contacto com o código escrito esteve na maioria das vezes presente, além deste contacto as crianças também tinham oportunidade de o praticar, onde através da utilização de materiais de escrita, canetas, lápis, entre outros, as crianças começaram, gradualmente, a ganhar bastante interesse e vontade na mesma. Este contacto era quase sempre feito de forma natural e não forçada, por exemplo, durante os momentos de culinária, onde as crianças mostravam bastante atenção e interesse, sugeria que algumas delas recortassem as palavras das embalagens dos vários ingredientes e que as colassem numa folha para futuramente realizarmos o registo escrito da receita. Na área da escrita as crianças também tinham a oportunidade de contactar com variado material de escrita, nomeadamente, livros, letras, dicionários de palavras, entre outros, contactando com inúmeras palavras podendo copiá-las para o computador, exploração esta muitas vezes escolhida. Todo o grupo mostrava conhecer todas as letras do alfabeto, identificando-as sem qualquer dificuldade, associando-as muitas vezes aos nomes das restantes crianças, dos pais, dos irmãos, entre outros. Também todas as crianças do grupo revelavam grande facilidade em escrever o seu nome, ainda que por vezes algumas crianças necessitassem recorrer e se apoiar nos cartões de identificação, relativamente à utilização do material de escrita, este sempre foi utilizado pelas crianças da sala todos os dias.

No âmbito do conhecimento das convenções gráficas, o grupo de crianças mostrou conhecer, ainda que com algumas dificuldades, as várias partes de um livro, parâmetro, este trabalhado sempre que contava uma história em grande e pequeno grupo. A exploração dos livros novos que levava para a sala, era sempre muito apreciada por todas as crianças do

grupo, além de folhearem e observarem as imagens nele representadas, por vezes também mostravam interesse em recontar a história umas às outras. Um facto muito importante, observado enquanto isso acontecia, era a tendência que as crianças tinham, enquanto recontavam a história, em apontar com o seu dedo indicador o texto escrito e apresentado no livro, seguindo sempre o sentido correto direcional da escrita. A distinção dos números e letras é realizada por todas as crianças sem dificuldade aparente, contudo, a diferenciação das letras maiúsculas e minúsculas ainda era um fator pouco adquirido nas crianças. A escrita é agora utilizada pelas crianças com grande frequência em diversas e inúmeras explorações, sendo ela feita de forma natural, agradável e prazerosa.

Por fim, o parâmetro da compreensão de discursos orais e interação verbal, foi sem dúvida o parâmetro que não sofreu grandes alterações, pois desde o início da minha intervenção que observei que as crianças interagiam bastante umas com as outras e com os adultos, fazendo-o de forma natural e bastante perceptível, além disso, compreendiam e percebiam perfeitamente os vários discursos orais produzidos. Foram vários os momentos observados em que as crianças interagiam oralmente umas com as outras e com os adultos, realizando sem dificuldade aparente perguntas e respostas, questionando sobre assuntos que lhe despertasse interesse, relatando e recriando experiências e papeis, muitas vezes observado nas explorações da área do faz-de-conta. Também nos momentos de acolhimento e momento das comunicações, as crianças relatavam e descreviam sem dificuldade aparente os vários acontecimentos ocorridos fora do contexto de sala, numa sequência de acontecimentos. Foi notório e observável todos os dias da minha intervenção que as crianças estavam à vontade e mostravam bastante interesse nos momentos de diálogo em grande grupo, no entanto também durante as explorações a pares ou em pequenos grupos, o diálogo estava sempre presente, sendo usado com grande naturalidade.

Baseando-me nas 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 inúmeros 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 um 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, sendo muitas vezes realizadas durante o momento da refeição. A abordagem a este aspeto lúdico foi algumas vezes trabalhada ao longo da minha intervenção, nomeadamente, na aprendizagem de novas lengalengas, poesias, entre outras, também os jogos de palavras eram muitas vezes realizados nos momentos de grande grupo, onde as crianças em diálogo umas com as outras ia dizendo adivinhas e rimas. Durante os vários momentos da rotina diária eram observadas inúmeras 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 presente, não só no contexto de sala como também em diferentes contextos, por exemplo, nas saídas ao exterior, nas idas à biblioteca, na 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.

Relativamente à linguagem escrita também ela 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, na realização do livro de receitas, 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, cadernos, 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 compras, na área da cozinha, 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, sempre suscitou 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. Ao promover o contacto com novos livros que levava para a sala, pude observar que as crianças prestavam bastante atenção enquanto contava a história, deixando de seguida que as mesmas o explorassem livremente. Naturalmente o pequeno grupo de crianças que explorava o livro começava a realizar a sua leitura, não só através da observação das imagens apresentadas como também do código escrito nele presente, utilizando o seu dedo indicador para auxílio da leitura. 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 de histórias ouvidas, no registo de adivinhas, lengalengas, novidades do fim-de-semana, canções novas, entre outras, com a minha ajuda, dialogava com as crianças, tentando que a sua atenção se focasse na escrita por mim realizada, deixando de seguida que as crianças explorassem o texto para mais tarde afixar nas paredes da sala. No decorrer deste trabalho, sempre permitindo um contacto mais frequente com o código escrito e de forma mais natural, foi-se observando um interesse das crianças pelo mesmo, onde por vezes já partia da sua vontade escrever aquilo que tinham dito.

Também no contexto de jardim-de-infância foi por mim utilizado o Guião sobre as intenções, atividades e estratégias para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, neste contexto revelou ser mais fácil a realização do seu preenchimento pois, já tinha um conhecimento mais detalhado da sua estrutura, procurando sempre utilizar e proporcionar ao grupo, as estratégias apresentadas e sugeridas. Este preenchimento diário auxiliou-me bastante ao longo da minha intervenção, nomeadamente, na regulação da minha ação, ou seja, através dele consegui ter uma noção do que já tinha planificado e o que ainda poderia planificar com o objetivo de promover o desenvolvimento dos dois domínios da linguagem.

Ao observar o preenchimento finalizado, posso concluir que das inúmeras e variadas estratégias apresentadas no guião, uma grande parte foi por mim planificada, dando assim bastantes oportunidades ao grupo para se expressar oralmente, contactar e produzir o código escrito, na minha opinião todas estas explorações por mim desenvolvidas contribuíram bastante para o desenvolvimento dos dois domínios da linguagem, observando-se

gradualmente várias mudanças, tanto a nível da evolução e desenvolvimento de cada criança, como na motivação e interesse pelas mesmas.

Ao longo da minha intervenção, e com especial enfoque no tema do meu relatório, penso que consegui atingir todos os objetivos a que me propus no início da mesma, foi de facto bastante importante conseguir perceber de forma mais direta como o desenvolvimento destes dois domínios se procede e como através da minha ação poderia contribuir para o mesmo. Foi também bastante interessante basear-me na implementação do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna para conseguir desenvolver e aprofundar os dois domínios da linguagem e através dela perceber como poderia proporcionar e permitir este desenvolvimento ao grupo. Penso que a implementação do modelo pedagógico correu de forma positiva, no entanto, talvez precisasse de mais tempo para conseguir observar uma evolução ainda maior, tanto na utilização das práticas, como no desempenho das crianças. Foi também através da mesma que consegui proporcionar ao grupo, inúmeras propostas assentes nas práticas do modelo, com o objetivo de possibilitar este desenvolvimento de ambos os domínios e conseguir gradualmente observar as evoluções ocorridas. Foi bastante notória uma mudança nas escolhas, preferências e interesses do grupo, por exemplo relativamente à área da escrita, onde diariamente era escolhida por várias crianças, também as propostas referentes aos diálogos em grande e pequeno grupo e a pares foram ganhando um certo interesse por parte das mesmas. Ao longo da minha intervenção fui-me deparando com vários obstáculos, inicialmente foi complicado focar a atenção das crianças, captar o seu interesse e conseguir que participassem nos diálogos estabelecidos e até mesmo nas propostas referentes ao contacto com o código escrito, no entanto, ao deparar-me com esta dificuldade, obrigou-me a pensar na minha ação e como ela poderia ultrapassar esta dificuldade, planificando outras propostas mais interessantes e agradáveis para as crianças. Concluo assim que toda a minha investigação assente no tema do desenvolvimento da linguagem oral e da emergência da escrita, 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 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 da linguagem oral e escrita – “Vamos transformar a mercearia”

4.3.1. Fundamentação Teórica do trabalho de projeto

O trabalho de projeto têm vindo a tornar-se bastante relevante nos contextos educativos, sendo este 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.

Os projetos podem ter o seu ponto de partida de várias formas, no entanto e como nos afirma o autor acima transcrito, se este partir de uma comunicação, questão, ideia ou comentário da criança tem um enfoque especial, pois parte do seu interesse em saber mais sobre algo. Um projeto pode partir de uma criança, no entanto pode ser alargado para o grupo, onde aqui se fundem opiniões, conhecimentos e aprendizagens, sendo este processo de socialização, uma mais-valia para o decorrer do mesmo.

Segundo Santos, Fonseca e Matos, “O trabalho de projecto assenta em duas orientações fundamentais: por um lado, que as aprendizagens tenham um sentido, um significado, assim motivando os alunos, envolvendo-os, sobretudo aqueles que têm vivido experiências de insucesso na escola, por outro lado, que as aprendizagens visem o desenvolvimento de competências, hoje consideradas necessárias para se viver satisfatoriamente numa “sociedade do conhecimento”.” (p.27)

Afirmam ainda que ao pensarmos num projeto devemos “ter em conta os interesses e motivações dos alunos, de modo a tornar as aprendizagens significativas, levando-os à compreensão e transformação da realidade que os rodeia; trabalhar os conteúdos de uma forma integral, sem a fragmentação dos conhecimentos em disciplinas; partir de uma situação que provoque um “conflito cognitivo” nos alunos, estimulando-os na procura de formas para superar a situação e resolver o problema; promover o desenvolvimento de atitudes que facilitem a interação, a cooperação e a solidariedade entre os alunos; estabelecer com os alunos um conjunto de fases ou etapas por onde terão de passar para a realização do projecto.” (p.28)

Este conjunto de ideias são indicadores especialmente direcionados para a ação do educador, ajudando a regular a mesma, indicando a melhor forma de dirigir o trabalho de projeto.

De acordo com Vasconcelos, os projetos apresentam-se estruturados em 4 fases, sendo a primeira, a definição do problema, onde a autora refere que é nesta fase que se “Formula o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar...partilham-se saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto.” (p.14)

A segunda fase correspondente à planificação e planeamento do trabalho é apresentada pela autora como a fase onde “faz-se uma previsão do (s) possível (eis) desenvolvimento (s) do projecto em função de metas específicas...elaboram-se mapas conceptuais, telas ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens? Realizam-se questionários “com” e “à medida” das crianças. Que recursos pode oferecer a comunidade?” (p.15)

Todo este processo passa pela construção da planificação que conduzirá todo o projeto, podendo esta ser alterada sempre que surjam novas ideias, esta planificação é construída pelo educador e pelas crianças, onde há uma maior troca de informação, passando também pelo processo de tomada de decisão.

Peças (1999) remete-nos para a importância da planificação, realizada ela em conjunto e com a participação da turma, havendo uma gestão e negociação dos métodos de trabalho. (p.60)

A terceira fase é apresentada como “um processo de pesquisa através de experiencias directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”.” (p.16)

Por fim a quarta fase, diz respeito à divulgação e avaliação, apresentada pela autora como um processo de “socialização”, ou seja, onde é, primeiramente, apresentado todo o trabalho desenvolvido, exposto na sala ou nos corredores para que outras crianças, pais e membros educativos possam conhecer o trabalho realizado. Posteriormente é feita a avaliação do trabalho, nomeadamente, a participação de todos os elementos, os momentos de

entreadjudada, a qualidade das pesquisas e produções realizadas e os conhecimentos adquiridos. (Vasconcelos)

Por fim, é apresentada a definição de Katz & Chard (2009) onde afirmam que “ Usamos o termo *projecto* para designar um estudo aprofundado de um determinado tema, realizado normalmente por uma turma inteira e dividido em subtemas por grupos mais pequenos, às vezes por um pequeno grupo de crianças da mesma turma e por vezes apenas por uma criança.” (p.3)

4.3.2. O ponto de partida

O projeto “Vamos transformar a mercearia” surgiu na semana em que se encontravam apenas metade das crianças na sala, pois as restantes estavam com varicela, no dia 22 de Abril, sendo ele um projeto de intervenção, nomeadamente, na reformulação da área da mercearia e de investigação, pois também irá ser feita uma pesquisa para aprofundarmos os conhecimentos e aprendizagens. No final da manhã, depois das várias explorações ocorridas simultaneamente, sugeri às crianças que arrumassem o espaço da sala, o José Francisco depois do espaço estar arrumado dirigiu-se até ao tapete e fez uma comunicação. Depois de várias tentativas de arrumação da área da loja, o José percebeu que a loja estava toda desorganizada e não era assim que costumava ser. Os produtos que se vendiam eram muito escassos, e além disso estavam todos misturados, as frutas estavam misturadas com os legumes, com o pão, com a carne e não era assim que devia ser.

Depois da comunicação feita pelo José Francisco, várias crianças sugeriram a ideia de melhorarmos e transformarmos a área da loja, depois de um diálogo em torno deste tema, acordámos que este seria o nosso novo projeto. Inicialmente e antes de realizarmos e planificarmos por escrito todo o seu processo, pensei que este projeto iria basear-se apenas na reorganização da loja, não tomando proporções tão grandes. Ao observar o entusiasmo das crianças e a sua vontade em querer participar e ajudar, percebi que este projeto poderia desenvolver-se por vários caminhos.

Achei que durante este diálogo realizado de manhã, não era a melhor altura para distribuir tarefas e preencher a tabela referente aos projetos, pois o grupo encontrava-se bastante agitado. Todos queriam falar ao mesmo tempo, dizer o que sabiam sobre as lojas, contar as suas idas às compras com os pais, contar o que tinham comprado, entre outras inúmeras comunicações relacionadas com o tema. Decidimos em grupo que esta conversa

seria realizada mais tarde e que ao mesmo tempo que ela decorria, iríamos preenchendo a tabela.

Por indisponibilidade de tempo e como esta semana só tinha três dias, não conseguimos realizar a conversa planeada sobre o projeto iniciado, sendo ela realizada apenas na semana seguinte. Na minha opinião penso que deveria ter tentado realizar a conversa em grupo, sobre a planificação do projeto, na semana em que o tema do projeto foi lançado, pois a transmissão de conhecimentos, as ideias e as dúvidas das crianças estavam bastante presentes assim o José Francisco fez a comunicação.

4.3.3. Planificação e Lançamento do trabalho

Na semana seguinte, na segunda-feira dia 28, realizámos o preenchimento da tabela dividida em cinco colunas, sendo elas “O que sabemos”, “O que queremos saber”, “O que vamos fazer”, “Quem faz o quê” e “A quem vamos comunicar”. Durante o preenchimento da mesma, observei que o grupo de 13 crianças estava bastante motivado e interessado em comunicar sobre este tema. Penso que esta motivação e entusiasmo do grupo foram devido ao facto de se tratar de um acontecimento realizado com frequência no quotidiano, observado e praticado pelas crianças com os seus familiares, fazendo com que os seus conhecimentos transmitidos fossem bastante variados.

Ilustração 79 Registo da planificação do projeto “Vamos transformar a mercearia”

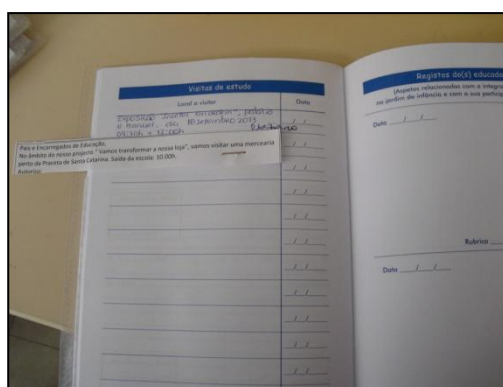


Quando tirei a fotografia à planificação acima apresentada, esta já se encontrava finalizada, no entanto, ao longo do projeto sempre que surgiam novas ideias acrescentávamos à mesma, tornando-a mais completa. Confesso que as ideias das crianças eram bastantes e o que elas queriam sobretudo era transformar e reconstruir a área com o maior número de materiais e objetos, tal como existe nas mercearias, contudo achei que o tempo que me restava até ao final da minha prática era muito curto, impossibilitando-me de acompanhar a realização destas ideias apresentadas, então acabámos por ficar apenas com este pequeno conjunto de

dúvidas na coluna do “queremos saber” e o que iríamos realizar na coluna de “O que vamos fazer”.

Nesse mesmo dia, entre os inúmeros conhecimentos mostrados, dúvidas e sugestões indicadas pelas crianças, uma vontade por elas expressada oralmente, foi visitar uma mercearia, para que conseguissem perceber e observar mais diretamente como estava organizada. Decidimos então alterar a planificação desta mesma semana, planeando a visita à mercearia para o dia seguinte, terça-feira, nessa mesma tarde conseguimos fazer chegar esta comunicação aos pais através das cadernetas individuais de cada criança, pois era necessário que estes autorizassem a saída, realizando uma assinatura.

Ilustração 80 Comunicação da saída ao exterior aos familiares



No dia seguinte, o primeiro momento da manhã começou com um diálogo sobre a visita à mercearia, onde relembrámos em grande grupo, porque é que lá íamos, o que tínhamos combinado comprar e o que iríamos observar, tal como foi descrito numa das minhas notas de campo, da semana de 28 a 30 de Maio.

“De manhã perto das 9h.45m, o grupo encontrava-se reunido no tapete, depois da abordagem aos vários instrumentos de pilotagem, conversei com as crianças sobre a proposta para a manhã de hoje, dizendo “- Lembram-se do que combinámos fazer hoje? Onde vamos?”, a Sara respondeu “- Vamos à loja comprar fruta!”, acrescentei, “ Vamos comprar fruta a não só, o que vamos lá ver?”, o Jaime que se mostrava bastante entusiasmado com a saída disse “- Vamos ver como está organizada a loja!”. Relembrei que íamos observar como é que na mercearia os alimentos estavam, se estavam divididos, como é que estavam, se tinham os nomes e os preços. Combinei com as crianças que íamos ter muita atenção e observar muito bem tudo o que lá estava e que além de comprarmos fruta, íamos tirar várias fotografias para vermos na sala.” (Caderno de Formação)

Foi bastante notório o entusiasmo e motivação das crianças durante o diálogo, riam de satisfação e falava umas com as outras, este crescimento gradual de entusiasmo e agitação, deveu-se ao facto de estarem cada vez mais próximos do momento da saída ao exterior, depois de colocar os chapéus, sugeri às crianças que formassem uma fila. Também numa das notas de campo por mim descrita, é apresentada a descrição desta saída ao exterior.

“Durante o percurso até à mercearia as crianças seguiam a pares de mãos dadas numa fila, durante o mesmo pude dialogar com o grupo sobre os vários aspetos observados, nomeadamente, sobre o belo dia de primavera chamando a atenção para os cheiros que se faziam sentir, dizendo “- Olhem cheirem lá o ar! A que vos cheira?”, algumas crianças começaram a imitar-me dizendo “- Cheira a flores!”, outras diziam “- E a terra!”. Durante o percurso fiz também referência às normas de segurança quando andamos na rua, ressaltando a importância de atravessarmos na passadeira, olharmos para os dois lados para ver se não vêm carros, entre outras coisas.

Ao chegarmos à mercearia, o interesse e entusiasmo das crianças era bastante, percorremos os vários corredores para perceber quais os produtos que aqui se vendiam, ao passarmos pelos mesmos, fui chamando a atenção para vários aspetos, nomeadamente, o armário do pão, para as crianças verem como estava dividido, para as várias estantes onde se encontravam os vários alimentos, dizendo “- Já viram como estão organizados os alimentos? O arroz está num lado as massas noutro. Olhem e aqui por baixo que etiquetas são estas? Sabem o que está aqui escrito?”, o José Maria disse “- É o nome e os números é o preço!”. Depois de escolhermos a fruta, perguntei, “- E agora o que temos de fazer?”, várias crianças responderam ao mesmo tempo, “- Temos de pagar!”, enquanto o senhor nos atendia, tentei chamar a atenção das crianças para o facto de a fruta estar a ser pesada.” (Caderno de Formação)



Ilustração 81 Saída ao exterior, visita à mercearia

Depois da visita à mercearia, realizámos espetadas de fruta na sala, utilizando a fruta que tínhamos comprado. Sempre que conversávamos sobre o novo projeto iniciado, novas ideias surgiam, entre elas o enriquecimento da mercearia com outros produtos e alimentos, não ficando ela limitada às frutas e aos legumes que já existiam. Sugeri às crianças que procurassem lá em casa, juntamente com os pais, caixas de cereais, de papas, pacotes de leite, de sumo, bolachas, entre outros. Na semana seguinte começaram a aparecer as primeiras embalagens trazidas de casa pelas crianças, momento, este descrito na nota de campo da semana de 5 a 9 de Maio.

“Enquanto dialogávamos sobre as novidades que as crianças quiseram contar, o grupo encontrava-se sentado em roda no tapete. O acolhimento decorria calmamente, a Emília chegou acompanhada pela sua mãe e com ela trazia um saco, dirigiu-se até mim e disse “- Ana, trouxe uma coisa para mostrar!”, disse-lhe, “- Ai sim? Então vai lá sentar-te para poderes mostrar a todos o que trouxeste!”. Enquanto a Emília se despediu da mãe e se sentava no tapete, disse às crianças “- Olhem a Emília trouxe algumas coisas naquele saco para mostrar, querem saber o que é? Vamos ouvir com muita atenção!”. Deixei que a menina autonomamente tirasse as várias coisas que trazia no saco, eram embalagens de alimentos vazias, perguntei-lhe “- Então Emília o que trouxeste?”, a menina muito entusiasmada disse “- Trouxe papa, cereais, um garrafão de água e caixas de sardinhas!”, acrescentei “- E para que serve essas embalagens?”, a Emília disse às restantes crianças “- É para a nossa mercearia! Quando ela abrir vamos poder comprar isto!”. Todas as crianças estavam bastante motivadas e observei que todas queriam ver de perto as embalagens, a Emília disse-me “- Ana, quero passar as embalagens para todos verem!”, e assim foi todas as crianças puderam observar de perto as várias embalagens trazidas de casa pela Emília.”

O interesse das crianças em mostrar os objetos trazidos de casa é bastante notório neste grupo de crianças, observando-se em todas as manhãs momentos semelhantes, momentos estes de partilha muito importantes para o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna seguido na sala.

“A comunicação é uma componente central da pedagogia do MEM, constituindo um meio de desenvolvimento social e cognitivo.” (Niza, 1998, citado por Folque, 2012, p.61)

Outro interesse manifestado pelas crianças e apontado na planificação era a construção de uma estante e a pintura de caixas de fruta de madeira, para conseguirmos reorganizar e

agrupar os alimentos por características. Antes de iniciarmos a construção da estante, decidimos que antes disso, seria melhor desenhar um esboço de como queríamos que ela ficasse. A descrição abaixo indicada é referente a esse mesmo momento, decorrido ainda na semana de 5 a 9 de Maio.

“As crianças encontravam-se divididas em pequenos grupos, distribuídas pelas mesas e pelas várias áreas da sala, numa das mesas encontravam-se quatro crianças que manifestaram o interesse em desenhar a estante para a mercearia, que previamente iremos construir. Enquanto exploravam os vários materiais, fui dialogando com elas tentando perceber o que estavam a desenhar, perguntei ao Lucas “- Já sabes como vais desenhar a estante? Lembras-te como eram as que vimos na mercearia?”, o Lucas respondeu-me “- Sim Ana, a minha estante vai ser verde e vai ter muitas partes para os alimentos!”, a Sara que também se encontrava no pequeno grupo disse-me “- Ana a minha vai ser castanha como a madeira, estou a desenhar muitas frutas!”, lembrei para o facto de nas mercearias não se venderem só frutas, pedi às crianças que se lembrassem de outros alimentos que tinham visto na mercearia. A Mariana disse “- Eu lembro-me de ver comida para gato!”, a Francisca também quis participar na conversa dizendo “- Eu também vi pão, Ana, num armário grande!”. Enquanto as crianças iam desenhando, iam-me dizendo o que estava no seu desenho, pude ir escrevendo no seu próprio desenho os nomes dos vários alimentos, permitindo às crianças o contacto com o código escrito.” (Caderno de Formação)

Ilustração 82 Desenhos da estante a construir



Esta exploração foi bastante interessante, o facto de ter observado e interagido com as crianças durante a mesma, deu-me a perceber qual era a imagem que elas tinham idealizada

da estante passando-a de seguida para o papel, pude através dos diálogos estabelecidos compreender os vários conhecimentos e aprendizagens realizadas acerca deste tema.

Como o tempo até ao final da minha prática no contexto de jardim-de-infância estava perto de terminar, comecei a dar mais enfoque às várias propostas dirigidas ao projeto, sendo elas, os momentos centrais das restantes semanas. Por isso no dia seguinte, iniciámos a pintura das caixas de madeira para colocar os vários alimentos. O exemplo abaixo referido é relativo ao momento da pintura das caixas, onde pude observar as interações e diálogos estabelecidos entre as mesmas.

“Depois do primeiro momento em grande grupo passado no tapete, as crianças caminharam autonomamente para os locais escolhidos, dividindo-se em pequenos grupos. O pequeno grupo que escolheu pintar as caixas de madeira era composto por três crianças, a Emília, a Sara e o Dinis, ao dirigir-me para lá perguntei, “- Então já decidiram de que cores, vão pintar estas duas caixas? A Ana para a semana vai trazer mais caixas, não vão ser só estas duas!”. A Emília e a Sara escolheram a cor azul e o Dinis a cor vermelha, sugeri às crianças que fossem buscar as tintas, os pinceis e os bibes de pintura, deixei que autonomamente explorassem os vários materiais, ao longo desta exploração pude observar o entusiasmo com que as crianças estavam, muito envolvidas pintavam com todo o cuidado as caixas. A Emília dizia “- Ana, podemos ter caixas de várias cores não é? Tu disseste que para a semana ias trazer mais, porque só nestas não conseguimos pôr todos os alimentos que ali temos!”, disse-lhe “- Sim, vou trazer mais caixas, estas são poucas para colocarmos aqueles alimentos!”, a Sara que presenciava a conversa, continuava a pintar dizendo ao mesmo tempo “- A nossa mercearia vai ficar muito bonita, não vai Emília?”, a Emília disse “- Sim, vai, vai!”.”
(Caderno de Formação)



Ilustração 83 Pintura das caixas de madeira

Durante o decorrer do projeto não só íamos realizando as tarefas e as construções propostas pelas crianças, como também durante os diálogos no tapete, fazíamos um balanço da situação, dialogando sobre em que ponto se encontrava o projeto, o que faltava fazer e o que já tinha sido feito e como tinha corrido. No dia 13 de Maio, descrevi um diálogo realizado de manhã no tapete, sobre o projeto, onde juntamente com as crianças foi feito um balanço da situação.

“Perto das 9h.30m, o grupo encontrava-se reunido no tapete, depois de uma pequena conversa, onde as crianças mostraram vários objetos trazidos de casa e depois da abordagem aos instrumentos de pilotagem, comecei por comunicar às crianças as várias propostas para a manhã de hoje.

Ao relembrámos o tema do projeto a decorrer, a transformação da mercearia, perguntei às crianças, “- Lembram-se o que já fizemos para a mercearia?”, a Emília disse “- Sim pintámos as caixas, eu a Sara e o Dinis, mas ainda falta pintar mais!”, acrescentei, “- E é só isso que falta? Lembram-se o que queríamos construir? Uma estante não é?”, o José Francisco disse “- Ana e também temos de fazer notas e moedas!”, disse-lhe “- Muito bem, então ainda nos falta fazer algumas coisas!”, comuniquei as propostas para a manhã, referindo que iríamos pintar o resto das caixas de madeira para colocar a fruta e que iríamos também começar a construir a estante de madeira. Durante o diálogo e após a comunicação das várias propostas, pude observar que várias crianças manifestaram o interesse em realizar estas diversas tarefas, lembrei que era necessário ir ver ao plano do projeto quem tinha ficado responsável por estas tarefas.” (Caderno de Formação)

No dia seguinte, quarta-feira dia 14 de Maio, demos início à construção da estante, acordámos que seria construída com duas caixas de cartão e que de seguida seria pintada consoante o gosto das crianças, por isso, a sua construção foi realizada de manhã e posteriormente, à tarde demos início à pintura da mesma. O exemplo mostrado é referente a este momento, em que três das crianças pintavam a estante na sala do meio.

“Pintura da estante para a mercearia – 10h.00m - Depois da exploração dos vários momentos realizados no tapete, o grupo dividiu-se em pequenos grupos, seguindo para as áreas escolhidas, a Emília, o José Francisco e a Caetana, ficaram encarregues da pintura da estante. Como as mesas da sala estavam um pouco preenchidas, sugeri às três crianças que se dirigissem até à sala do meio, onde teriam mais espaço para realizar a pintura. Inicialmente, perguntei “- Já pensaram, de que cor vocês querem pintar a estante?”, depois das crianças

dialogarem umas com as outras e chegarem a um acordo a Caetana disse, “- Ana, vamos pintar de verde e por dentro de branco!”, a Emília acrescentou “- Sim porque a nossa sala é a sala verde e porque a nossa loja também está de verde!”. Sugerir que fossem buscar todos os materiais que precisassem, incluindo os bibes de pintura, durante a exploração pude observar que as crianças estavam bastante motivadas na pintura, o José enquanto pintava disse “- Esta estante vai ficar muito bem na nossa loja! Estou muito contente por estar a construir coisas novas!”, durante o momento pude também observar várias interações entre as crianças, onde fizeram vários pedidos, deram sugestões e trocaram várias ideias entre elas.” (Caderno de Formação)



Ilustração 84 Preparação do espaço e pintura da estante

No decorrer das explorações e construções no âmbito do tema do projeto “Vamos transformar a mercearia”, pude observar que o interesse das crianças nunca diminuiu, sempre que procurava ajuda para alguma exploração ou produção ligada ao projeto várias eram as crianças que se ofereciam, trabalhando muito bem em equipa.

Perto do fim, vários momentos de diálogos eram estabelecidos, tentava procurar perceber o que as crianças sentiam ao aproximar-se do fim do projeto, se até então estavam a gostar, lembrando o que ainda faltava realizar. O exemplo apresentado é novamente de um diálogo estabelecido em grande grupo, durante a semana de 19 a 23 de Maio.

“Enquanto as crianças disfrutavam do lanche da manhã sentadas no tapete, aproveitei para dialogar com as mesmas sobre as propostas para a manhã de hoje, perguntei “- Alguém se lembra do que nos falta fazer para a mercearia ficar terminada? Já construímos a estante, já pintámos as caixas de madeira, já trouxemos embalagens de alimentos e mais?”, a Caetana

levantou o dedo e disse “- Ana falta fazer as notas e as moedas!”, disse-lhe “- Muito bem Caetana, mas ainda falta fazer uma outra coisa! Lembram-se quando fomos à mercearia? O que estava por baixo dos alimentos?”, o José Francisco disse “- Ah já sei Ana, falta fazer as folhas com os nomes dos alimentos!”, a comunicação feita pelo José ajudou as restantes crianças a lembrarem-se, foram várias as que começaram a nomear o nome dos vários alimentos que se encontravam na mercearia. Sugeri às crianças que consultássemos a grelha com o planeamento do projeto para sabermos quem escolheu desempenhar esta tarefa, de seguida após termos comunicado as quatro crianças identificadas na grelha, demos início não só à construção das etiquetas, como também às várias explorações escolhidas pelas crianças.” (Caderno de Formação)

É importante referir que durante a transformação da mercearia, esta permaneceu fechada, com um letreiro a indicar isso mesmo. Todas as crianças respeitaram de forma bastante empenhada o facto de durante este período não puderem brincar nesta área, no entanto como trabalhávamos quase todos os dias em torno dela as crianças tinham oportunidade de, à medida que as construções e os materiais chegavam à sala, irem arrumando e reajustando a área.

Ilustração 85 Loja fechada para remodelações



Ainda presente na planificação estavam dois desejos expressos pelas crianças, nomeadamente, a realização das etiquetas para identificar os vários alimentos e a realização de notas e moedas. Relativamente a esta última construção, estava planeado uma visita ao banco com o objetivo de ficarmos a conhecer melhor as notas e as moedas, contudo esta visita não foi possível ser realizada pois nenhum banco nos conseguia receber. Decidimos então que seria mais fácil pesquisar sobre as notas e as moedas, várias crianças referiram que na sala havia notas e moedas, mas propriamente na área das ciências, com o auxílio das pesquisas e das imagens presentes na sala as crianças conseguiram construir as suas notas. As duas notas

de campo abaixo indicadas referem-se aos dois momentos de construção ocorrentes ainda na semana de 19 a 23 de Maio.

“Perto das 10h.35m, dirigi-me até à área da mercearia, juntando-me às quatro crianças que se encontravam a explorar a realização das etiquetas, sugeri que fossem buscar as caixas de madeira, anteriormente pintadas, para que começassem a dividir os alimentos, agrupando-os em várias categorias. As crianças sugeriram colocarmos num dos cestos, as frutas, noutro, os legumes, noutro, as carnes, noutro, os alimentos de pastelaria e por fim, noutro cesto os ovos. Depois de termos feito a divisão dos alimentos, cada criança escolheu a etiqueta que queria escrever e desenhar, durante a exploração observei que as crianças estavam bastante motivadas, ao iniciarem o desenho o José sugeriu “- Ana, podemos ir buscar alguns alimentos para vermos como se desenha?”, a Mariana que estava ao seu lado disse “- Boa ideia, eu vou buscar as carnes, porque não sei como é que a vou desenhar!”. Além dos alimentos divididos, lembrei às crianças “- Não se esqueçam que temos também de identificar as embalagens que trouxeram de casa!”, depois de observarmos todas as embalagens, agrupámo-las também em categorias, dividindo os cereais, as papas, os enlatados, os sumos, o leite e as bolachas, durante a exploração observei que as crianças estavam bastante motivadas na realização e separação dos alimentos.”



Ilustração 86 Realização das etiquetas para identificar os alimentos

“Durante o decorrer das várias explorações no espaço da sala, dirigi-me até à mesa onde se encontrava o grupo a realizar as notas e as moedas, com a ajuda de umas imagens presentes na sala de todas as notas e moedas que usamos, as crianças puderam escolher quais as notas e as moedas que queriam fazer. Ao observarmos primeiro as notas, disse “- Então já sabem as notas que vão desenhar? Qual será a nota que vale mais?”, a Margarida Oliveira apontou para a nota de 500€, dizendo “- É esta Ana, tem muitos números!”, disse-lhe que sim que aquela era a que valia mais, sugeri também que construíssemos uma nota de cada valor para termos várias notas diferentes na máquina registadora. Durante a exploração observei que algumas crianças estavam bastante focadas no que estavam a realizar, a Margarida Oliveira e a Caetana observavam atentamente todos os pormenores das notas, desenhando as estrelas, os números com as cores corretas. Apenas uma criança abandonou a exploração a meio, a Emília que decidiu ir brincar para os jogos, mas como só estava a ajudar, não sendo uma das crianças que tinha escolhido fazer esta atividade deixei-a ir, perguntando-lhe “- Emília não queres fazer mais?”, a menina respondeu-me que não e caminhou até ao tapete.” (Caderno de Formação)

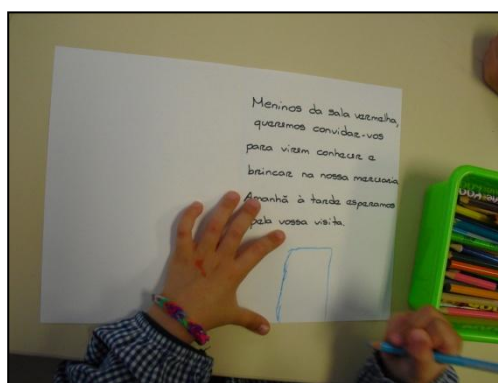


Ilustração 87 Realização das notas e moedas

Chegando à última semana da minha prática, apenas nos faltava realizar um ponto presente na planificação escrita ao início. Ao perguntar às crianças a quem queriam mostrar a nova mercearia, as respostas foram praticamente as mesmas, aos meninos que estiveram doentes com varicela, aos meninos da sala vermelha e aos pais. No dia anterior à inauguração da mercearia, um pequeno grupo de crianças realizou o convite para entregar aos meninos da sala vermelha, durante o momento pude ir acompanhando as crianças, auxiliando-as na escrita. A nota de campo que se segue descreve-nos como tudo aconteceu.

“Após as escolhas feitas, através do preenchimento do mapa das atividades, as crianças encaminharam-se para as várias áreas da sala, as crianças que previamente manifestaram interesse em realizar o convite, dirigiram-se para a mesa perto da mercearia. Primeiramente, sugeri-lhes que fossem buscar os materiais necessários para escrevermos o convite, após todas terem escolhido os materiais demos início à sua construção, perguntei “- Alguém sabe o que se escreve no convite? Como podemos começar?”, o José Francisco disse “- Ana, podemos dizer, meninos da sala vermelha, venham à nossa sala o mais rápido possível!”. Acordámos então que poderíamos escrever “Meninos da sala vermelha, queremos convidar-vos para vir conhecer e brincar na nossa mercearia! Esperamos por vocês amanhã à tarde!”, após termos escrito o convite sugeri ao pequeno grupo que o decorasse realizando diversos desenhos. No decorrer da exploração a Sara disse “- Ana vou desenhar a nossa mercearia aqui no convite para eles verem como ela está!”, disse-lhe “- Acho uma excelente ideia Sara!”.” (Caderno de Formação)

Ilustração 88 Decoração do convite



No dia 28 de Maio, dia escolhido para a inauguração da mercearia sentia-me nervosa, não só pelo facto de ser o dia em que o projeto ia terminar mas também porque íamos receber a visita das crianças da sala vermelha. Ao convidarmo-las para conhecer a mercearia e brincar

um pouco nela, comecei a pensar que se calhar muitas crianças a querer explorar a mesma área poderia gerar alguns conflitos, no entanto aguardámos a chegada e enquanto isso dialogámos no tapete sobre todo o projeto, tal como nos apresenta e descreve o exemplo seguinte.

“Perto das 10h.00m depois do primeiro momento do dia realizado no tapete, deixei que as crianças seguissem para os locais de maior interesse, escolhidos através do preenchimento do mapa das atividades. As crianças que fazem parte do projeto “Vamos transformar a mercearia”, seguiram até à mesa, perto da área da mercearia, através do diálogo estabelecido entre mim e o grupo de crianças conseguimos perceber que ainda haviam algumas coisas para fazer, nomeadamente, pintar as letras, arrumar alguns alimentos e reorganizar as caixas. Sugeri então, que três das crianças fossem para a mercearia organizar as prateleiras da estante e as caixas dos alimentos e que outras três ficassem na mesa a pintar e recortar as letras. Durante estas explorações pude observar que as crianças interagiam bastante, nomeadamente, sobre a abertura da mercearia, pude perceber que a sua ansiedade e desejo para que a mercearia abrisse era bastante. A vontade de explorar a máquina registadora era enorme, saber como funcionava como abria a gaveta, entre outras coisas. Depois de realizarmos todos os últimos retoques, de termos colado a palavra “mercearia” no armário, com letras construídas por nós e termos arrumado os alimentos seguimos até ao tapete para um pequeno diálogo.” (Caderno de Formação)

No decorrer desse mesmo momento, três crianças da sala vermelha vieram informar-nos que o grupo não poderia estar presente devido a um imprevisto de última hora, no entanto, ficou prometido que nos dias seguintes viriam conhecer a nossa mercearia. Dada as circunstâncias, decidimos nós, grupo da sala verde, inaugurar a mercearia, antes do lanche, o último exemplo apresentado descreve o momento da inauguração da mercearia.

“Da parte da tarde, o grupo encontrava-se dividido em pequenos grupos a explorar as várias áreas da sala, sugeri que arrumassem o espaço e se sentassem no tapete, depois de todas as crianças estarem sentadas, iniciei uma pequena conversa sobre o projeto da mercearia, onde perguntei às crianças “- Agora que já chegamos ao fim do nosso projeto e já remodelamos a mercearia, quero saber o que vocês mais gostaram durante o projeto?”, a Mariana quis falar colocando o seu dedo no ar, então disse “- Ana eu gostei muito de ter pintado as caixas e ter feito a estante!”, o José Francisco disse “- Eu gostei muito de fazer o convite para os meninos da sala vermelha!”, a Sara acrescentou ainda “- O que eu gostei mais foi de a Ana ter trazido a

registadora verdadeira!”, entre outras opiniões positivas das crianças, pude perceber que o grupo gostou de ter realizado este projeto partindo ele dos seus interesses e sugestões.

O momento da inauguração foi de facto muito importante para todos, sugeri ao Gonçalo e à Leonor que segurassem na fita verde e o resto das crianças tentasse segurar na tesoura, para que em conjunto pudéssemos cortar a fita, assim foi de seguida batemos palmas e as crianças começaram a explorar a loja, observando de perto a máquina, os vários alimentos, entre outras coisas, quiseram logo começar a brincar e a vender os produtos da loja. Como estavam muitas crianças em volta da área da mercearia, surgiu ali várias situações de agitação e conflito, no entanto sugeri às crianças que fossem duas ou três de cada vez observar a mercearia, propondo que mais tarde logo poderiam brincar, pois estava na hora do lanche.” (Caderno de Formação)



Ilustração 89 Inauguração da mercearia

4.3.4. Reflexão Final

Durante o decorrer da apresentação deste projeto, descrevi todas as situações de visita, realização, pesquisa, construção que decorreram durante o mesmo, apoiando-me no meu caderno de formação, nomeadamente nas minhas notas de campo. Em relação às proporções que o projeto tomou, penso que se tivesse sido iniciado mais cedo teríamos tido oportunidade de aprofundar mais este tema, no entanto penso que de uma maneira ou de outra conseguimos responder a todas as questões feitas pelas crianças, realizando à medida a construção e remodelação da mercearia. O tempo foi também ele um fator que me preocupou bastante, pois havia sempre imensas produções e explorações planeadas ou inacabadas, aulas de expressões incluídas na rotina diária que era obrigatório assistir, todos estes fatores faziam com que o tempo dedicado ao projeto fosse muito curto, tendo de ser desdobrado em dois dias. Além disso havia também outro projeto a decorrer “O dia e a noite”, depois a comemoração do dia da mãe e os seus preparativos também nos roubou bastante tempo.

Na minha opinião penso que o facto das explorações e produções terem de ser desdobradas ocupando algumas delas dois dias, não nos permitiu realizar mais pesquisas sobre os alimentos, de onde eles vêm, quem os transporta até às mercearias, entre outras questões abordadas pelas crianças. O desenvolver deste projeto foi muito importante para mim envolvi-me bastante nele e o facto do grupo de crianças, também ele estar bastante motivado e interessado com o mesmo, foi uma ajuda bastante grande para o desenrolar das propostas.

Em relação à apresentação final do projeto e ao convite feito ao grupo de crianças da sala vermelha, penso que o mesmo poderia ter sido realizado e entregue mais cedo, dando oportunidade às crianças da sala vermelha, juntamente com a educadora, de planificarem e prepararem com antecedência, esta visita. É de salientar que toda a culpa foi minha, devido à má gestão do tempo, no entanto esta falha ajudou-me bastante a perceber que deveria inicialmente ter realizado um cronograma, onde as várias explorações, construções e acontecimentos ao longo do projeto, se apresentariam detalhadamente com as respetivas datas a cumprir.

Fiz várias aprendizagens ao longo do projeto, aprendendo a trabalhar mais detalhadamente com esta metodologia que me fascinou bastante. Esta metodologia é, também ela, muito importante para o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

“Alguns dos desejos, perguntas e problemas das crianças não podem ser respondidos através de actividades simples e limitadas. Nestes casos, o educador auxilia as crianças a pôr em prática as ideias que manifestaram e a desenvolverem projectos mais estruturados, que implicam um encadeamento de actividades “desenhadas mentalmente” e que, no seu conjunto, permitem dar resposta a determinado problema ou questão.” (Niza, 1996, citado por Folque, 2012, p.60)

As dificuldades e aprendizagens realizadas com este trabalho desenvolvido e aqui apresentado irão sem dúvida servir de base à minha futura profissão, quando abordada a metodologia de projeto.

Ilustração 90 Resultado final da mercearia



Conclusão

No decorrer da minha prática de ensino supervisionada, na Escola Salesiana de Évora, em ambos os contextos de creche e jardim-de-infância, foram inúmeras as aprendizagens realizadas, tanto a nível teórico, prático e social que me permitiram desenvolver e construir de forma mais correta a minha identidade profissional. A minha ação durante toda a prática foi bastante diversificada, passando por várias fases, a observação, o planeamento, a ação, a avaliação e por fim a comunicação, durante o decorrer das mesmas tentei sempre refletir não só sobre a minha ação, como também sobre a evolução e aprendizagem do grupo de crianças, tentando dar sempre uma resposta adequada e eficaz, respondendo aos interesses e necessidades de cada criança com o principal objetivo de promover o seu desenvolvimento e aprendizagem. Foi, principalmente, através da observação e interação que consegui perceber e captar as necessidades e interesses das crianças, planificando assim propostas variadas e agradáveis para os grupos de crianças.

Durante o decorrer de todas as propostas por mim sugeridas, houve sempre grande preocupação por mostrar, primeiramente às crianças o que era pretendido, ouvia as suas opiniões e sugestões, questionando e respondendo sempre aos seus interesses revelados, contudo, dava total liberdade e autonomia para que cada criança escolhesse a proposta que mais lhe agradasse, fomentando a sua comunicação e criatividade.

O presente relatório é o resultado da minha investigação-ação, desenvolvida com base no estudo de uma das aquisições mais importantes durante a infância, o desenvolvimento da linguagem oral e da escrita emergente. O desenvolvimento dos dois domínios da linguagem aqui abordados contribui claramente, tanto para as relações interpessoais desenvolvidas pela criança no decorrer da sua vida como também contribuindo para o seu sucesso escolar. Foi para mim muito importante desenvolver este trabalho com base na metodologia da investigação-ação, pois tive a oportunidade de, através de pesquisas, experiências e análises, refletir sobre a minha ação e sobre o que poderia modificar e melhorar, proporcionando assim práticas diferentes e inovadoras.

Através da minha ação prática, nomeadamente da promoção de momentos que permitissem e contribuíssem para o desenvolvimento da linguagem oral, penso que foram notórias bastantes mudanças na evolução da oralidade das crianças de ambos os contextos. É de facto importante salientar que o educador deve em todos os momentos da rotina diária,

promover o desenvolvimento da oralidade, criando momentos de comunicação entre as crianças, despertando e estimulando o seu interesse e contribuição para os mesmos.

Foi no decorrer de toda a minha ação que foram desenvolvidos e proporcionados inúmeros momentos onde a comunicação oral entre as crianças esteve presente, sempre com o principal objetivo de motivá-las a participar nos diálogos estabelecidos. Esta motivação revelou ser a chave essencial para que a criança sentisse desejo em comunicar e relacionar-se com os outros, fazendo-o de forma natural, por isso o educador deve ser sempre um modelo para o grupo. Em ambos os grupos, foi bastante visível, uma evolução gradual do seu interesse em comunicar, a maior parte das vezes muito observada nos momentos em grande grupo, onde havia a partilha de vivências, resolução de problemas e planeamento das propostas a desenvolver. Pude observar que as crianças que se sentiam menos à vontade em comunicar em grande grupo, faziam-no de forma mais segura quando eram estabelecidos diálogos individuais (educador-criança). Penso que durante toda a minha prática de ensino supervisionada foram oferecidas e proporcionadas às crianças bastantes oportunidades, que contribuíram para o seu desenvolvimento linguístico, relativamente ao contexto de jardim-de-infância, a implementação do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna facilitou bastante na promoção destes momentos, tais como, os momentos de acolhimento, os momentos de comunicação, as reuniões de conselho, o trabalho por projetos, entre outros momentos da rotina diária e práticas específicas do modelo. Foi no decorrer da implementação que percebi, gradualmente, como o próprio modelo pedagógico, bem como as suas práticas e condições em que ele assenta, poderiam abordar e promover estes dois tipos de linguagem.

Relativamente à promoção do contacto com a escrita, esta foi inicialmente, mais complexa, no entanto, a partir das observações e das várias pesquisas realizadas, consegui proporcionar às crianças este contacto de forma natural. Foi então, assim observado um maior interesse e motivação no grupo de crianças de creche, tanto pela sua produção como pelo contacto com os materiais que a envolvem, o facto de nunca terem vivenciado estas experiências de escrita e nunca terem tido a oportunidade de contactar com os materiais, tais como esferográficas e cadernos, fez com que estas propostas por mim sugeridas captassem bastante a atenção do grupo, observando-se bastantes explorações voluntárias na área da escrita. No contexto de jardim-de-infância era também observado um grande interesse pela escrita, pelo conhecimento das letras e das diferentes palavras aprendidas, no entanto, a sua

produção não sendo feita de forma agradável para as crianças, fazia com que as mesmas se desmotivassem e não mostrassem interesse. Foi através da minha ação e das diferentes propostas sugeridas, que consegui adotar e proporcionar diferentes estratégias de contacto e produção de escrita, conseguindo assim, gradualmente, que o grupo ganhasse algum interesse pela escrita e pela sua produção, realizando as várias propostas de forma agradável e autónoma.

Na minha opinião, é relevante acrescentar que, durante toda a minha prática de ensino supervisionada foram por mim proporcionadas e sugeridas inúmeras propostas que promoveram e auxiliaram o desenvolvimento dos dois domínios da linguagem, conseguindo, gradualmente, observar várias evoluções em ambos os grupos, no entanto, penso que poderia ter diversificado e inovado algumas das propostas realizadas, proporcionando aos grupos novas e diferentes experiências.

Esta prática desenvolvida teve, para mim, grandes contributos positivos, criando assim um grande impacto na aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens, contribuindo bastante para o meu desenvolvimento. Toda a minha ação desenvolvida na instituição permitiu-me aprofundar os meus conhecimentos em todos os níveis, tanto pessoal, social e profissional.

Posso assim concluir e reforçar aquilo que tem vindo a ser assumido ao longo do meu relatório, que a aquisição dos dois domínios da linguagem é bastante importante durante a infância, sendo o educador um principal responsável por permitir e facilitar este desenvolvimento, possibilitando inúmeras, diversificadas e desafiantes propostas ao grupo de crianças.

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, F. (2000). *À Descoberta da Palavra Redondinha – A linguagem na Primeira Infância*. Porto: Porto Editora.
- Brederode Santos, M. E., Fonseca, T. & Matos, Filomena. (2009). Que se ganha com o trabalho de projecto?. *Noesis*, 76, 26-29.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian FCT.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et education*. Paris: A. Colin, pp.117-123. Tradução das autoras.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Lima, R. M. & Bessa, M. F. Desenvolvimento da linguagem na criança dos 0-3 anos de idade: uma revisão. *Revista SONHAR*, Edições APPACDM – Braga, 2007, 55-62, ISBN: 972-98082-4.
- Marques, A. (2005). *Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Évora.
- Marques, A.A. (2007) *O grupo de trabalho cooperativo no desenvolvimento da profissionalidade: Um projecto em torno da linguagem escrita na educação pré-escolar in Revista Escola Moderna*, 28, Lisboa: M.E M.
- 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.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar: Desenvolvimento da Linguagem Oral e da Escrita Emergente.

Máximo-Esteves, L. (2008). Metodologia: Questões teórico-práticas. In Máximo-Esteves, L., *Visão Paronâmica da Investigação-Acção* (76-105). Porto: Porto-Editora.

Ministério da Educação (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. M.E Lisboa

Ministério da Educação. Metas de Aprendizagem

Niza, S. (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta-da-china

Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – construindo uma práxis de participação* (4ªed.). Porto Editora

Peças, A. (1999). Uma cultura para o trabalho de projecto. *Escola Moderna* nº6. 5ª série.56-61

Perdigão, A. & Correia, C. (2013). *Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Évora

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Refelctir e investigar sobre a prática profissional* (pp.5-28). Lisboa: APM

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

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar: Desenvolvimento da Linguagem Oral e da Escrita Emergente.

Vala, A. R. (2008). *Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., et al. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.

Webgrafia

<http://www.movimentoescolamoderna.pt/>

<http://www.portoeditora.pt/espacolinguaportuguesa/dol/dicionarios-online/>

Anexos