



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-Escolar: A Linguagem e a Literacia
Emergente na Educação de Infância**

Ana Carina Ramalho Grosso

Orientação: Professora Doutora Ângela Maria
Franco Martins Coelho de Paiva Balça

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2015



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-Escolar: A Linguagem e a Literacia
Emergente na Educação de Infância**

Ana Carina Ramalho Grosso

Orientação: Professora Doutora Ângela Maria
Franco Martins Coelho de Paiva Balça

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2015

Agradecimentos

No final de mais uma etapa vencida é importante lembrar todos aqueles que contribuíram para a sua concretização. Neste sentido gostaria de começar por agradecer a valiosa colaboração da Professora Doutora Ângela Balça, enquanto modelo profissional e pessoal. O desenvolvimento do Relatório de Estágio não teria sido possível sem o seu contributo, desafio, incentivo e progressivo acompanhamento. Agradeço também à Professora Doutora Ana Artur, pelo seu apoio incondicional no meu crescimento enquanto futura profissional. Gostaria também de agradecer à Professora Fátima Godinho e à Professora Doutora Assunção Folque, uma vez que também contribuíram bastante para progredir a minha prática educativa.

Um agradecimento muito especial à Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora, pelo acolhimento de conforto que me deram desde o primeiro dia de estágio. Um muito obrigada às educadoras cooperantes Ana Giões e Maria do Carmo Mósca pela disponibilidade e apoio que sempre demonstraram ao longo destes meses, pois com elas cresci e aprendi, sentindo progressões do 1º semestre para o 2º semestre. Não posso deixar de agradecer aos dois grupos de crianças, pois foram elas que proporcionaram a concretização deste trabalho.

Às minhas colegas de curso Joana Rosa e Susana Passos um muito obrigada, pela partilha de conhecimentos e experiências e por todo o apoio durante estes quatro anos.

Ao meu namorado Jorge Guerreiro um agradecimento muito especial, pela paciência que tem tido comigo, pelo apoio constante e por estar sempre presente nos bons e maus momentos da minha vida. Foi ele que sempre me ajudou ao longo destes quatro anos de curso, dizendo-me “Ana eu sei que tu és capaz, acredita em ti!” Todas estas palavras davam-me força para continuar a lutar. Um muito obrigada por tudo.

Finalmente, o mais profundo agradecimento à minha família, que constituiu o ponto de partida para tudo aquilo que consegui até hoje, todo o apoio incondicional da minha querida mãe, sempre disposta a ajudar-me e nos dias menos bons um ombro amigo para me confortar, acreditando que eu sou capaz de tudo. Ao meu pai, à minha mãe, às minhas avós, obrigado pelo apoio incondicional.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: A Linguagem e a Literacia Emergente na Educação de Infância

Resumo

Este Relatório de Estágio, inserido no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim de Infância, reflete e analisa todo o trabalho desenvolvido em torno da Linguagem e Literacia Emergente, ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Apresentarei o enquadramento teórico sobre o tema do Relatório, focando a linguagem oral e abordagem à escrita no processo de aprendizagem da criança, o desenvolvimento da linguagem oral apresentando dentro deste ponto a importância do estímulo à comunicação verbal, a literacia emergente dos 0 aos 6 anos sendo a motivação para a leitura e para a escrita um subponto também abordado.

O presente Relatório inclui o descritivo do processo de investigação-ação desenvolvido, de forma a compreender a ação educativa ao longo do estágio e como esta se revelou uma mais valia na progressão da interação adulto/criança, assim como no desenvolvimento da literacia. Estas interações assumiram-se como fundamentais no desenvolvimento das crianças, uma vez que assumi intencionalmente o papel de “andaime” nas suas aprendizagens.

Palavras-chave: Linguagem, Leitura, Escrita, Literacia, Aprendizagens e Ação Educativa

Supervised Teaching Practice in Preschool Education: The Emerging Language and Literacy on Childhood Education

Abstract

This Training Report, inserted within the courses of Supervised Teaching Practice in Nursery and Kindergarten, reflects and analyzes all the work developed around the Emerging Language and Literacy, the Throughout the Master in Preschool Education.

I will present the theoretical framework on the subject of the Report, focusing on oral language and approach to writing in the child's learning process, the development of oral language presented within this point the importance of the stimulus, the verbal communication and finally the emergent literacy from 0 to six years being the motivation for reading and for writing one bullet also addressed.

This Report includes the description of the action-research process developed in order to understand the educational activity along the stage and how this proved an asset in the progression of adult / child interaction, as well as in the development of literacy. These interactions are assumed as fundamental in the development of children, once intentionally assumed the role of "scaffolding" in their learning.

Keywords: Language, Reading, Writing, Literacy, Learning and Educational Action

Índice Geral

Índice de Figuras	VIII
Índice de Tabelas	X
Índice de Gráficos	X
Índice de Anexos	XI
Lista de Siglas	XI
Introdução	12
Capítulo I- Enquadramento teórico	16
1.1-A linguagem oral e abordagem à escrita no processo de aprendizagem da criança	16
1.2-O desenvolvimento da linguagem oral	19
1.2.1-A importância do estímulo à comunicação verbal	24
1.3-Literacia Emergente dos 0 aos 6 anos	28
1.3.1-Motivação para a leitura e para a escrita	32
Capítulo II- Caracterização dos contextos de intervenção	36
2.1-Caraterização do contexto de intervenção	36
2.2-Caraterização do grupo de creche	43
2.3-Organização do cenário educativo de creche	47
2.4-Caraterização do grupo de jardim de infância	52
2.5-Organização do cenário educativo de jardim de infância	57
Capítulo III- Dimensão Investigativa	65
3.1- Fundamentação teórica sobre Professor- Investigador e Investigação- Ação	65
3.2-Metodologia utilizada na investigação-ação	66
3.3- Técnicas e instrumentos de recolha de dados	67
3.3.1- Escala de Empenhamento do Adulto (DQP)	67
3.3.1.1- A escala	67
3.3.1.2- Participantes	69
3.3.1.3- Dados obtidos e análise dos mesmos	70
3.3.2- Registo vídeo	77
3.3.3- Observação Participante	77
3.3.4- Planificações	79

3.3.5- Caderno de Formação: Reflexões e Notas de Campo	80
3.3.6- Registo Fotográfico	81
3.3.7- Perfil de Desenvolvimento da Criança	81
3.3.7.1- Recolha de dados e análise dos mesmos	82
3.4- Reflexão	84
Capítulo IV- Intervenção Educativa: A linguagem oral e a literacia emergente como mediadora da ação educativa	86
4.1-Intervenção no contexto de creche	86
4.2-Intervenção no contexto de jardim de infância	95
4.3- A Promoção da Literacia Emergente no jardim de infância: Trabalho de Projeto	104
4.3.1-Fundamentação teórica	104
4.3.2-O ponto de partida	106
4.3.3-Planificação e lançamento do trabalho	109
4.3.4-Reflexão	125
Capítulo V- Considerações Finais	126
Referências Bibliográficas	129
Anexos	131

Índice de Figuras

Figura 1- Espaço exterior	40
Figura 2- Casa de banho	48
Figura 3- Área da leitura	50
Figura 4- Área das artes	50
Figura 5- Área dos jogos de mesa	50
Figura 6- Área dos blocos	51
Figura 7-Área da casinha das bonecas	51
Figura 8- Placares	51
Figura 9- Placar com bolças	51
Figura 10- Nome da sala	58
Figura 11- Sala	58
Figura 12- Cabides e escovas	59
Figura 13- Área da reunião de grupo	59
Figura 14- Área do faz-de-conta	60
Figura 15- Área da garagem e construções	61
Figura 16- Área da expressão plástica	62
Figura 17- Área dos jogos de mesa	62
Figura 18- Área da biblioteca	63
Figura 19- Exploração de caracóis reais	87
Figura 20- Tapete da história “Caracóis de ouro e os três ursos”	88
Figura 21- Mapa das tarefas	89
Figura 22- Registo escrito e com imagens da história do capuchinho vermelho	91
Figura 23- Animais realizados com várias técnicas de expressão plástica	92
Figura 24- Crianças a observarem as flores	94
Figura 25- Criança a cheirar a flor	94

Figura 26- Interação adulto/ criança	94
Figura 27- Criança a copiar o seu nome	98
Figura 28- Crianças na área da biblioteca	100
Figura 29- Visita à biblioteca pública de Évora	108
Figura 30- Criança a realizar um marcador para os livros com a técnica do sopro com a palhinha	115
Figura 31- Criança a pintar com lápis de cor um marcador para os livros	115
Figura 32- Marcadores de livros	115
Figura 33- Criança a restaurar os livros	115
Figura 34- Livro de receitas de culinária	115
Figura 35- Garrafas de iogurte com uma esponja e com palhinhas espetadas na mesma	116
Figura 36- Esponjas com esfregão verde	116
Figura 37- Rolhas de cortiça com um pau	116
Figura 38- Rolos de pintura com relevo	116
Figura 39- Rolos de amassar forrados com plástico de bolas de rebentar	117
Figura 40- Técnica do sopro com a palhinha	117
Figura 41- Caixas pequenas envolvidas com uma corda fina	117
Figura 42- Crianças a pintar no painel	117
Figura 43- Crianças a colar as frases ou palavras no mural	118
Figura 44- Criança a colar a sua frase	119
Figura 45- Criança a realizar a colagem das imagens no cartaz	120
Figura 46- Cartaz das regras	120
Figura 47- Criança a organizar os livros na estante	121
Figura 48- Momento de degustação do bolo e do sumo	124
Figura 49- Crianças a apresentarem aos pais o cartaz exposto na parede da biblioteca	124
Figura 50- Criança a apresentar o livro de receitas ao pai	124
Figura 51- Leitura à mãe de uma história da área da biblioteca	124

Índice de Tabelas

Tabela 1- Perfil de Desenvolvimento da Criança (dos 18 aos 35 meses)	83
Tabela 2- Tabela de registos	107
Tabela 3- Calendarização do projeto	110

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Sensibilidade em creche- 1º semestre	70
Gráfico 2- Sensibilidade em creche- 2º semestre	71
Gráfico 3- Estimulação em creche- 1º semestre	71
Gráfico 4- Estimulação em creche 2º semestre	71
Gráfico 5- Autonomia em creche- 1º semestre	72
Gráfico 6- Autonomia em creche- 2º semestre	72
Gráfico 7- Sensibilidade em J.I- 1º semestre	72
Gráfico 8- Sensibilidade em J.I- 2º semestre	73
Gráfico 9- Estimulação em J.I- 1º semestre	73
Gráfico 10- Estimulação em J.I- 2º semestre	73
Gráfico 11- Autonomia em J.I- 1º semestre	74
Gráfico 12- Autonomia em J.I- 2º semestre	74

Índice de Anexos

Anexos	131
Fichas de observação do empenhamento do adulto do manual DQP- 1º semestre	132
Fichas de observação do empenhamento do adulto do manual DQP- 2º semestre	139

Lista de Siglas

PES- Prática de Ensino Supervisionada

DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

ME- Ministério da Educação

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar

COR- Child Observation Record - Registo de Observação da Criança

Introdução

Este Relatório de Estágio foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré- Escolar, por intermédio da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Creche e em Jardim de Infância, que me permitiu realizar reflexões e planificações, sendo estas uma mais valia para a construção da minha profissão de Educadora de Infância. Com a realização deste Relatório, consegui descrever e refletir com mais pormenor a minha intervenção nestas duas valências.

A Prática de Ensino Supervisionada em Creche e em Jardim de Infância realizou-se na Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora. Primeiramente a intervenção decorreu entre os finais de setembro e meados do mês de dezembro, onde estive na instituição, apenas durante duas manhãs por semana, sendo uma manhã na sala de creche e a outra manhã na sala de jardim de infância. Após esta intervenção realizei uma outra, que decorreu entre meados do mês de fevereiro até ao final do mês de maio, onde realizei a minha prática educativa a tempo inteiro, pois estive seis semanas na valência de creche e oito semanas na valência de jardim de infância.

Na valência de creche, a minha prática foi realizada numa sala com crianças com idades compreendidas entre os 20 e os 24 meses, tendo a educadora Ana Giões como educadora cooperante. Na sala de jardim de infância estive com crianças de três anos salvo uma que já tinha efetuado os quatro, sendo a educadora Maria do Carmo Mósca a educadora cooperante.

A escolha da temática do relatório, “A Linguagem e a Literacia Emergente na Educação de Infância”, deve-se ao interesse e gosto que tenho por esta área. A temática deste relatório possui uma grande importância no que se refere ao papel do educador como mediador e base do processo de desenvolvimento das crianças, enquanto indivíduos pertencentes a uma sociedade.

É através da linguagem que a vida em sociedade ocorre, por isso torna-se importante que a criança seja capaz de viver inserida nessa sociedade. Deste modo, esta deverá saber realizar um discurso lógico, tendo como alicerce o educador de infância, fazendo-a progredir a nível linguístico e a nível de todas as áreas de conteúdo. No entanto, o educador de infância também deve inculcar-lhe valores éticos, de modo a formá-la num cidadão íntegro.

Os conhecimentos que as crianças desenvolvem acerca da leitura e da linguagem escrita, de forma implícita, antes de iniciar a escolaridade formal, denominam-se de literacia emergente. Desde modo, torna-se igualmente importante que o educador de infância promova este contato, pois deve chamar a atenção das crianças para as palavras que as rodeiam, observáveis em rótulos, instruções, jornais, livros e na publicidade, ajudando-as assim a compreenderem a funcionalidade da linguagem.

Ao longo da minha intervenção em creche e em jardim de infância, foram vários os momentos que proporcionei às crianças esse contato com o código escrito, não só ao nível das histórias contadas, mas também quando sugeri que as mesmas levassem embalagens de alimentos vazias com rótulos para dinamizar a área do faz-de-conta e também quando elaborámos os registos escritos das novidades do fim de semana, das várias receitas de culinária, construindo assim o livro de receitas e também todos os outros trabalhos realizados em que o registo escrito foi elaborado, tendo como objetivo, familiarizar as crianças com o código escrito. Este desenvolvimento ao nível da literacia é dependente de fatores sociais e culturais a que a criança está exposta. Proporcionando o contato com o impresso, as crianças vão-se interessando pelas formas impressas que vão observando no dia-a-dia, como por exemplo nas histórias, nos jornais, nas revistas, nas receitas, entre outras. Assim, já antes de saberem ler, as crianças começam a compreender que há um conjunto de símbolos que transmitem determinados significados através da linguagem escrita e que tudo o que é dito oralmente pode ser escrito.

Tendo em conta o supracitado, o Relatório Estágio apresenta uma estrutura que tenciona dar a conhecer as situações de aprendizagem desenvolvidas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em Creche e em Jardim de Infância. Ao longo do mesmo, tive oportunidade de descrever e refletir sobre a minha prática, em torno da linguagem e literacia emergente e também destacar a adoção de uma postura investigativa, a qual foi extremamente importante para melhorar a minha ação educativa, enquanto futura profissional de educação de infância.

O Relatório encontra-se dividido em cinco capítulos, os quais serão seguidamente referidos.

No primeiro capítulo, o Relatório é constituído pelo Enquadramento Teórico referente à temática, “A Linguagem e a Literacia Emergente na Educação de Infância”. É então, dentro deste capítulo que pretendo dar a conhecer a importância do tema para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No ponto 1.1 irá ser abordada a

linguagem oral e abordagem à escrita no processo de aprendizagem da criança, onde falarei primeiramente da linguagem oral e seguidamente da linguagem escrita, na qual ambas apoiam o desenvolvimento individual de cada criança, constituindo uma relação eficaz e ajudando as mesmas a desenvolverem um controlo progressivo da oralidade e posteriormente da literacia, criando assim instrumentos de pensamento e aquisição do conhecimento do mundo. O ponto 1.2 deste capítulo refere-se ao desenvolvimento da linguagem oral, onde realizei uma descrição e análise das fases de desenvolvimento, desde o nascimento até ao final do pré-escolar. O ponto 1.2.1 está então inserido no supracitado, na qual pretenderei referir a importância do estímulo à comunicação verbal, sendo o educador a base para este incentivo, de modo a proporcionar nas crianças um desenvolvimento ao nível desta competência. O ponto 1.3 diz respeito à literacia emergente dos 0 aos 6 anos, onde irá ser abordada a sua emergência na educação pré-escolar. A motivação para a leitura e para a escrita será o ponto 1.3.1, onde irei referir a importância desta motivação, dando também a conhecer algumas formas de a fazer surgir, uma vez que se a criança não estiver estimulada para tal, esta nunca se irá interessar e consequentemente o empenho será menor.

O segundo capítulo, é constituído por uma caracterização dos contextos de intervenção. Este apresenta uma caracterização geral do contexto de intervenção (Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora). Seguidamente é apresentada a caracterização do grupo e a organização do cenário educativo de creche e também a caracterização do grupo e a organização do cenário educativo de jardim de infância.

O terceiro capítulo diz respeito à Dimensão Investigativa realizada ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar, de modo a avaliar a minha prática e assim melhorá-la. Primeiramente apresento uma fundamentação teórica sobre Professor- Investigador e Investigação- Ação; em seguida apresento a metodologia utilizada e seguidamente a Escala do Empenhamento do Adulto do manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP), apresentando uma breve descrição teórica sobre a mesma, os participantes na investigação-ação, a importância do registo vídeo e por fim, a apresentação dos dados obtidos e análise dos mesmos. Em seguida, são abordadas as técnicas e instrumentos de recolha de dados, sendo estes a observação participante, as planificações, o caderno de formação (reflexões e notas de campo) e o registo fotográfico. Neste processo de investigação-ação, utilizei também o Perfil de Desenvolvimento da Criança pela necessidade de analisar o desenvolvimento do grupo de creche, pelo facto deste se encontrar numa fase de aquisição da linguagem e também

porque esta sempre foi a valência em que senti mais dificuldade, tanto a nível de adaptar a minha linguagem à faixa etária das crianças, como na condução da minha ação educativa. Este perfil é retirado do referencial Manual de Processos-chave de Creche, estabelecido pela Segurança Social como resposta social de qualidade a este contexto educativo. A Dimensão Investigativa apoiou-me bastante no progresso significativo das interações adulto-criança, bem como na linguagem utilizada com as crianças ao longo destas interações, para que estas evoluíssem, sendo os instrumentos que utilizei ao longo da investigação fulcrais ao meu desempenho e perceção, do que havia a melhorar na minha prática educativa.

O capítulo quatro é dedicado à Intervenção Educativa: A linguagem oral e a literacia emergente como mediadora da ação educativa. Entre outros momentos irei descrever o trabalho de projeto desenvolvido com o grupo de crianças do contexto de jardim de infância, sendo neste capítulo, onde a minha ação é analisada e refletida de forma crítica. A minha ação educativa realizada na instituição Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora, com os dois grupos de crianças em questão do contexto de creche e do contexto de jardim de infância, contribuiu para a minha formação enquanto futura profissional.

Por último, serão realizadas as considerações finais que dizem respeito ao capítulo cinco, onde realizei algumas reflexões acerca do que aprendi, das minhas dificuldades e os meus desejos futuros.

Ao longo do Relatório mais concretamente no capítulo quarto, encontrar-se-ão vários excertos, retirados do meu caderno de formação, que mostram os momentos de reflexão e também de descrição de situações ligadas à temática do presente Relatório, sendo estes muito importantes para a contextualização e compreensão do que descrevo ao longo do mesmo.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

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

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) referem que o educador de infância deverá proporcionar várias experiências que promovam as capacidades de compreensão e produção da linguagem da criança, nas quais deverão ser ampliadas ao longo da educação pré-escolar. As crianças deverão estar inseridas num ambiente estimulante com experiências de aprendizagens significativas, o que lhes proporciona tentativas de comunicar pensamentos, sentimentos e descrever situações por elas vivenciadas.

De acordo com Hohmann & Weikart (2011) é extremamente importante a leitura de histórias e que estas sejam contadas com tempo e não rapidamente. As crianças necessitam de ouvir bem aquilo que lhes está a ser transmitido, uma vez que a linguagem está assente na organização e expressão da atividade mental.

“Se bem que estas histórias demorem tempo a contar e a ouvir, é muito importante que os adultos lhes dêem inteira atenção, uma vez que o uso espontâneo da linguagem, feito pelas crianças, é o coração do processo de aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 546).

O educador deverá estar atento àquilo que as crianças dizem, para que estas tenham interesse e prazer em comunicar, pois se este não lhes der atenção, estas começam a perder o interesse em falar. O educador deverá ir estimulando e estruturando o discurso das crianças e ao mesmo tempo deverá deixar que estas expressem as suas ideias sem interferências, tal como nos refere as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), que o desejo de comunicar é incentivado através da escuta e atenção que o educador dispensa à criança, dando-lhe espaço e deixando-a expressar-se.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) também referem que “é no clima de comunicação criado pelo educador” que as crianças vão adquirindo a linguagem. Ao longo do dia-a-dia elas vão utilizando de forma correta os diversos tipos de frases, como por exemplo a negativa, a afirmativa, a exclamativa, entre outras, assim como também todas as outras competências gramaticais. O carácter lúdico da linguagem,

tal como rimas, poemas, trava-línguas, entre outros, “são aspetos da tradição cultural portuguesa”, que devem ser abordados na educação pré-escolar. Logo, todos estes diferentes géneros de texto são fundamentais para o entendimento do funcionamento da língua. (p. 67)

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) a aquisição da língua materna é a base essencial para a comunicação, sendo esta realizada por meio de interações com outras crianças e adultos. É através do diálogo adulto/criança que a linguagem se desenvolve, fazendo expandir a aprendizagem da criança, desempenhando assim o adulto um papel de suporte imprescindível nesta progressão da língua. É importante referir que a criança para aprender a comunicar a sua língua materna, precisa de estar envolvida num ambiente onde a ouça e a possa falar.

As crianças utilizam a linguagem oral com fins diversos, ou seja esta é utilizada como forma de comunicação e interação, mas também é usada não só ao longo das brincadeiras, como na resolução de problemas que surgem no quotidiano durante o decorrer das atividades.

É importante frisar que a linguagem pode ainda ser ampliada, pois a comunicação oral, poderá ser substituída pela não verbal, para expressar sentimentos através de gestos ou mímica, tornando assim a linguagem diversificada. As palavras também podem ser substituídas por símbolos, como por exemplo os sinais de trânsito e outros símbolos próprios (M.E, 1997).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar (1997) no que respeita à linguagem escrita pode-se afirmar que é perto dos três anos de idade que as crianças na sua maioria conseguem já ter a percepção e realizar uma distinção coerente entre a comunicação escrita e a comunicação realizada através do desenho, conseguindo ainda perceber que uma palavra, apenas se pode considerar como tal, quando composta por letras diferentes. Estas também iniciam a imitação e tentativa de realizar a escrita, tal como supracitado, por volta dos 3 anos.

Para todas estas aprendizagens, é necessário que as crianças disponham de materiais estimulantes para o início desta imitação, tais como: lápis, folhas, cadernos e ainda jornais e revistas. Todos estes materiais poderão ajudar as crianças a desenvolver a escrita e a leitura através do jogo simbólico, sendo o adulto a principal referência para esta imitação.

Cabe então, ao educador de infância proporcionar um ambiente de contato com o código escrito, facultando às crianças tentativas de escrita, nas quais deverão ser

valorizadas e incentivadas, como por exemplo a realização de cartões com o nome e a fotografia da criança, permitindo assim que estas transcrevam as letras do seu nome. Mesmo que a transcrição não seja conseguida da melhor forma, o educador deverá elogiar e incentivar o trabalho da criança desenvolvendo nesta, um nível mais elevado de confiança.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar (1997), “O contato com o texto manuscrito e impresso nos seus diferentes formatos, o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases, permite uma apropriação da especificidade do código escrito”(p.70).

As crianças compreendem que tudo aquilo que se diz, também se pode escrever, deixando assim assente tudo aquilo que foi dito e observado, obedecendo a escrita a um código com regras próprias. O ouvir histórias e o contato com este tipo de livros também é muito importante para a criança, remetendo-a para o mundo da fantasia, originando na mesma desejo de aprender a ler. Para isso, o educador ao ler uma história deverá saber lê-la, pois deverá ler o título, de modo a informar a criança do que trata a história, dizer o que será que vai acontecer a seguir, falar um pouco acerca de cada personagem, fazer entoações e mudanças de vozes. É igualmente importante dar possibilidade à criança de realizar a leitura do livro através das suas imagens, podendo ser realizada em grande e/ou pequeno grupo, ou individual. A criança poderá então, ler as imagens e também inventar, organizando sequências lógicas, ou seja deverá expressar-se da melhor forma, de modo a que as outras crianças percebam a história (M.E, 1997).

Mata (2008) refere que no quotidiano existem várias funções da linguagem escrita com que as crianças podem contatar, como por exemplo ler livros, legendas de filmes, lista de compras, cartas, recados, receitas, entre outras. Para que isto ocorra é necessário que as crianças tenham contato permanente com situações que lhes proporcionem estas vivências, pois só deste modo as crianças conseguirão assimilar os comportamentos observados e representá-los.

É relatado pela autora, que o envolvimento precoce com a linguagem escrita facilita a apropriação da funcionalidade, ou seja as crianças ao contatarem com atos de leitura e escrita, vão desenvolvendo a sua perspetiva, tornando-a cada vez mais completa. A família, o educador e as outras crianças são essenciais a este entendimento e apropriação.

Mata (2008) afirma ainda que a maioria das crianças no final da educação pré-escolar, já desfrutam de um conhecimento alargado sobre as funções da linguagem escrita, e para que isso ocorra o educador deverá ser o mediador dessas aprendizagens, pois deverá facultar um ambiente rico em materiais onde esteja implementada a escrita.

É importante envolver a criança na escrita desde cedo, pois desta forma será possível incutir e implementar na mesma a vontade de aprender de forma progressiva, nunca destoando o lúdico, pois deste modo, a criança assimila todos os conhecimentos, existindo um envolvimento crucial para que esta aprendizagem surja com uma base prazerosa, que desencadeie na criança a intenção de explorar e antecipar um pouco os seus conhecimentos. Mata (2008) tal como supracitado, afirma que “Uma criança envolvida com a escrita tem vontade, iniciativa e prazer, e sente-se desafiada a explorar e avançar” (p. 46).

1.2-O desenvolvimento da Linguagem Oral

O desenvolvimento da linguagem oral passa por algumas características do discurso durante a infância, existindo um progresso de aquisição da linguagem com o passar dos anos. Nos primeiros meses de vida (0-12 meses) a criança passa por um discurso pré-linguístico, sendo este considerado pela reprodução de sons, como por exemplo, o chorar, tagarelar (ma-ma-ma), arrulhar (guinchos e murmúrios) e outros sons sem significado. Ao final dos 12 meses esta já consegue reproduzir a primeira palavra, passando do discurso pré-linguístico para o linguístico, sendo esta a fase do primeiro desenvolvimento sintático. Apartir dos 30 meses a criança já começa a falar, realizando um discurso frásico, na qual já utiliza alguma gramática (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Segundo Rigolet (1998) entre os 12 e os 18 meses surge a fase da holofrase (uma só palavra), ou seja a criança verbaliza uma palavra, possuindo esta vários significados, como por exemplo, se uma criança diz “mãe”, isto poderá significar, “Anda cá mãe, vem aqui ao pé de mim”. Dos 18 aos 24 meses, a criança começa então a produzir pequenas frases e é apartir desta fase que começa a adquirir um maior vocabulário. A criança fala do mundo que a rodeia, ou seja do que está habituada a fazer em casa e no infantário, dos programas e desenhos animados que costuma ver na televisão, dos sítios

que costuma frequentar, de alguma novidade importante que queira comunicar e das pessoas que lhe são próximas.

É também nesta idade que a criança se fixa ao som produzido, por exemplo ao de um animal, chamando-o pelo seu som. Com o passar do tempo a criança modifica este conceito, chamando o animal pelo nome e não pelo som que este realiza. Cabe ao educador e à família ajudar a criança a adquirir o vocabulário correto e não verbalizar as palavras pelo seu diminutivo, por exemplo, “Queres uma bolachinha?”, pois a criança irá ter muito mais dificuldade em verbalizar “bolachinha”, do que “bolacha”, porque as diminutivos das palavras ficam sempre com mais sílabas do que a palavra no grau normal, o que irá atrasar o seu desenvolvimento articulatório. Este deverá também proporcionar à criança um vocabulário rico em qualidade e variado em quantidade.

Esta autora refere ainda que aos 18 meses a criança passa por outra fase muito importante do seu desenvolvimento linguístico, “A criança começa a vivenciar a fase da função simbólica através do jogo simbólico” (Rigolet, 1998, p. 58).

Nesta fase a criança começa a perceber o significado dos objetos, ou seja para que servem, explorando-os ao pormenor e observando a utilidade que o adulto de referência lhe dá. É aqui que o jogo simbólico começa a aparecer e a fazer sentido na vida destas crianças. O vocabulário começa a ficar cada vez mais rico e a criança começa a fazer a ligação das duas palavras, não existindo pausa no meio das duas. Dos 22 aos 24 meses, a criança adquire muitas palavras novas e passa a ligar três palavras, existindo um sujeito, um verbo e um complemento direto (Rigolet, 1998).

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) relativamente ao desenvolvimento da linguagem referem que esta realiza-se de forma gradual ao longo da infância, sendo possível identificar os seus marcos de desenvolvimento. Como a linguagem é uma aquisição um pouco complexa, esta apresenta alguns domínios, sendo estes, o desenvolvimento fonológico, que está ligado à capacidade para diferenciar e anexar os sons da língua. O semântico que está relacionado com o conhecimento e a utilização do significado das palavras. O sintático que diz respeito à utilização das regras de composição das palavras em frases e por fim o desenvolvimento pragmático, que diz respeito à compreensão das regras da língua.

As crianças ao adquirirem todos estes domínios tornam-se capazes de se expressar verbalmente, já com um discurso estruturado e compreender aquilo que lhes é transmitido, ainda que a sua compreensão possa ser mais alargada do que a sua capacidade de se expressar linguisticamente em determinado momento. Para

complementar esta ideia os autores afirmam que, “Em qualquer destes domínios há que ter presente as duas grandes vertentes do processo, a receção e compreensão das mensagens e a produção de enunciados linguísticos” (Sim-Sim et al. 2008, p. 24).

Dos 0 aos 6 meses, no que respeita ao desenvolvimento fonológico, a criança manifesta-se à voz humana, reconhece o seu nome e a voz materna. Sabe quando o adulto está zangado ou não, através da expressão da cara e volume elevado da voz, assim como também sabe quando estamos a dar-lhe carinho. A linguagem utilizada é o palreio e a lalação. Com esta idade não apresenta desenvolvimento semântico e sintático. Em relação ao pragmático, esta espera pela sua vez para expressar-se (Sim-Sim et al. 2008).

Sim-Sim et al. (2008) diz-nos também que aos 12 meses as crianças já conseguem produzir fonemas, isto no que respeita ao desenvolvimento fonológico. Ao semântico e sintático já compreendem frases simples e é quando surge a fase da holofrase. No que concerne ao desenvolvimento pragmático estas já realizam pedidos, fazem perguntas e negações.

Aos 18 meses em relação ao desenvolvimento fonológico podemos referir que já produzem muitos fonemas com diferentes entoações. No se refere ao semântico e sintático, as crianças já produzem duas a três palavras por frase e já compreendem muitas palavras, sendo as aquisições do desenvolvimento pragmático idênticas às da faixa etária supracitada.

Aos dois e três anos no que concerne ao desenvolvimento fonológico estas já sabem controlar o volume, ritmo e força da voz e também já conhecem todos os sons da língua materna. Ao nível do desenvolvimento semântico e sintático estas já utilizam regras gramaticais, respeitando as suas regras de concordância. No que concerne ao pragmático também já realizam chantagens e atos não verídicos.

Aproximadamente aos quatro/cinco anos, sabendo que cada criança é uma criança, ao nível do desenvolvimento fonológico estas já conseguem articular bem as palavras e em relação ao semântico e sintático já possuem uma compreensão e produção de frases simples e complexas. Relativamente ao desenvolvimento pragmático estas já conseguem ser delicadas nas relações de interação.

Até à puberdade as crianças vão enriquecendo o seu léxico e já dominam as estruturas mais complexas e ao nível do desenvolvimento pragmático vão dominando as regras pragmáticas do seu meio.

Papalia et al. (2001), refletindo sobre o desenvolvimento da linguagem, dizem-nos que

Aos 3 anos, em geral, as crianças usam os plurais e o pretérito passado e conhecem a diferença entre *eu, tu e nós*. Entre os 4 e os 5 anos, as frases têm em média quatro a cinco palavras. As crianças usam agora preposições como *em cima, em baixo, dentro, sobre e atrás* (p.322).

Estes autores dizem-nos ainda que por volta dos cinco/seis anos as crianças já realizam frases longas e complexas, utilizando nas mesmas um número mais elevado de conjunções, preposições e artigos. Um ano mais tarde estas já devem começar a realizar frases complexas e compostas, utilizando o discurso direto e indireto. No entanto, é também importante referir que cada criança pode desenvolver estas competências linguísticas um pouco mais cedo ou mais tarde, pois tudo depende de cada criança e dos contextos sociais que a rodeiam, não esquecendo também do envolvimento e do estímulo precoce por parte do educador de infância.

As crianças no período pré-escolar necessitam de ter um educador que as ajude a ampliar o vocabulário, fazendo a estruturação da gramática e da sintaxe, pois tudo isto irá facilitar a comunicação. A nível social as crianças utilizam as palavras, as frases e as orações, tendo em consideração também a opinião das outras pessoas, dando-lhes a palavra e oportunidade para se expressarem de forma autónoma. É importante referir que os objetos são muito importantes no desenvolvimento linguístico das crianças, sendo estes um incentivo à comunicação, ajudando-a a fluir com mais rapidez e espontaneidade (Papalia et al. 2001).

Papalia et al. (2001) relativamente ao discurso interno refere que este surge a partir dos 4 anos, na qual a criança fala para si mesma, sem ter intenção de comunicar, sendo este ato perfeitamente normal na infância. Falar para si próprio não é considerado como comportamento errado, pois a maioria das pessoas adultas falam sozinhas, como por exemplo quando estão preocupadas com algo e por isso necessitam de desabafar em voz alta, no entanto é importante a intervenção do educador ao observar nas crianças a frequência destes atos.

Para que o discurso interno não seja tão verificado, o educador deverá encorajar as crianças a brincarem mais umas com as outras. Assim estas, já não irão apresentar tanta necessidade de realizar este discurso interno, falando assim mais umas com as outras e não sozinhas para elas próprias. A linguagem desenvolve-se mais rapidamente no

diálogo com outras crianças e adultos do que num discurso isolado ou seja interno e por isso a necessidade de travar este discurso.

Rigolet (1998) refere que a criança aprende a comunicar de acordo com o seu desenvolvimento intelectual e afetivo. Esta quando já têm algum vocabulário adquirido, começa a excluir os objetos e as ações, passando a usar as palavras como sendo os seus símbolos.

Esta autora relativamente às etapas do desenvolvimento da linguagem refere que, dos três aos cinco anos a criança alcança o pensamento lógico concreto; utiliza plurais e já conseguem verbalizar frases; começa a perceber as abstrações elementares e a utilizar mais a linguagem do que os gestos; começa também a reconhecer a sua lateralidade; começa a coordenar a sua motricidade, promovendo assim uma melhoria no desenho e começa a utilizar as regras gramaticais da língua.

É igualmente importante saber o que Rigolet (1998) nos diz relativamente às aquisições das crianças de cinco e seis anos. No campo semântico já existe uma grande utilização de advérbios. Em relação ao campo morfológico estas já utilizam uma grande variedade dos artigos e das preposições. É também relevante referir que o tempo verbal predominante no vocabulário destas crianças é o presente, apesar do condicional também começar a surgir nesta idade. A criança já consegue falar com um certo rigor linguístico, tendo este como influência o meio e as pessoas em que esta está inserida, o que não era capaz de fazer anteriormente com menos idade, pois já conseguem exprimir-se e realizar enunciados de 5-6 palavras. Com esta idade estas começam a falar umas com as outras de variadíssimos assuntos, como as saídas que realizaram e que gostariam de realizar, as festas, os amigos, entre outros assuntos e temas do seu interesse, como por exemplo a profissão que gostariam de exercer quando forem adultas, o futebol, entre muitos outros temas.

Rigolet (1998) diz-nos que “Agora a criança explora de maneira mais “científica” e sistemática as suas vivências” (p. 131). É nesta idade também que as crianças começam a levantar hipóteses, uma vez que já apresentam dúvidas e anseios. Também começam a corrigir os adultos relativamente a certos e determinados assuntos que conhecem e que são do seu interesse. Estas também já conseguem raciocinar acerca da sua própria linguagem e é então nesta fase que começam a dar humor à linguagem, pois começam a contar anedotas e a ter gosto por poesia, tomando atenção às suas rimas. Com crianças desta idade o educador deverá utilizar a voz passiva, permitindo assim uma melhor compreensão futura de textos.

A narração costuma ser um acontecimento um pouco difícil para as crianças entre os 4/5, pois sente-se dificuldade ao nível da sua compreensão. Cabe ao adulto ajudar a criança a construir essa narração, colocando-lhe algumas questões que permitam que a mesma se recorde dos acontecimentos, fazendo dessa forma uma estruturação dessa narração.

Nesta idade dos 5/6 anos as crianças interessam-se muito por histórias que as remetam à fantasia e ao sonho; às dramatizações; aos jogos simbólicos; contos tradicionais e respetiva dramatização realizadas por elas próprias, podendo desta forma darem asas à sua imaginação.

Também é importante referir que estas gostam de ouvir mais do que uma vez a mesma história, uma vez que com a sua repetição ficam a conhece-la melhor, sentindo-se capazes de dizer o que vem a seguir, estando aptas a contar a história aos colegas através das suas imagens, ou seja sentem-se confiantes naquilo que estão a dizer, sendo este o motivo pela qual gostam que o adulto lhe conte a mesma história (Rigolet 1998).

1.2.1- A importância do estímulo à comunicação verbal

A comunicação verbal surge num ambiente de estímulo, apoio e repleto de propostas ricas e desafiantes, que estimule as crianças a falar e a exprimir as suas ideias e objetivos, não esquecendo que saber ouvir as outras e dar-lhes a palavra também se torna igualmente importante para estímulo a esta comunicação (Riley, 2005).

Riley (2005) diz-nos que “As oportunidades de aprendizagem mais valiosas para as crianças usarem a linguagem são situações que têm um objetivo claro, aquelas que desenvolvem a aprendizagem anterior e que estão enraizadas na realidade das crianças” (p. 42).

O educador de infância deverá estimular as crianças a falar e a interagir umas com as outras, estando também repletas de brinquedos educativos que proporcionem essa comunicação. Este deverá também oferecer às crianças experiências que dêem oportunidade de entender novos conceitos, recordar experiências, dar opiniões e novas ideias, de modo a estimular a comunicação verbal nas crianças.

Após a realização de uma visita ao exterior, o educador deverá reunir as crianças em grande grupo para falar um pouco acerca do que virão, do que acharam interessante,

ou seja este deverá proporcionar um momento de comunicação e interação entre criança/criança e adulto/criança. Esta situação deverá ser aproveitada ao máximo, uma vez que as situações reais por elas vivenciadas são sempre fruto de grandes diálogos (Riley, 2005).

Segundo Sim- Sim, Silva e Nunes (2008) a comunicação é um procedimento que ocorre naturalmente entre as pessoas, em que existe interações sociais entre elas, no qual são partilhadas experiências, desejos e sentimentos.

A troca de mensagens tem em si implícito o ato de comunicar, sendo necessário a existência de um foco atencional, assim como a ajuda na repartição de significados. Para que a comunicação surja de forma eficaz tem de haver assunto para ser abordado, pessoas para quem falar, um meio comunicativo e um contexto social. A comunicação vai progredindo à medida que a criança cresce e se desenvolve.

A criança para ter satisfação em comunicar necessita de uma motivação interna, isto é que tenha como ponto de partida para esta comunicação ela própria. As crianças no seu quotidiano estão rodeadas de rotinas e vivências que por si só já lhes permitem desenvolver o ato comunicativo, sendo este alargado de forma gradual e estendendo-se a uma vasta diversidade de contextos.

O facto de existirem diversas possibilidades e formas de comunicar e das crianças terem acesso às mesmas, ainda que de forma progressiva, proporciona-lhes uma interação gradual e uma melhoria quer a nível quantitativo quer qualitativo das relações que envolvem a comunicação, assim como a participação e o envolvimento em novas e enriquecedoras experiências, alargando-se deste modo o seu espaço comunicativo.

Os contextos variados e diversificados proporcionam à criança um leque alargado de possibilidades, podendo deste modo, as mesmas estabelecerem contato com um maior número de produções linguísticas, que irão favorecer o seu desenvolvimento no que concerne às suas competências de comunicação, isto é totalmente observável devido à participação e envolvimento da criança em ocasiões amplamente diferenciadas.

Sim- Sim et al. (2008) diz-nos que “É através da interação verbal, que implica saber ouvir falar e falar, que as crianças se tornam comunicadores fluentes e falantes competentes na sua língua materna. É pela comunicação verbal que as crianças adquirem e desenvolvem a língua materna” (p. 33).

De acordo com Riley (2005) um outro aspeto importante a referir que incentiva a comunicação verbal são as áreas da sala (área da casinha das bonecas, a área da garagem, a área do cabeleireiro e do minimercado), nas quais são visíveis o jogo

simbólico, proporcionando uma progressão da capacidade de compreensão e das competências linguísticas das crianças. A sua participação nestas atividades de faz-de-conta irá fazer com que a criança utilize a fala e a audição, de modo a atuar consoante as instruções ou dar instruções; reagir e fazer sugestões; fazer questões e responder; descrever e analisar; negociar; partilhar experiências, ideias e emoções, o que irá proporcionar um discurso cada vez mais claro e coeso.

Segundo Sim- Sim et al. (2008) as crianças ao comunicarem umas com as outras adquirem conhecimento sobre o mundo que as rodeia e em simultâneo alcançam e desenvolvem os diferentes domínios da língua (fonológico, semântico, sintático e pragmático). A criança aprenderá assim, em conversas com os adultos e as outras crianças, a comunicar verbalmente sobre o real físico, social e emocional.

Aos 5/6 anos a criança deverá possuir um discurso compreensível e ter algumas capacidades comunicativas, ou seja deverá saber escutar os outros; compreender as conversas realizadas; intervir numa conversa; compreender e seguir uma sucessão de ordens; compreender instruções já de grau mais elevado; ouvir e compreender as histórias e perceber questões que lhes sejam realizadas. No entanto, também devem saber comunicar verbalmente para dar informações, partilhar ideias, mostrar sentimentos, entre muitas outras situações possíveis; deve usar um vocabulário diverso; realizar frases simples de acordo com as regras gramaticais; descrever acontecimentos reais; recontar histórias já ouvidas e responder a questões.

Para o progresso da comunicação verbal, a criança precisa de saber ouvir, para poder compreender aquilo que está a ser transmitido. Por isso, o educador deverá ensinar a criança a saber ouvir com atenção.

O educador deverá então diversificar as atividades, de modo a estimular a atenção das crianças, como por exemplo pedir à criança uma lista de objetos para esta ir buscar, ou então no decorrer de um momento de culinária realizar pedidos para irem buscar o açúcar ou a farinha que está dentro do armário e ao mesmo tempo ir sempre diversificando e introduzindo vocabulário novo; ir conversando acerca dos materiais e ingredientes utilizados e em simultâneo também devemos ir sempre referindo aquilo que estamos a fazer e do que ainda falta.

O educador também deverá ouvir com atenção as crianças, de modo a que estas numa outra situação também o ouçam a ele. Ao longo desta escuta por parte do educador, este deve ir ajudando as crianças a reconstruir e a organizar o seu discurso, de modo a desenvolver nas mesmas o conhecimento lexical. Caso a criança não verbalize

de forma correta uma palavra, cabe ao educador corrigir a criança, dizendo-lhe como se diz a palavra corretamente.

Sim-Sim et al. (2008) refere ainda que é igualmente importante entender o porquê da criança não querer prestar atenção. Esta atitude poderá ser por vários motivos, ou seja não gostar do assunto abordado; não compreender a linguagem utilizada; se os colegas estão a proporcionar-lhes distração, portanto tudo isto poderá causar desinteresse de escuta por parte da criança.

Uma proposta interessante para ensinar a saber ouvir é a leitura de histórias, tendo esta leitura um lugar na rotina da sala. A seguir deve-se conversar com as crianças acerca da história, fazendo-lhes algumas perguntas, de modo a testar a atenção das mesmas durante a leitura.

É importante também proporcionar às crianças o contato com outros géneros de texto, como o ouvir canções, poemas, trava-línguas e lengalengas. Após a sua leitura deve-se fazer uma análise do texto, de modo a entender o que este nos transmite. O educador também deverá fazer perguntas sobre o texto e trabalhar com as crianças as suas rimas.

Sim-Sim et al. (2008) refere que para o progresso da comunicação verbal aprender a saber expressar-se oralmente é fundamental.

Ser capaz de comunicar eficaz e adequadamente ao contexto implica dominar um conjunto de regras e usos da língua, e o jardim-de-infância é um espaço privilegiado para proporcionar oportunidades às crianças para se expressarem individualmente, interagirem verbalmente e, deste modo, desenvolverem as suas capacidades de expressão oral (Sim-Sim et al., 2008, p. 40).

O educador deverá falar com as crianças acerca de factos reais passados nos diferentes contextos (casa/colégio), na qual deverá fazer por exemplo, as seguintes questões às crianças: Onde foram ontem? O que fizeram? O que aconteceu para terem ficado assim?. Também deve dar oportunidade para as crianças contarem as histórias já ouvidas, utilizando o livro e fazendo assim a leitura das suas imagens, no entanto a criança também poderá contar as histórias através de objetos ou fantoches, dando assim asas à sua imaginação.

Torna-se igualmente importante no final do dia falar com as crianças acerca daquilo que foi realizado ao longo do dia, fazendo assim uma revisão daquilo que foi

feito e do que mais e menos gostaram e o motivo, de modo a desenvolver a memória e ao mesmo tempo aprender a expressar-se oralmente. A conversa sobre as planificações também é um assunto que deve ser abordado com as crianças, pedindo-lhes opiniões e ideias para futuras planificações, tendo em conta os seus gostos e interesses.

Para que as crianças tenham um vocabulário rico, estas devem ser expostas a jogos de palavras, como por exemplo pedir que digam algumas palavras que tenham o mesmo significado de uma que foi dita inicialmente. Um outro jogo que se pode realizar com as crianças, é em vez de ser com as palavras como supracitado ser com frases, ou seja o educador dizer uma pequena frase e pedir às crianças para dizerem outras que digam o mesmo. Ao realizarmos com as crianças o jogo do imaginarem que estão num determinado sítio, também estamos a expô-las a um vocabulário diverso. Seguidamente terão que descrever o que observam em cada lugar. Um outro jogo idêntico é por exemplo, dizer à criança se fosse uma abelha o que faria, de modo a que esta descreva aquilo que vai na sua imaginação. Uma outra situação que remete as crianças a um vocabulário diversificado é o indicar e descrever objetos ou imagens e seguidamente ordená-las por classes (Sim-Sim et al. 2008).

1.3-Literacia Emergente dos 0 aos 6 anos

A literacia emergente é extremamente importante para a aprendizagem da leitura e da escrita. Deste modo o educador deverá proporcionar às crianças competências de literacia emergente, pois deve chamar a atenção das mesmas para as palavras que as rodeiam, estando estas visíveis em embalagens de alimentos vazias, nos jornais, nas revistas, na publicidade da televisão e da exposta nos supermercados e no exterior. Este ato por parte do educador e também dos pais ajuda as crianças a compreenderem a funcionalidade da linguagem oral e escrita. Também é importante que a criança esteja exposta ao mundo que a rodeia, ou seja ter contato com o exterior, com diferentes tipos de pessoas, com animais, explorando tudo à sua volta através dos vários sentidos. Mata (2008) “considera a precocidade de todo o processo”, uma vez que as crianças aprendem com o mundo que as rodeia, sendo estas vivências do quotidiano, onde vão contatando com características do código escrito (p. 10).

Deste modo, Mata (2008) refere ainda que as crianças constroem conhecimentos sobre a linguagem escrita antes de serem ensinadas a escrever e a ler, ou seja antes de irem para a escola, pois já transportam consigo alguns conhecimentos de literacia emergente. Isto acontece uma vez que, estas estão em contato com os adultos, as crianças e com diferentes contextos, explorando assim tudo à sua volta. O contato precoce com a escrita é realmente muito importante no progresso das suas concepções sobre a mesma. As crianças começam assim a perceber que é possível escrever e tentam fazer rabiscos imitando a escrita do adulto, sendo desta forma que todo este processo se inicia.

Logo, a literacia emergente está relacionada não só à relação e simultaneidade entre atos de leitura e escrita, como também ao seu envolvimento antecipado.

O mesmo autor refere que a literacia emergente engloba os conhecimentos relacionados com a leitura e escrita; os conhecimentos formais, como por exemplo a ligação entre a linguagem oral e a escrita; as regras que se deve ter para ler e escrever e por fim, as atitudes a ter em relação à escrita e à leitura.

O educador e a família ao proporcionarem à criança um envolvimento precoce com o código escrito, esta vai ganhando interesse por todo o material impresso observado nas histórias, nas revistas, nos jornais, entre outros. Deste modo, verifica-se que as crianças antes de entrarem no 1º ciclo, já têm adquirido algumas noções básicas sobre literacia emergente, sabendo que existem vários símbolos que transmitem um significado através do código escrito e que este coordena a linguagem oral. Mata (2008) diz-nos que “o ambiente de aprendizagem e o papel do educador, em complementaridade e articulação com o da família, assumem um papel essencial na descoberta e apreensão da funcionalidade da linguagem escrita” (p.24).

Segundo Riley (2005) todas as salas de jardim de infância deveriam ter um espaço dedicado à leitura e à escrita, onde se possam afixar os seus recados, o registo escrito das suas novidades e muito mais informação com escrita, contendo este espaço todos os materiais necessários para que as crianças possam rabiscar imitando assim a escrita do adulto.

Também é importante que a sala tenha uma área mais sossegada e reservada, onde a criança possa observar calmamente um livro do seu interesse sem a perturbação dos colegas. Esta área terá que ter almofadas ou uma mesa com cadeiras e uma boa diversidade de livros de qualidade, de modo a que a criança se sinta confortável e tenha interesse por esta área. Os livros facultados às crianças devem ser consoante o seu

gosto, de modo a que estas os procurem para consultar, pois devem representar vários conteúdos, características de textos, ilustrações atraentes e diferentes tipos de escrita.

O educador deverá mostrar a codificação do que diz em material escrito, realizando assim alguns cartazes escritos que se podem expor na sala. Seguidamente temos a descodificação, que está baseada na explicação e regras da escrita, ou seja o educador deverá apontar com o dedo à medida que lê, de modo a mostrar às crianças que a escrita escreve-se da esquerda para a direita.

Algumas crianças de jardim-de-infância já têm a noção que a escrita se processa em linhas, da esquerda para a direita e de cima para baixo, no entanto poderão ainda não conseguir realizar este processo de escrita, sendo este um aspeto perfeitamente normal para crianças desta faixa etária. Muitas vezes em vez de escreverem da esquerda para a direita escrevem ao contrário e por exemplo se estão a copiar as letras do seu nome, estas ficarão todas trocadas, no entanto não é caso para preocupação, pois é com os erros que mais tarde se progride, existindo já uma melhor compreensão das regras do código escrito. De acordo com Mata (2008), “Estes “avanços e retrocessos” fazem parte do processo de aprendizagem”, pois tal como referido anteriormente “é com eles que as crianças vão evoluindo (...)” (p.37).

Aos 4 e 5 anos as crianças já têm prazer em pegar na caneta ou lápis e no papel e começar a imitar a escrita do adulto, sendo a imitação das letras do seu nome a primeira tentativa de escrita que estas querem realizar. Para proporcionar esta tentativa de escrita, o educador deverá começar por realizar uns cartões com a fotografia e o nome de cada criança. Ao iniciar ou ao terminar uma tarefa em papel, como por exemplo um desenho, a criança irá então copiar as letras do seu nome através desse mesmo cartão. Para isso, o educador deverá lembrar a criança de realizar esta tarefa, incentivando-a e valorizando as suas tentativas de escrita.

É também nesta fase que as crianças tomam gosto por imitações de leitura, imitando o adulto de referência, pois gostam de contar histórias fazendo de conta que estão a ler o texto escrito e muitas vezes até apontam com o dedo o seguimento do texto, tal como o educador deverá fazer ao contar as histórias às crianças, sendo este um modelo para as mesmas. Ao serem verificadas estas atitudes por parte das crianças, o educador percebe o quão importante é estimular as mesmas em torno da literacia emergente, para deste modo poder observar que o seu estímulo foi recompensado. O educador é então uma referência de imitação para as crianças, pois tudo o que ele diz; a maneira como fala e o vocabulário que utiliza e os gestos que realiza são imitados pelas

crianças. Por isso, o educador deverá ser o mais correto possível para que as crianças também o sejam.

Mata (2008) reforça e confirma o supracitado, pois refere que estas tentativas só serão observadas se as crianças tiverem “as respostas adequadas” às suas perguntas; “os apoios necessários”, ou seja quando precisam de ajuda para resolver algo; “o estímulo” a estes contatos precoces com a leitura e a escrita, motivando as suas produções escritas e incentivando-as a não desistirem e “as oportunidades” para poderem pôr em prática esta emergência da leitura e da escrita (p. 24). Deste modo, as atitudes do educador são a base para que as crianças tenham contato com a literacia emergente, pois este deverá facultar um ambiente propício a este contato, para que as crianças comecem a ter prazer na descoberta e exploração da leitura e da escrita.

Esta autora refere ainda que esta exploração deverá ser baseada em situações em que esteja presente a leitura e a escrita; onde esteja bem evidente o porquê da importância da leitura e da escrita; na realização de jogos lúdicos e em atos de escrita, através da interação criança/criança e adulto/criança e em vários tipos de contextos, podendo estes serem na sala ou no exterior. Tudo isto promove o contato e a exploração do código escrito.

As famílias também devem ser integradas nos momentos de literacia, pois podem ir à sala contar uma história ou uma novidade do interesse das crianças, escrevendo os tópicos da conversa à frente das mesmas, de modo a que estas observem a sua escrita.

A emergência da leitura é certamente um processo igualmente importante, tal como o da escrita. As crianças começam a perceber que tudo o que é dito e lido poderá ser escrito. Esta compreensão vai-se estruturando e desenvolvendo à medida que a criança está exposta a estas situações do quotidiano de leitura e escrita, como por exemplo a observação atenta a uma embalagem de um alimento, observando as suas letras (forma e tamanho), fazendo também a associação da escrita à imagem, pensando que, o que está escrito será o que é a imagem. A criança ao observar o que está escrito numa embalagem, certamente que não está a ler o seu significado, mas sim a desenvolver uma associação entre o código escrito e a imagem observada, uma vez que ainda não têm esse conhecimento adquirido, sendo a sua aquisição só durante o 1º ciclo, no entanto estas estão a ter um contato precoce e implícito com a leitura.

Existem então três perguntas cruciais para desenvolver a leitura, sendo estas, “que mensagem? Como se lê? O que se lê?” (Mata, 2008, p. 66).

No que se refere à primeira questão, podemos dizer que as crianças vão percebendo que as mensagens são distintas de acordo com o diferente género de texto, pois a mensagem de um poema é diferente da mensagem de um trava-línguas. Este facto leva-as a reter precocemente a diferença de mensagens.

No que concerne à segunda questão é importante referir que a criança observa atentamente a leitura do adulto, ou seja a forma como este olha para texto e como lê as suas palavras, tomando estas também atenção ao movimento da boca. A criança ao observar o adulto a ler, imita-o quando está perante um momento de faz-de-conta, tal como já foi referido anteriormente, o que auxilia a compreender a leitura.

A terceira questão está relacionada com aquilo que se pode e não pode ler, pois cabe ao educador ensinar esses critérios às crianças, de modo a que estas consigam dizer aquilo que pode ser lido e o que não pode, dizendo-lhes que as letras iguais repetidas não podem ser lidas (Mata, 2008).

É também importante referir que os programas educativos por intermédio da televisão, proporcionam o envolvimento das crianças para a literacia emergente, uma vez que muitos destes programas ensinam letras e outras competências ligadas à leitura e à escrita. O adulto deverá estimular o diálogo à medida que o programa está a decorrer, realizando-lhes algumas questões acerca daquilo que está a observar.

Assim, a literacia emergente está então ligada ao contato com a leitura e a escrita e o seu envolvimento precoce leva as crianças a compreender que existe um conjunto de símbolos que transmitem um significado através do código escrito.

1.3.1- Motivação para a leitura e para a escrita

O progresso da aprendizagem ocorre quando as crianças são motivadas para algo. Desta forma, estas irão ter mais interesse por momentos de leitura e escrita se forem estimuladas para tal, quando este facto não ocorre, estas irão ter um empenho menor, tal como nos refere Mata (2008), que a motivação para a leitura e para a escrita é a base essencial para o envolvimento e prazer das crianças por estes momentos de literacia emergente.

Como já foi referido anteriormente, a linguagem oral e escrita desenvolve-se mais rapidamente quando as crianças estão envolvidas num contexto onde exista esta

predominância. Deste modo, começam a ter conhecimentos de leitura, de escrita e também a ter um vocabulário mais rico, o que lhes proporciona que comuniquem com o mundo que as rodeia. Estas adquirem estas aprendizagens, porque existe alguém que lhes dá atenção e que as ouve; que responde às suas questões; que as motiva; que valoriza as suas tentativas e que as auxilia nas suas dificuldades. São estas interações que fazem com que a criança comece a compreender a linguagem, a leitura e a escrita, sendo este um processo que deverá começar do nascimento até aos 5/6 anos (Hohmann & Weikart, 2011).

Estes autores referem ainda que os adultos devem encorajar as crianças a escreverem à sua maneira e a lerem aquilo que lhes interessa. Para motivá-las à leitura, devemos ler com frequência para elas, para que ao longo desta prática consigam criar as conexões entre a palavra verbalizada e escrita. O educador deverá também proporcionar-lhes o contato com o código escrito, assim estas começam a realizar algumas formas de escrita, pois produzem desenhos; garatujas; símbolos que substituem as letras e por fim a escrita inventada por elas próprias. Esta emergência da escrita deverá ser valorizada e estimulada, dando às crianças a possibilidade de escreverem à sua maneira. O contexto deverá ser repleto de texto escrito e também deverá existir todos os materiais relacionados com a escrita. Torna-se também importante incentivar as crianças a lerem livros umas às outras, a sua escrita, bem como os seus desenhos.

Para motivar as crianças à escrita, o educador deverá ter intenção na sua ação em proporcionar um ambiente rico para esta aprendizagem, incentivando-as a contactarem em atos de escrita. Deste modo, Mata (2008) diz-nos que para facultar este contato, o contexto de aprendizagem deverá proporcionar práticas ligadas a situações de interação positiva, através de propostas desafiantes, em que irá surgir de forma natural e espontânea a utilização e o contato emergente com a escrita. O educador deverá também estar atento às dificuldades sentidas pelas crianças, auxiliando-as e respondendo às suas dúvidas, tendo também em conta que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem, pois umas conseguem aprender e captar mais rapidamente do que outras, sendo esta uma característica perfeitamente normal e não preocupante, porque todas as crianças são diferentes umas das outras. Nestes casos, o educador deverá auxiliar e motivar mais essas crianças, do que aquelas que já possuem um ritmo de aprendizagem mais elevado. Este também deverá ter atenção às necessidades e interesses das crianças, facultando-lhes possibilidades de escolha própria, tendo em conta os seus gostos e vontades, de

modo a que estas tenham um maior envolvimento e prazer por estes momentos de escrita.

As áreas da sala, assim como os jogos e outros objetos deverão estar etiquetados, fazendo assim com que as crianças se envolvam com a escrita. Também é importante fazer o registo escrito daquilo que estas dizem verbalmente e que o educador tencione que retenham, escrevendo esse registo à frente das mesmas. É também importante referir que a utilização do computador, é um recurso imprescindível para motivar as crianças à escrita, na qual onde estas podem realizar jogos lúdicos e interativos com letras e com palavras associando-as à imagem, fazendo com que estas comecem a fixar e a conhecer certas letras e palavras antes de ingressarem no 1º ciclo. O computador também facilita a aprendizagem de que a escrita se processa da esquerda para a direita e em linhas umas por baixo das outras.

Deste modo, Mata (2008) afirma que o educador de infância deverá “Proporcionar oportunidades para escrever”, podendo estas serem propostas lúdicas ou orientadas; deverá também “Integrar a escrita”, ou seja usá-las nas mais variadíssimas rotinas da sala (p.56); “Registar por escrito” (p.57) tudo aquilo que as crianças dizem e “Promover a utilização do computador” (p.58), sendo este um incentivo para o contato com a escrita.

Tal como é importante motivar as crianças à escrita, torna-se igualmente crucial motivá-las à leitura. Deste modo, estas devem conter gosto e interesse por estes momentos, não devendo estes serem forçados por parte do adulto, mas sim arranjar estratégias que as motive e as estimule para tal facto. Para que exista interesse por parte da criança, as propostas também devem ser desafiantes e que lhes remetam uma certa curiosidade.

A leitura é pois uma aquisição extremamente importante e hoje em dia todos devemos tê-la adquirida, sendo esta fundamental para compreender o mundo à nossa volta. Sem esta aquisição a pessoa torna-se inútil, dependendo sempre dos outros que sabem ler, para lhes explicar acontecimentos reais na qual se vão deparando no dia-a-dia.

Ao realizarem estas tentativas de leitura, estas devem ser incentivadas mesmo sem saberem ler, pois devem sentir-se apoiadas e valorizadas nestas tentativas, para que tenham sempre interesse em continuar procurando sempre a emergência da leitura.

Para reforçar e afirmar o referido anteriormente, Mata (2008) também nos diz que devemos motivar as crianças a hábitos de leitura, fazendo assim desenvolver a

aprendizagem desta aptidão. Torna-se assim muito importante que o educador lhes leia histórias, arranjando um momento do dia em que se verifique esta prática. A criança ao ouvir ler uma história, começa a ter interesse por estes momentos, tomando atenção à leitura e seguidamente gosto em recontá-la aos colegas, sendo este facto muito frequente nas crianças que conhecem bem a história e naquelas menos inibidas. O educador ao contar uma história deverá conseguir cativar as crianças através da sua leitura, para isso acontecer o educador deve sentir um gosto enorme em contar histórias, transmitindo desta forma essa paixão às crianças.

Assim, podemos dizer que a leitura de histórias auxilia a compreensão da escrita e que a sua emergência deverá ocorrer em simultâneo.

Capítulo II- Caracterização dos contextos de intervenção

2.1- Caracterização do contexto de intervenção

A Associação da Creche e Jardim de Infância é uma Instituição Privada de Solidariedade Social (I.P.S.S), com estatuto de utilidade pública residindo em Évora na Rua de Machede nº 8. Esta é subsidiada pelo Centro Distrital de Solidariedade, pela Segurança Social e pelo Ministério da Educação.

No que respeita à história institucional, esta foi fundada em 1917, sendo denominada “Creche e Lactário”, pois acolhia crianças carenciadas em regime de internato, apoiava famílias carenciadas e doava ainda leite e derivados a recém-nascidos e doentes. A instituição, encontrava-se a cargo de um grupo de senhoras sócias em regime de voluntariado. Em 1969, os estatutos alteraram-se e esta instituição passou a ter o nome de hoje e entre 1972 e 1978, seis irmãs da ordem religiosa das Escravas da Santíssima Eucaristia e da Mãe de Deus, encarregando-se da orientação pedagógica, sendo estas substituídas pela diretora pedagógica, a qual se mantém até hoje.

A instituição tem parceria com várias instituições, nomeadamente, com a Câmara Municipal de Évora; Epral; Universidade de Évora; Centro de Saúde de Évora; Instituição de Solidariedade e Segurança Social; Ministério da Educação; Cat- Centro de Atendimento de Toxicodependentes; Formajuda; Cercidiana; Allende; Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico; Equipa de Intervenção Educativa Precoce de Évora; Escola Secundária Gabriel Pereira; Escola Secundária André de Gouveia; Escola André de Resende; Escola Conde de Vilalva; Escola Secundária Severim de Faria; Academus- Consultadoria, Formação e Investigação Lda e Escola Secundária Cunha Rivara- Arraiolos.

O Projecto Educativo da Instituição tem como tema, “Com o Passado e o Presente Construimos o Futuro”. Este pretende efetuar a ponte entre o passado, o presente e o futuro, tendo assim uma dimensão temporal que liga o passado, o presente e o futuro, num processo evolutivo que se vai construindo.

Para um melhor desenvolvimento do Projeto, a Instituição pretende incluir a participação das crianças como primeiro plano, a participação da comunidade educativa da Instituição, a participação dos pais e outros familiares e ainda, a participação de outros membros da comunidade. É através da partilha de conhecimento, de experiências

e do saber de todos estes intervenientes que se irá encontrar a riqueza e a variedade de subtemas que irão contribuir para o desenvolvimento de diferentes atividades, onde o objetivo final será ampliar os conhecimentos de todos os intervenientes acerca dos costumes e tradições do nosso País.

Os objetivos gerais do Projeto da Instituição são os seguintes:

- Identificar diferenças e semelhanças entre meios diversos e ao longo de tempos diferentes (exemplos: diferenças e semelhanças no vestuário e na habitação em aldeias e cidades atuais ou na atualidade e na época dos castelos);
- Identificar (nome completo, idade, nome de familiares mais próximos, localidade onde vivem e nacionalidade) reconhecendo as características individuais;
- Conseguir expressar um sentido de conhecimento de si mesma e de pertença a um lugar e um tempo;
- Conseguir relatar situações do presente e do passado, pessoal, local ou outro, e distinguir situações reais (épocas antigas e modernas) de ficcionais (exemplo: contos de fadas e homem aranha);
- Identificar informações, algumas profissões e serviços no seu meio familiar e local ou noutros que conheça;
- Identificar informações sobre o passado expressas em linguagens diversas (Exemplo: testemunhos orais, documentos pessoais, fotografias da família, imagens, objetos, edifícios antigos, estátuas);
- Reconhecer a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos manifestando atitudes de respeito pela diversidade;
- Representar vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através de vários meios de expressão (pintura, desenho, colagem, modelagem entre outros meios expressivos);
- Reconhecer a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, etnia, cultura, religião ou outras;
- Reconhecer que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade, identificando esses contributos em situações do quotidiano.

Funcionárias da Instituição

- 1 Diretora de Estabelecimento
- 1 Diretora Pedagógica
- 6 Educadoras de Creche
- 8 Educadoras de Jardim de Infância
- 9 Ajudantes de Ação Educativa de Creche
- 8 Ajudantes de Ação Educativa de Jardim de Infância
- 2 Secretarias
- 2 Cozinheiras
- 2 Ajudantes de cozinha
- 7 Empregadas auxiliares
- 1 Empregada de refeitório
- 1 Porteira

Caracterização geral do espaço

A Associação é composta por 2 valências, uma em creche com 108 crianças e outra em jardim de infância com 155 crianças. A instituição é constituída por três pisos, onde estes estão dispostos da seguinte forma:

- 7 salas de creche;
- 8 salas de Jardim-de-infância;
- 1 secretaria;
- 2 gabinetes;
- 1 sala de Educadores;
- 1 sala de funcionários;
- 1 sala de apoio educativo;
- 2 camaratas;
- 1 ginásio;
- 1 cozinha;
- 1 refeitório;
- 6 salas de acolhimento;
- 1 capela;

- 20 casas de banho;
- 2 fraldários;
- 2 copas;
- 3 despensas;
- 1 lavandaria;
- 3 quintais;
- 1 varanda.

De um modo geral, todas as salas apresentam muito boas condições e todas têm acesso aos quintais, sendo este o espaço exterior da instituição, onde as crianças podem brincar ao ar livre. As salas são grandes, têm bastante luz natural e as casas de banho também são apropriadas às crianças. Existem poucos dormitórios, o que implica que algumas crianças tenham que dormir nas respetivas salas de atividades, o que leva à existência de implicações na rotina, uma vez que o espaço destinado à sesta tem que ser devidamente preparado, interditando as crianças a utilizarem aquele espaço ou a saírem mais cedo da sala.

Os espaços das salas são organizados de forma a possibilitar que as crianças efetuem escolhas, pois têm acesso fácil a uma grande variedade de objetos interessantes, podendo estas deslocarem-se livremente de uma área de interesse para outra. Todas as áreas são acessíveis a adultos e crianças, de forma a que os adultos possam participar nas brincadeiras das crianças, estando ao mesmo nível físico. É também importante referir, que as salas apresentam material adequado à respetiva idade.

Em relação ao espaço exterior, esta Instituição possui três quintais, que estão acessíveis a todas as salas, como já foi referido anteriormente. O espaço exterior da instituição está revestido por um piso sintético, para segurança das crianças durante os recreios. Este espaço é apropriado para as crianças terem algum tipo de brincadeiras, pois podem correr, saltar, pular, entre outras atividades lúdicas, possuindo também um escorrega em um dos quintais (Fig. 1- Espaço exterior).

O espaço exterior permite que as crianças tenham interações com outras crianças de idades e de salas diferentes, englobando um meio social mais vasto. Este espaço também permite às crianças oportunidades de aprendizagens relacionadas com a área do Conhecimento do Mundo. “Sendo um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao “ar livre”, permite uma diversificação

de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidade” (M.E, 1997, p. 39).



Fig. 1- Espaço exterior

Tipo de população

Normalmente recebem crianças de todo o nível socioeconómico, no entanto têm prioridade as crianças abrangidas pela segurança social e proteção de menores, seguindo-se as crianças com NEE, irmãos de crianças que já frequentam a instituição, filhos de funcionários e por fim, todas as outras crianças que estão inscritas e não são abrangidas pelos critérios anteriores.

Trabalho com a Família e a Comunidade

A Instituição também possui como característica a cooperação com os pais, permitindo que estes participem ativamente nas atividades da Instituição, criando assim uma boa relação criança/ instituição/ família. Assim, a família participa ativamente no processo ensino/aprendizagem (recolha de sugestões e sessões de leitura). O papel da família é primordial tanto na creche como no jardim de infância.

A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma

relação entre estes dois sistemas. (...) A relação com cada família, (...) centra-se com cada criança, passando pela troca de informações sobre o trabalho que lhe diz respeito, como está na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realiza... (M.E, 1997, p. 43).

É extremamente importante o contributo dos pais para o trabalho educativo, uma vez que pretende-se alargar e enriquecer as situações de aprendizagem das crianças. Deve-se possuir uma postura de grande abertura aos pais, que se relaciona com a possível entrada diária na sala dos seus filhos.

A Instituição tenta arranjar estratégias para que haja interação família/ instituição, pois esta valoriza bastante os trabalhos realizados pelas crianças, expondo-os em locais visíveis da sala, para que os pais os possam ver. Esta iniciativa também contribui para a participação direta e ativa das crianças na decoração da sala, fazendo-as sentir “importantes”, perante os pais.

Nesta instituição é visível o trabalho cooperativo entre a família e a instituição, no qual as famílias dão ideias e participam em atividades, como por exemplo nas festividades ao longo do ano (S. Martinho, Dia do Pijama, Natal, Carnaval, Páscoa e festa de final de ano), realizando tudo aquilo que a educadora lhes pede para fazer. Na sala de jardim de infância onde realizei o estágio, os pais também deverão dar ideias de atividades que gostariam que os seus filhos realizassem, estando a educadora Carmo sempre disposta a sugestões dadas pelos mesmos, ajudando a pôr em prática o projeto, “A cada mês a sua vez”; também às vezes as famílias das crianças vão à sala participar nas propostas planificadas, como por exemplo ler histórias, participar em momentos de culinária, entre outras, deste modo é possível criar um clima de comunicação e interação, valorizando e respeitando a criança, bem como as suas famílias.

É importante satisfazer as necessidades, tanto das crianças como dos pais, e por isso deve-se estabelecer uma estreita relação entre o educador e as famílias. A instituição está ainda atenta em responder às perguntas e preocupações que os pais possam ter, ao deixar os filhos aos seus cuidados.

O projeto educativo do estabelecimento também tem em conta o meio social em que vivem as crianças e famílias, sendo vantajoso a participação da comunidade, como autarcas e outros serviços e instituições locais. Estas contribuem para o melhoramento da resposta educativa proporcionada às crianças. Como já referido anteriormente esta instituição tem parceria com várias instituições, nomeadamente, com a Câmara

Municipal de Évora; Epral; Universidade de Évora; Centro de Saúde de Évora; Instituição de Solidariedade e Segurança Social; Ministério da Educação; Cat- Centro de Atendimento de Toxicodependentes; Formajuda; Cercidiana; Allende; Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico; Equipa de Intervenção Educativa Precoce de Évora; Escola Secundária Gabriel Pereira; Escola Secundária André de Gouveia; Escola André de Resende; Escola Conde de Vilalva; Escola Secundária Severim de Faria; Academus-Consultadoria, Formação e Investigação Lda e Escola Secundária Cunha Rivara-Arraiolos.

O envolvimento dos pais e de outros parceiros educativos constitui um processo que se vai construindo. Encontrar os meios mais adequados de promover a sua participação implica uma reflexão por parte do educador e da equipa sobre o nível e formas de participação desejáveis e as iniciativas a desenvolver (...)
(M.E, 1997, p.46).

Trabalho em equipa

Durante o estágio pude observar e constatar que existe um grande profissionalismo com que a equipa trabalha, de modo a permitir o bom funcionamento da instituição e o bem estar das crianças. O trabalho em equipa é evidente, pois observei que as educadoras e todos os funcionários possuem uma boa relação. A interajuda foi bem visível entre todos os membros, formando um clima de amizade, sendo este fundamental para o trabalho em equipa. Portanto, ao longo de todos estes meses, observei não só a cooperação e a boa relação entre as educadoras de infância, como também entre o pessoal não docente, como por exemplo das auxiliares da limpeza, das cozinheiras e auxiliares da ação educativa, por exemplo quando estava a realizar momentos de culinária com as crianças várias vezes sucedeu faltar um ingrediente, no entanto as cozinheiras rapidamente resolveram a situação, oferecendo o ingrediente que faltava, bem como a disponibilização para a cozedura do bolo, tudo isto em prol do bem estar e aprendizagem das crianças. Apesar das diferentes idades do pré-escolar, as educadoras planificam em conjunto atividades semelhantes adaptadas ao nível de cada um dos grupos. Todo o trabalho é realizado em equipa, até mesmo as festividades e os projetos.

A Diretora Pedagógica faz diversas reuniões para ficar a par do trabalho desenvolvido, para conversarem e programarem o trabalho em conjunto. As reuniões

acontecem todas as semanas com as educadoras, sendo divididas por três grupos. Estes são constituídos por educadoras de creche, educadoras das salas de três e quatro anos e por as educadoras dos quatro e cinco anos. Com as auxiliares reúne-se uma vez por mês, seguindo a mesma lógica da divisão das educadoras.

Também uma vez por mês, a diretora pedagógica e a diretora do estabelecimento, reúnem-se com a direção para serem abordados assuntos importantes da instituição e seu funcionamento. A reunião entre o Conselho Fiscal, a Assembleia-Geral e a Direção ocorre anualmente, para se tratar da gestão institucional.

2.2-Caraterização do grupo de creche

O grupo de crianças da sala de creche é composto por 17 crianças das quais 8 são do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Encontram-se numa faixa etária entre os 15 e os 30 meses até ao final do ano letivo e em diferentes fases de desenvolvimento.

O seu nível sócio- económico é diversificado, pois há crianças desde o nível sócio- económico baixo até ao médio alto.

A maior parte das crianças, frequentaram a valência do berçário desta instituição, vindo a ser acompanhadas pela educadora Ana Giões. No grupo não existem crianças com necessidades educativas especiais (NEE).

Inicialmente quando comecei o estágio as crianças apenas exploravam os brinquedos da sala, com pouca relação com as outras crianças, no entanto estas foram desenvolvendo-se neste aspeto e hoje estas já procuram o outro e exploram os objetos em comum, puxando os objetos uns aos outros, empurrando-os, dando-os uns aos outros, existindo interação criança/criança e adulto/criança, ou seja já brincam mais em grupo. Estas crianças mostram os seus desejos e desagrados, pois no que se refere ao desejo, lutam pelo brinquedo até conseguirem a posse do mesmo e correm em direção a algo que lhes agrada, ou seja lutam por aquilo que querem e muitas vezes utilizam a expressão facial para mostrarem os seus desejos. Em relação aos desagrados, estas conseguem mostrá-los com o choro e as expressões faciais e algumas já conseguem expressar-se verbalmente, na qual a palavra “não” é a utilizada nos momentos de desagrados das crianças. Estas também já expressam iniciativa para brincar, comunicando verbalmente e não verbalmente desenvolvendo o jogo social.

Ao longo destes meses na sala de creche foi notória a evolução destas crianças, pois tenho verificado que grande parte destas apresentam grande consciência de si próprias, tal como dizer “não” aos pedidos dos adultos; exploram tudo o que as rodeia; vêem os outros como impedimento para uma satisfação imediata; escutam histórias durante um curto espaço de tempo e gostam cada vez mais de brincar com os outros. Todo o grupo, apresenta uma marcha segura e delineada, excepto a M. que se encontra um pouco mais atrasada em relação às outras crianças neste aspeto, tendo sido notória a sua evolução ao longo dos três meses que passei na sala.

Grande parte das crianças têm evoluído muito ao nível da marcha, pois conseguem andar pela sala e no espaço exterior da instituição sem qualquer tipo de dificuldade, conseguindo cada vez mais adquirirem a noção espacial. O grupo é participativo nas brincadeiras e nas explorações que lhes são propostas, apreciando e interagindo com tudo o que encontram à sua volta de uma forma muito dinâmica.

A C. é a criança mais interativa da sala, pois interage com o adulto como se já tivesse mais idade e percebe tudo aquilo que se passa à sua volta. É muito simpática e está sempre bem disposta.

O F. e o M. F. são as crianças mais velhas da sala, estas são duas crianças que gostam de brincar e fazer atividades, no entanto não gostam muito de aceitar as ordens dos adultos, fazem birras e testam os adultos que não conhecem, pois o F. no meu primeiro ou segundo dia de estágio deu-me pontapés, depois foi repreendido e não gostou nada, ficando muito aborrecido. No entanto são crianças meigas e brincalhonas que gostam muitas vezes de nos pregar partidas.

O H. e o M. F. são as crianças mais novas da sala, no entanto não fazem diferença ao nível do desenvolvimento em relação às mais velhas.

Todas estas crianças elaboram atividades de expressão plástica; exploram diferentes materiais; texturas e cheiros; têm aula de dança com o professor André uma manhã por semana (terças-feiras); têm aulas de música uma tarde por semana (quartas-feiras) com a professora Isabel; ouvem histórias ou seja fazem uma série de atividades diversificadas, abrangendo todas as áreas de conteúdo.

A nível sócio-afetivo, são observados alguns conflitos entre as crianças pela conquista de determinado material, pois dificilmente partilham os materiais que têm na sua posse, mas por vezes são capazes de resolver esses conflitos sem a ajuda de um adulto, cedendo assim o objeto ao amigo, fazendo terminar o conflito. Algumas crianças fazem birras, mas rapidamente e, por vezes, sem a ajuda do adulto se autocontrolam, e

depressa se acalmam. O grupo não apresenta problemas nas interações, sendo que estão sempre em constante comunicação com adultos. Os adultos apoiam as crianças mediante as suas necessidades e interesses, interagindo em diversas situações com as mesmas e incentivando a comunicação através do constante diálogo.

Ao nível da autonomia pessoal, algumas crianças ainda precisam da ajuda do adulto para se alimentarem e também ainda não bebem pelo copo. Também ainda não dizem as necessidades fisiológicas. No entanto algumas colaboram quando são vestidas e lhes é mudada a fralda. A autonomia na sala relativamente à exploração do espaço, nomeadamente, na realização das brincadeiras e várias produções, também está bastante mais desenvolvida em todas as crianças, estando os objetos e materiais ao nível e disposição das mesmas. Na hora da sesta é também visível a autonomia das crianças, ao descalçarem-se e deitarem-se sozinhas, na qual o incentivo do adulto na realização destes atos deverá ser uma constante repetição.

Relativamente aos conteúdos do COR de Creche, posso referir em relação ao **Sentido de si próprio** que estas crianças ainda estão muito centralizadas no “eu”. No entanto, notou-se uma grande diferença em relação a este parâmetro, nomeadamente, nas explorações realizadas pelas crianças, interessando-se mais 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 C. (20 m); o F.Ch. (24 m); a M.P. (23 m); H. (20 m) e a M.B. (20 m) são as crianças mais desenvolvidas, no que respeita a expressarem iniciativa; distinguir “eu” dos outros; resolver problemas com que se deparam ao explorarem e brincarem e ao fazerem as coisas por si próprias.

Em relação às **Relações Sociais**, observou-se no geral uma grande evolução ao longo do ano, 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 mais umas com as outras, nomeadamente nas diversas brincadeiras. Todas estas crianças conseguem expressar as emoções, assim como a empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros. Em relação ao brincarem umas com as outras é importante referir que, só a B. (24 m) é que se encontra um pouco mais isolada das brincadeiras dos amigos, sendo esta uma criança pouco sociável, tanto com os colegas como com os adultos.

Tenho também observado que ao nível da **Representação Criativa**, a C. (20 m), o F.C. (24 m); a M. (21 m); a M.P. (23 m) e a M.B. (20 m), são as crianças mais desenvolvidas neste domínio, pois estas são as que brincam mais ao “faz-de-conta” e respondem e identificam figuras e fotografias com mais facilidade do que as outras. 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. Todas as crianças da sala ainda apresentam alguma dificuldade na exploração de materiais de construção e de expressão artística, necessitando sempre da ajuda do adulto.

Relativamente ao **Movimento** posso referir que todas as crianças da sala já conseguem andar sozinhas, sentar-se, pular, trepar, correr, entre outras habilidades motoras da motricidade global, sendo a L.O. (20 m); M.O. (20 m); a M. (22) e o M.F. (18 m), as crianças com mais dificuldade ao nível deste domínio. Durante a minha prática pude observar vários momentos de desenvolvimento motor, nomeadamente quando assistia à aula de dança, sendo esta um atividade fixa do colégio, na qual o professor André colocava música no seu computador e as crianças começavam imediatamente a pular e a mexer o corpo ao som da música animada. Do primeiro para o segundo semestre notei uma grande progressão das crianças ao nível da motricidade global, sentindo também uma grande evolução das crianças menos desenvolvidas neste domínio. O mesmo acontecia quando realizei na sala sessões de expressão motora com as crianças, fazendo com que estas movimentassem as partes do corpo. Ao longo destes momentos observei que estas tem ainda muita dificuldade ao movimentarem-se com objetos.

Relativamente ao domínio da **Comunicação e Linguagem** a maior parte das crianças já se encontram mais desenvolvidas neste domínio, produzindo frases mais completas e utilizando palavras novas no seu vocabulário, sendo a C. (20 m); O F.Ch. (24 m); a M.P. (23 m); a M.B. (20 m) e a M. (21 m), as crianças mais desenvolvidas neste domínio. Todas as crianças reconhecem o seu próprio nome, bem como o nome dos colegas e dos adultos que lhes são mais próximos, identificam algumas partes do corpo humano, alguns objetos e animais. Estas interessam-se por sons, pela repetição de palavras, por canções e histórias. São capazes de compreender instruções simples. Têm um grande interesse na audição de histórias, ouvindo-as com muita atenção. Gostam muito de ver livros, folheando-os e observando as imagens. Também gostam muito de ouvir músicas e de ouvir alguém a cantar, ficando muito envolvidos. Ao longo da rotina

diária 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. Todas as crianças, excepto a M. (22 m), conseguem ouvir e responder; participar na comunicação “dar-e-receber”; comunicar verbalmente e explorar livros de imagens. Em relação às histórias, tenho constatado que as crianças interessam-se bastante por estes momentos. Durante a leitura de histórias que propunha nas minhas intervenções, pude observar que quando recorria a fantoches ou aos tapetes das histórias a sua atenção e motivação redobrava, sendo uma mais valia a utilização dos mesmos.

Por fim, em relação à **Exploração e Lógica Precoce**, posso referir que o grupo mostra muito interesse em explorar objetos, sendo a não partilha dos mesmos a causa da maioria dos conflitos existentes. O grupo também mostra bastante interesse pelos jogos, nomeadamente jogos de encaixe, os quais costumam realizar mais individualmente devido ainda à posse que têm sobre o objeto/ brinquedo. Ao longo do estágio tentei sempre motivar as crianças a explorarem os mesmos a pares ou em pequenos grupos, de modo a que a “partilha” dos mesmos seja verificada. Em relação à exploração do espaço e do tempo estas têm apresentado grande progresso, uma vez que já conhecem a rotina da sala, ou seja o momento da bolacha, do grande grupo, do almoço, do lanche e dos momentos de higiene. Estas também conhecem o espaço (contexto sala e exterior), explorando-o com confiança.

Sente-se a felicidade no rosto destas crianças, onde as brincadeiras de imitação estão cada vez mais presentes. É um grupo que está sempre recetível a novas aprendizagens e brincadeiras. É pois um grupo muito interativo e dinâmico, mostrando grande interesse pela exploração dos objetos e pela descoberta do mundo à sua volta.

2.3-Organização do cenário educativo de creche

“A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo.” (M.E 1997, p.38)

A sala de creche onde realizei a minha intervenção, localiza-se no rés-do-chão do edifício da Associação da Creche e Jardim de infância. É uma sala que comporta uma área de ampla dimensão, sendo bem arejada e iluminada. A mesma está organizada

segundo as áreas propostas pelo Modelo Pedagógico High/ Scope e ao longo do ano cada uma das áreas foi enriquecida com os materiais chave propostos pelo referido modelo.

A sala encontra-se organizada por áreas, criando espaços destinados a diversas brincadeiras, onde as crianças brincam livremente pela sala, com os diversos brinquedos existentes na mesma sem qualquer restrição.

A sala para além de ser destinada a brincadeiras e a atividades, também é utilizada para outros fins, uma vez que as crianças dormem a sesta na sala. Na sala existe uma divisão onde as crianças fazem a higiene, sendo esta chamada de “casa de banho”. Esta é uma área onde as crianças realizam a higiene corporal e está separada do resto da sala por paredes baixas, com um vidro na parede de frente para a sala, o que permite observar as crianças que estão a brincar, podendo estas ser vistas pelo educador enquanto fazem a higiene das outras crianças. Esta área é composta por uma bancada de muda de fraldas, uma banheira e prateleiras com as fraldas limpas e outros adereços, onde todas as divisões estão devidamente identificadas com o nome de cada criança (Fig. 2- Casa de banho).



Fig. 2- Casa de banho

A sala encontra-se dividida pelas seguintes áreas:

- **Área da Leitura** - aqui todos partilham as suas vivências, contam-se histórias, programa-se o dia a dia, preenchem-se os instrumentos de pilotagem, neste caso só apenas o mapa de presenças e do tempo. Pode também ser uma área onde as crianças brincam ou realizam atividades de maior autonomia, ou seja esta é considerada uma área polivalente, onde as crianças poderão explorar jogos, livros e revistas e outros brinquedos, sendo esta uma área confortável e ampla. Esta área tem poucos livros de qualidade, por isso resolvi levar um livro realizado em tecido, tendo este como título, “Será um caracol?”, sendo este um livro adequado à idade das crianças. Esta área possui uns cestos com livros em cima de uns armários, não estando estes ao nível das crianças, por isso resolvi levar um expositor de livros também realizado em tecido e esponja, contendo este quatro bolças para arrumação dos livros, ficando este exposto ao nível das crianças (Fig. 3- Área da leitura).

- **Área das Artes** – onde são utilizados novos materiais e experimentadas novas técnicas de expressão artística, tais como pintura, massa de cores, rasgagem, colagem, entre muitas outras. Para dinamizar esta área levei jornais e revistas de modo a poderem ser utilizados em futuros trabalhos (Fig. 4- Área das artes).

- **Área dos Jogos de Mesa** – existe um armário com prateleiras que contêm os vários jogos de encaixe, puzzles e jogos com imagens. Esta área é também constituída por uma mesa de apoio aos jogos. Durante a minha intervenção achei que esta área deveria ser modificada, colocando os jogos ao nível das crianças, proporcionando-lhes assim mais autonomia nesta área. Para dinamizar esta área levei uma caixa com um ficheiro de imagens reais dos animais da quinta (Fig. 5- Área dos jogos de mesa).

- **Área dos Blocos** – aqui é onde as crianças exploram, manipulam, encaixam, empilham, desmontam e podem experimentar construções a três dimensões. Nesta área também podem encontrar diversos carros, bolas de diferentes tamanhos e vários legos, bem como um jogo de bowling levado por mim. Também desenvolvem um pouco o jogo simbólico e noções matemáticas. Existem também blocos (caixas de leite) forrados com folhas de jornal, sendo estes levados por mim, dando oportunidade às crianças de realizarem grandes construções (Fig. 6- Área dos blocos).

- **Área da casinha das bonecas** – nesta área realizam-se simples dramatizações, brincadeiras de imitação de modelos familiares. Aqui a criança para além de estimular o seu processo criativo, resolve muitas vezes os seus conflitos. É uma área muito pobre

em materiais, faltando bonecos, roupa para as crianças vestirem, contendo apenas alguns materiais de cozinha. Daí o facto desta ser uma área onde se verificam muitos conflitos, pois como existem poucos brinquedos, as crianças disputam pelos poucos que existem. É composta por uma mesa, três cadeiras, um frigorífico, uma máquina de lavar, entre outros. Durante a minha intervenção dinamizei esta área colocando mais roupa e acessórios para as crianças utilizarem e também dinamizei a mesma com embalagens de alimentos vazias, sendo estas levadas por mim e pelos pais das crianças (Fig. 7- Área da casinha das bonecas).



Fig. 3- Área da leitura



Fig. 4- Área das artes



Fig. 5- Área dos jogos de mesa



Fig. 6- Área dos blocos



Fig. 7- Área da casinha das bonecas

Para a exploração e aprendizagem através da ação, as áreas da sala serão enriquecidas ao longo do ano com materiais chave propostos pelo modelo pedagógico High/ Scope.

Nos armários estão guardados os materiais necessários para a realização das atividades. Nas paredes existem placares para expor os trabalhos das crianças, com espaços individualizados (Fig.8- Placares). Existe também um placar com bolsas, onde estão guardados os cadernos de ligação casa/ creche. (Fig.9- Placar com bolsas)



Fig. 8- Placares



Fig. 9- Placar com bolsas

O principal objetivo do pessoal educativo da sala (educadora Ana Giões, auxiliar Florinda e eu) é proporcionar às crianças a exploração ativa de uma vasta variedade de experiências, fazendo com que as mesmas se sintam confortáveis, num ambiente caloroso. O meu principal objetivo enquanto estagiária de Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi transformar a sala, no que respeita a uma melhoria do seu conforto ao nível

da organização e enriquecimento de materiais. Penso que me esforcei bastante para que isso acontecesse, pois enriqueci as várias áreas da sala, levando novos materiais, os quais já foram referidos anteriormente na descrição das áreas da sala. Com a dinamização das áreas, o ambiente educativo evoluiu, tornando-se os espaços reorganizados e ajustados às brincadeiras e necessidades das crianças, o que me deixou bastante satisfeita.

2.4-Caraterização do grupo de jardim de infância

A sala das flores é uma sala de jardim de infância, cujas crianças têm três anos de idade, excepto uma criança que já tem os quatro anos. É composta por um grupo de 17 crianças, até ao momento presente, sendo a educadora desta valência Maria do Carmo Mósca.

A educadora Maria do Carmo, acompanhou a maior parte das crianças desde a valência do berçário nesta instituição, até agora, na valência de jardim de infância. No grupo não existem crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

As crianças chegam normalmente entre as 8h e as 10h:30 e saem da instituição no período considerado entre as 16h:30 e as 19h.

O grupo de crianças, continua a encarar tudo a que se propõe com grande desafio, continuando a existir uma grande interação entre as crianças e os adultos da sala (eu, educadora e auxiliar).

As crianças deste grupo apoiam-se muito em termos de momentos de interação, pequeno grupo, cuidados básicos, sendo estas quase autónomas quer na sua higiene pessoal, quer nos momentos de trabalho orientado e livre, necessitando assim umas mais do que outras do apoio do adulto.

O grupo demonstra de um modo geral, muito interesse por novas atividades, participando no projeto, “Queremos melhorar a nossa biblioteca”, com muito gosto e entusiasmo.

No que concerne à rotina da sala, todas as crianças a têm bem interiorizada, sendo praticamente todas autónomas e certas do que há a concretizar nos diferentes momentos da rotina.

É importante salientar que existem muitos conflitos entre as crianças, contudo estes mesmos comportamentos resolvem-se através da mediação dos adultos, que quase sempre é necessária. São poucas as vezes que estas crianças conseguem resolver os conflitos entre si, sem recorrerem à ajuda do adulto.

Ao longo da PES apoiei-me nas notas de campo, observações e diálogos realizados com as crianças e com a educadora, para ir conhecendo cada vez melhor o grupo, por forma a conhecer os seus interesses e necessidades.

De modo a concretizar uma avaliação mais pormenorizada, baseei-me nas várias experiências, aprendizagens, interesses e interações das crianças, nas diversas áreas de conteúdo das OCEPE.

O grupo encara a sala e os materiais existentes na mesma como potenciais instrumentos de experimentação e de aprendizagem, demonstrando vontade e curiosidade de aprender.

Pretendo assim, através da minha ação com as crianças na sala, avaliar quais as experiências e competências das crianças nas diferentes áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo.

Segundo as Orientações para a Educação Pré-Escolar (1997) é objetivo da educação Pré-Escolar “(...) estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como autónomo, livre e solidário” (p. 15).

Devemos então, possibilitar diferentes vivências e valores, apoiando as crianças no seu desenvolvimento pessoal e social, fundamentais para a construção do ser humano.

No que respeita à **Área de Formação Pessoal e Social**, o grupo apresenta construir consciência de si próprio e dos outros, distinguindo-se cada criança já como uma pessoa com características pessoais, formas de estar e gosto próprio. As mesmas reconhecem na perfeição a sua família e também a dos outros colegas da sala, manifestando interesse por partilhar vivências familiares, gostos e preferências por determinadas brincadeiras que exploram nas diferentes áreas da sala, bem como os seus objetivos pessoais, no que se apresentam a realizar e a explorar. Estas já apresentam mais autonomia, reconhecendo e cumprindo autonomamente regras estabelecidas na sala. Todas as crianças excepto o M. (3:5), já conseguem calçar-se sozinhas, no entanto estas ainda dependem do adulto nos cuidados de higiene. É de salientar que todas já

comem sozinhas a sopa e o segundo prato. No que respeita às interações sociais, o grupo tem uma boa relação, brincando todas as crianças umas com as outras. O M. (3:5) já brinca mais em grupo, sendo esta criança muito protegida e auxiliada pelos colegas, uma vez que é a menos desenvolvida da sala. O grupo não apresenta dificuldades de organização, no que respeita a partilhar momentos em pequeno grupo, tarefas, cooperação, entre outras. O M.(3:5) é uma das crianças mais inibidas da sala, no entanto este já se encontrava mais solto, querendo e pedindo para participar mais ativamente no que realizávamos na sala, apesar de ser uma criança ainda com alguma dependência, pois tudo o que realiza tem que estar constantemente sob a supervisão do adulto. Ao longo do estágio estimei bastante esta criança para que esta transmitisse a sua opinião, ou seja para que lutasse pelo que queria realizar, tanto em pequeno como em grande grupo, na qual a mesma foi-se afirmando cada vez mais entre os colegas.

Na **Área de Expressão e Comunicação**, as crianças demonstram grande interesse em realizar propostas quer relacionadas com a linguagem oral e abordagem à escrita, quer de expressão motora, dramática, plástica ou musical. Estas apresentam já toda a consciência de si próprias e das relações com os materiais, explorando, manipulando e movimentando as diferentes partes do seu corpo. Aceitam as regras dos jogos, explorando os mesmos, controlando os seus impulsos, tomando consciência do seu próprio corpo com o meio que as envolve, com uma destreza adequada para a faixa etária em que se encontram. As crianças são acompanhadas pela professora de expressão motora Isabel à quinta-feira de manhã. À terça-feira à tarde estão com a professora de música e à sexta-feira de manhã na dança com o professor André, sendo todas estas sessões de trinta minutos. De uma forma geral todas elas revelam um elevado domínio das capacidades motoras básicas como correr, saltar, explorando diversas possibilidades corporais como dançar e balancear. No que respeita à motricidade fina, estas não possuem grandes dificuldades, apesar da habilidade do recorte estar ainda pouco desenvolvida.

Relativamente ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças deste grupo falam bastante com os seus pares e com os adultos, nos diversos momentos da rotina diária, para narrar acontecimentos, questionar, descrever, discutir variados assuntos, ouvem e contam histórias. Este domínio sempre foi muito importante e valorizado quer pelas crianças, quer pela educadora, quer por mim, sendo este o domínio do meu Relatório de Estágio. Através da reunião em grande grupo sendo esta

realizada quase sempre nas almofadas, no momento da marcação das presenças e do tempo, do contar as novidades, as crianças exercitaram a sua linguagem oral. O A. (4:1) apresenta grande dificuldade ao nível da linguagem oral, devido ao problema de surdez e de respiração que a criança possui, tendo esta terapia da fala. As crianças apresentam grande interesse por este domínio, as quais já rabiscam o seu nome através do cartão do nome que eu implementei. Ainda não copiam as frases das novidades, uma vez que a educadora ainda acha esta ação um pouco precipitada para a idade em que se encontram as mesmas, na qual discordo do pensamento da educadora, uma vez que estas já se encontram em idade pré-escolar, possuindo capacidades para uma aquisição precoce com a literacia emergente.

“Um dos papéis importantes do jardim-de-infância na aprendizagem da linguagem escrita é o de promover um envolvimento precoce das crianças com a escrita” (Mata, 2008, p.46).

O código escrito está bem evidente por toda a sala, pois estão afixados nas paredes e nos placares trabalhos realizados pelas crianças, sendo estes repletos de contatos com a escrita, o qual foi muito trabalhado ao longo deste estágio, como por exemplo a elaboração de um livro de receitas de culinária; o registo e a ilustração das novidades; o registo e ilustração de canções, poemas, lengalengas e trava-línguas, entre outros.

No que concerne ao domínio da expressão motora, estas possuem uma grande necessidade de exploração sensorial e motora. Imitam facilmente os movimentos que observam nos outros, são ativas, desembaraçadas e mostram-se espontâneas. A coordenação dos movimentos apresentou evoluções principalmente na direção vertical e horizontal. As crianças ainda se encontram num processo de desenvolvimento contínuo e progressivo que lhe permite ter um maior equilíbrio e uma maior estabilidade. Por outro lado, vão tornando-se mais confiantes à medida que adquirem um maior controlo do seu corpo. Estas gostam muito de jogar à bola, correr e saltar.

No domínio da expressão dramática as crianças são muito participativas quer na realização do jogo simbólico, quer em sessões de movimento, em que se introduz a mímica, dança e expressão corporal, explorando e controlando o seu próprio corpo e concretizando representações de conhecimento acerca do mundo envolvente. Na área da garagem e da casinha, estas manipulam diferentes objetos retratando situações do mundo e também do seu imaginário, utilizando por vezes objetos para representar outros que não existam nestes espaços. As crianças que apresentam um jogo simbólico

mais rico e pormenorizado são, a L. (3:5), M.C. (3:7) e o M. (3:6). Todas as crianças da sala dramatizam acontecimentos de situações do quotidiano como por exemplo realizar festas, cuidar de bebés, momentos de refeições, brincar aos supermercados, entre outras.

Na expressão musical, estas gostam muito de cantar, exploram diferentes ritmos sempre com entusiasmo. Tentei sensibilizar sempre as crianças a desenvolver o gosto musical, sendo este um grupo que gosta muito de cantar e também de manusear os instrumentos musicais que eu lhes facultei. Gostam de realizar jogos com palmas, verificando as pulsações e também gostam de explorar os diversos sons dos instrumentos musicais. Ao longo do estágio senti necessidade de cantar mais vezes em voz baixa, uma vez que estas crianças estavam a necessitar de escutar, para isso estas precisavam de estar em silêncio para conseguirem ouvir.

Relativamente ao domínio da expressão plástica para além de ser efetivamente muito apreciada pelas crianças, foi sempre muito explorada na sala, indo assim também ao encontro dos seus interesses. As crianças utilizaram sempre uma grande variedade de materiais desenvolvendo várias técnicas, estimulando assim a imaginação, a criatividade e o sentido estético. As crianças são criativas e já têm plena consciência da seletividade dos materiais que necessitam para a elaboração do que se comprometem realizar, estas utilizam pinceis, tintas, lápis de cera, canetas de feltro, rolos de pintura com relevo, entre outras. Algumas destas crianças ainda apresentam alguma dificuldade na utilização do lápis de cor, pois não carregam o lápis na folha e como não vêm resultados deixam a pintura inacabada e às vezes dizem ao adulto que o lápis não pinta, mas no entanto pinta, o que elas têm é dificuldade em utilizá-lo. Estas gostam mais de pintar com canetas de feltro, uma vez que não necessitam de pressionar a caneta para que esta pinte, sendo as cores destas mais visíveis.

No que concerne ao domínio da matemática, estas vão adquirindo noções desta área através de jogos de grupo, individuais e em quase todas as áreas e momentos de exploração na sala, indo de forma progressiva estruturando o seu pensamento lógico, criando assim noções matemáticas. Todos os dias através da marcação das presenças e do tempo, as crianças desenvolviam este domínio, assimilando assim a noção de número, tendo umas mais dificuldades do que outras tanto na contagem como no reconhecimento dos números. Algumas já conseguem realizar associações de números a quantidades. Estas também já conseguem distinguir os três tamanhos (pequeno, médio e grande).

Na **Área do Conhecimento do Mundo** as crianças têm vivenciado várias experiências com o meio envolvente, na qual foram visitar a biblioteca pública de Évora, foram também ao Monte Selvagem, adquirindo assim novos conhecimentos, aplicando-os nas suas aprendizagens. O registo dessas visitas através do registo das novidades, apoiaram a organização e consolidação sequencial dos conhecimentos adquiridos. Tentei sempre trazer para a sala o mundo real, preparando-as para enfrentarem as adversidades do mundo que as rodeia e com as quais se vão deparando.

2.5-Organização do cenário educativo de jardim de infância

Ao longo da minha intervenção, tentei sempre em conjunto com a educadora Carmo, que o ambiente educativo fosse acolhedor, organizado e desafiador de aprendizagens. A sala está repleta de trabalhos elaborados pelas crianças, na qual senti que as mesmas sentem orgulho dos seus trabalhos, pois chamam as famílias para observarem os mesmos, explicando também todos os processos da sua realização, na qual pude avaliar as mesmas relativamente à sua sequenciação lógica.

As crianças precisam de espaço em que aprendam com as suas próprias ações, espaço em que se possam movimentar, em que se possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos. O arranjo deste espaço é importante, porque afecta tudo o que a criança faz (Hohmann & Weikart, 2011, p.51).

Na sala, os espaços e materiais encontram-se devidamente etiquetados e ajustados à faixa etária das crianças.

A sala de jardim de infância onde desenvolvi a minha prática supervisionada é denominada, “Sala das Flores” (Fig. 10- Nome da sala). Esta situa-se no 1º andar, tem quatro janelas para o pátio tendo cada uma a sua rede protetora; tem três portas, uma que permite o acesso às escadas por onde se fazem as entradas e saídas, outra que dá para a Sala Laranja e a terceira com acesso à casa de banho das crianças onde se situam os cabides individuais. É uma sala muito espaçosa, sendo possível observar todas as áreas sob várias perspetivas (Fig. 11- Sala).

Para uma melhor organização do espaço e materiais e também para uma boa gestão dos mesmos, existem regras na sala que foram implementadas durante a PES, permitindo uma melhor organização das crianças e dos adultos da sala, sendo importante que as crianças se sintam responsáveis e respeitem o seu espaço e o mantenham em boas condições.

As diferentes áreas da sala encontram-se devidamente estruturadas com móveis de diferentes tamanhos, mesas, cadeiras, almofadas, onde todos os materiais são de qualidade e estão ao alcance das crianças, possibilitando de forma autónoma que estas escolham o que pretendem desenvolver, com uma diversidade de materiais para a execução de diferentes ideias e propostas das crianças.



Fig. 10- Nome da sala



Fig. 11- Sala

A sala possui também boa luminosidade artificial e natural. Também possui um ar condicionado, o que permite às crianças um grande conforto.

Na casa de banho existe uma banheira com água quente e fria; sanitas; um armário para os adultos e vários lavatórios. É na casa de banho que estão todos os cabides das crianças devidamente identificados com os nomes das mesmas, onde penduram os seus pertences. Por cima dos lavatórios estão as escovas das crianças, utilizadas quando estas se levantam da sesta (Fig. 12- Cabides e escovas).



Fig. 12- Cabides e escovas

A sala encontra-se dividida por diversas áreas como a área da reunião de grupo (almofadas); área do faz-de-conta; área da garagem e construções; área da biblioteca; área da expressão plástica e área dos jogos de mesa.

A área da reunião de grupo possui uma carpete; almofadas; um placar grande para afixar trabalhos; o mapa das presenças e do tempo. É aqui que se efetuam os jogos de maior movimento, as rodas, a leitura de histórias e é onde no final da manhã, são colocadas as camas para o repouso das crianças depois do almoço (Fig. 13- Área da reunião de grupo).



Fig. 13- Área da reunião de grupo

A área do faz- de- conta, possui uma cancela de ripinhas em madeira com uma porta. Aqui são encontrados diversos objetos como utensílios do quotidiano (uma máquina de lavar roupa, pratos, talheres, tachos, cestos, etc) e adereços (touca de

cozinha, malas, lenços, etc). Também existe uma mesa com cadeiras, uma cama para deitar os bonecos e um sofá. É nesta área que se realizam as representações do dia a dia das crianças, através da imitação de uma ação de modelos familiares. Esta área comporta apenas quatro crianças de cada vez. Ao longo da PES enriqueci esta área pedindo aos pais das crianças embalagens de alimentos vazias, de modo a que as crianças pudessem enriquecer o jogo simbólico e também proporcionar o contato com o código escrito através dos rótulos e embalagens das mesmas. Existiu então, uma grande variedade de embalagens vazias de produtos alimentares, umas trazidas pelos pais e outras pelos adultos da sala. Para que este espaço se tornasse num palco de dramatizações e jogo simbólico, pensei em conjunto com as crianças em arranjar uma caixa com roupas e acessórios, na qual também pedi aos pais para trazerem para a sala, sendo a mãe do A. (4:1) a que trouxe mais roupa e acessórios. O primeiro dia em que foi colocada a caixa das roupas e acessórios na área da casinha, todas queriam ir brincar nesta área. A M.C. (3:7), o O. (3:8) e a M.B.(3:4), foram as primeiras a brincarem com as roupas e acessórios. O O. vestiu um vestido comprido e colocou um colar ao pescoço e a M.C colocou uma boina e vestiu uma saia e gritavam em simultâneo, dizendo: “Tamos mascarados, tamos mascarados, tamos mascarados.” (Fig. 14- Área do faz- de- conta).



Fig. 14- Área do faz- de- conta

A área da garagem e construções é uma área que possui diversos carros; uma pequena rampa de brincar; um tapete com estradas e pistas de carros; peças de madeira; animais da quinta e do zoológico. Esta área comporta apenas quatro crianças de cada vez, podendo estas realizar construções tridimensionais, desenvolvendo a matemática, agrupando os materiais por tamanhos, cores, formas, etc. Nesta área também foi constatado o jogo simbólico, na qual as crianças se faziam passar por mecânicos ou por pessoas que levavam os carros a arranjar. Os materiais encontram-se arrumados em caixas de fácil acessibilidade para as crianças (Fig. 15- Área da garagem e construções).



Fig. 15- Área da garagem e construções

A área da expressão plástica possui dois grupos de mesas para todas as atividades de expressão plástica. Também possui um móvel com os vários materiais (borrachas; afias; lápis de cor; lápis de pastel; canetas de filtro; lápis de carvão; vários tipos de papel; massa de modelar plasticina e formas, entre outros). Num outro móvel existem as tintas, os pincéis e outros objetos de pintura. Nesta área realizam-se trabalhos como recorte, pintura, colagem, modelagem, utilizando várias técnicas de pintura. É aqui que as crianças dão asas à sua imaginação por intermédio da pintura e do desenho. É nesta área, dentro de uma caixa que estão os cartões do nome. Durante a minha prática fui enriquecendo mais o espaço com novos materiais, estimulantes das aprendizagens e gosto das crianças. É também importante referir que todos os objetos de pintura, realizados para elaborarmos o cartaz da biblioteca, foram colocados nesta área após a sua utilização, de modo a diversificar as técnicas de pintura (Fig. 16- Área da expressão plástica).



Fig. 16- Área da expressão plástica

A área dos jogos de mesa, é composta por vários tipos de jogos (puzzles; jogos de enfiamentos (colar de contas); legos; jogos de encaixe; jogos de correspondência; jogos de padrões). Aqui as crianças desenvolvem a concentração, o raciocínio, o pensamento lógico matemático, nomeiam, classificam e formam conjuntos. Esta área possui uma estante onde estão os jogos arrumados e uma mesa ampla com cadeiras para as crianças se sentarem a jogar (Fig. 17- Área dos jogos de mesa).



Fig. 17- Área dos jogos de mesa

Ao pé da área da reunião de grupo (almofadas), encontra-se a área da biblioteca. Ao longo da PES e em conjunto com as crianças, considerámos que esta área deveria sofrer algumas transformações, pois necessitava de uma arrumação e de um método de organização dos livros nas estantes, necessitando também de mais livros. Os mesmos foram restaurados, uma vez que muitos deles estavam em mau estado. A área também ganhou cor através do cartaz exposto na parede, tornando-a mais apelativa. Então realizámos o projeto, “Queremos melhorar a nossa biblioteca”, o qual tornámos esta área muito mais rica, sendo esta constituída por livros de literatura infantil; um livro de receitas de culinária; uma mesa redonda com dois bancos de apoio à leitura; uma caixa com marcadores para os livros; um cartaz grande de parede com pintura, fotografias e frases escritas, sendo estas ditas pelas crianças; um cartaz de regras de utilização da biblioteca e uma prateleira com o livro do dia (Fig. 18- Área da biblioteca).



Fig. 18- Área da biblioteca

A sala tem três placares grandes para exposição de trabalhos. Um deles é utilizado para dinamizar as atividades da área da reunião de grande grupo (almofadas). Existe

ainda um pequeno placar junto à porta de entrada com a lista das crianças, horários, recados e textos informativos, proporcionando assim a interação com a família.

Penso que é muito positivo as áreas como a área da garagem e construções e a área do faz-de-conta terem um número limitado de crianças, pois estas poderão explorar melhor estas áreas, onde poderão deslocar-se pelo espaço das mesmas e utilizar os materiais de forma autónoma.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) referem que,

A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (M.E, 1997, p.37).

Capítulo III- Dimensão Investigativa

3.1- Fundamentação teórica sobre Professor- Investigador e Investigação- Ação

A investigação-ação teve como objetivos ultrapassar as limitações que sentia ao nível da interação adulto-criança e perceber de que forma o papel do adulto determina ou potencia o processo de aprendizagem das crianças, sobretudo em termos da linguagem e da literacia emergente.

O educador ao ensinar as crianças, sendo este um mediador de conhecimentos e aprendizagens, passa por uma série de dificuldades. Para além da experiência profissional que este poderá ter, esta nem sempre resolve as problemáticas com que este se depara. Por isso, este deverá ter uma prática reflexiva acerca da sua ação e também centrada em responder aos interesses e necessidades das crianças. Desta forma, o educador ao possuir uma postura investigativa sobre a sua ação, aprende com a sua própria experiência, ganhando conhecimentos acerca da sua ação educativa, o que se irá refletir no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

“(…) a conceção atual de currículo e de gestão curricular reclamam que o professor seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais.” (Alarcão, 2001, p.2).

Ao longo da minha intervenção nas duas valências posso afirmar que, tomei decisões, resolvi problemas com os quais me deparei, refletindo assim sobre os mesmos, arranjando soluções e estratégias para a sua resolução. Foi assim, que desenvolvi uma postura investigativa, a qual tenho a certeza que foi basilar para o meu processo de formação profissional de educadora de infância. As dificuldades que senti estavam relacionadas com o diálogo estabelecido entre adulto/criança, ou seja como adequar a minha linguagem nas duas valências, isto é de acordo com a idade das crianças, para que estas percebam o pretendido, uma vez que a comunicação é um elemento imprescindível no desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita, sendo desta forma muito importante solucionar esta problemática.

A investigação-ação foi crucial para o progresso da minha ação educativa, uma vez que orientou a minha prática na interação com as crianças de forma individual e em grupo, a qual me permitiu observar os vídeos realizados ao longo da minha intervenção, permitindo-me desta forma visualizar a linguagem que eu utilizava com as crianças, observando também as reações das mesmas ao ouvirem aquilo que eu lhes dizia. Assim, consegui observar os meus progressos, bem como os momentos menos conseguidos, melhorando assim a minha prática educativa ao nível desta problemática.

Posso então concluir, que ao longo do processo de investigação-ação planeei, atuei, observei e refleti sobre tudo aquilo que realizava com as crianças, indo de encontro à temática do presente Relatório, na medida em que analisei a minha linguagem, e se estava a conseguir ou não estimular as crianças a adquirirem gosto e interesse a nível desta temática.

3.2-Metodologia utilizada na investigação-ação

Ao longo da minha intervenção nas duas valências, tive sempre a preocupação de refletir sobre a qualidade da minha ação educativa. Deste modo, foram muitas as reflexões relacionadas com a temática deste Relatório e as interações adulto/criança que daí surgiram.

Para esta investigação-ação defini alguns objetivos fundamentais sendo estes:

- Perceber se a minha linguagem é compreensível e se é captada pelas crianças, tanto em creche como em jardim de infância, tendo em conta a faixa etária das mesmas;
- Melhoria da interação adulto/criança;
- Desenvolver e aplicar na valência de creche noções básicas sobre a linguagem oral, fazendo desenvolver nestas crianças a língua materna;
- Promover nas crianças de creche a literacia emergente;
- Promover nas crianças de jardim de infância a leitura de histórias e concepções emergentes de literacia;
- Potenciar a melhoria das experiências nas crianças de jardim de infância, ampliando as suas competências e aprendizagens, através da intervenção e da

observação, fazendo com que estas se envolvam mais na área dos livros/ biblioteca.

A melhoria da interação adulto/ criança foi de facto um objetivo muito importante, uma vez que estas interações são fundamentais para que a linguagem e a literacia emergente se desenvolva nas crianças de forma significativa. Deste modo, o educador tem como principal função, proporcionar aprendizagens de qualidade, indo de encontro aos interesses e necessidades das crianças.

No sentido de dar resposta aos objetivos supracitados, foi realizada uma análise reflexiva à Escala de Empenhamento do Adulto do referencial Desenvolvendo a Qualidade em Parceria; ao registo vídeo; às planificações; à observação participante; ao caderno de formação; ao registo fotográfico e ao Perfil de Desenvolvimento da Criança.

Para além destas técnicas e instrumentos de recolha de dados, também dirigi a minha ação educativa através das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e das Metas de Aprendizagem, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

O que proporcionou a escolha destas técnicas e instrumentos de recolha de dados, foi o facto destes me auxiliarem na melhoria da minha ação educativa, uma vez que através destes consegui refletir e analisar a minha prática, indo de encontro aos objetivos supracitados.

3.3- Técnicas e instrumentos de recolha de dados

3.3.1- Escala de Empenhamento do Adulto (DQP)

3.3.1.1- A escala

A Escala de Empenhamento do Adulto foi muito útil para a minha ação-investigação, uma vez que serviu para entender a aprendizagem dos estilos de interações adulto/ criança, melhorar a minha linguagem no decorrer destas interações e averiguar a utilidade desta escala, fazendo deste modo aperfeiçoar a minha prática educativa.

Para recolher os dados desta investigação-ação, foi utilizada uma máquina digital para realizar gravações de vídeo, sendo cada filmagem de dois minutos, como refere o referencial Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Os vídeos foram realizados nos dias das minhas intervenções, ao longo do período da manhã ou da tarde.

Para se proceder à análise detalhada das filmagens, recorreu-se ao preenchimento da ficha de observação do empenhamento do adulto, sendo esta preenchida pela Professora Ana Artur; Professora Fátima Godinho, pela educadora de jardim de infância, pela educadora de creche e por mim. Esta ficha serve para avaliar o adulto, possuindo espaços onde é realizada a descrição de dois minutos, contendo à frente as três subescalas (sensibilidade, estimulação e autonomia).

Ferre Laevers identificou três categorias de comportamento que são usadas na Escala de Empenhamento do Adulto do referencial Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Bertram & Pascal (2009) dizem-nos que

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

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

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

Estas três categorias de atitudes são referenciadas pelo observador numa escala de 1 a 5. Bertram & Pascal (2009) dizem-nos que

Ponto 5 – representa um estilo de empenhamento total.

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

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

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

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

3.3.1.2- Participantes

Todas as pessoas envolvidas foram muito prestáveis, pois apoiaram-me ao longo da investigação-ação e de toda a minha intervenção como estagiária de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar.

Para analisar a Escala de Empenhamento do Adulto (DQP), foi entregue à educadora cooperante de creche e à educadora cooperante de jardim de infância, três vídeos relativos a cada valência e uma ficha de observação do empenhamento do adulto. À Professora Ana Artur e Fátima Godinho, foram entregues seis vídeos a cada uma, ou seja três de cada valência e duas fichas de observação do empenhamento do adulto. A Professora Ana Artur avaliou-me no 1º semestre, enquanto que a Professora Fátima avaliou-me no 2º semestre. Eu também avalei a minha prática nas duas valências, onde também procedi ao preenchimento da ficha de observação do empenhamento do adulto com o apoio dos vídeos. Tudo isto com o objetivo de avaliar a minha prática ao nível das interações e da linguagem utilizada com as crianças.

As crianças foram os participantes fundamentais para esta investigação, pois sem a presença das mesmas não seria possível analisar a Escala do Empenhamento do Adulto.

A análise da escala foi interpretada e analisada cuidadosamente por mim em conjunto com cada educadora, verificando-se as evoluções entre o primeiro e o segundo semestre, tendo em conta os itens apresentados na escala a ser avaliada.

3.3.1.3- Dados obtidos e análise dos mesmos

Através das diversas observações e filmagens realizadas, no qual utilizei a Escala de Empenhamento do Adulto, do manual DQP, para avaliar o meu empenhamento, obtiveram-se dados no que respeita à minha prática educativa.

O educador de infância ao desenvolver atividades centradas na criança e criar uma rotina flexível face às suas necessidades, está a promover a qualidade das interações adulto/criança. Também os espaços devem dar resposta às necessidades de privacidade e intimidade que surgem nestas e devem refletir os diferentes ritmos de desenvolvimento individual e o largo leque de interesses e capacidades que provavelmente surgirão no grupo de crianças, tendo em conta as suas perspetivas, pois são elas os principais utilizadores dos espaços e materiais colocados ao seu dispor. É neste seguimento de análise da qualidade das interações que se criaram instrumentos de avaliação como é o caso da Escala de Empenhamento do Adulto utilizada por Bertram & Pascal (2009) usada na dimensão investigativa da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar.

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

Creche*

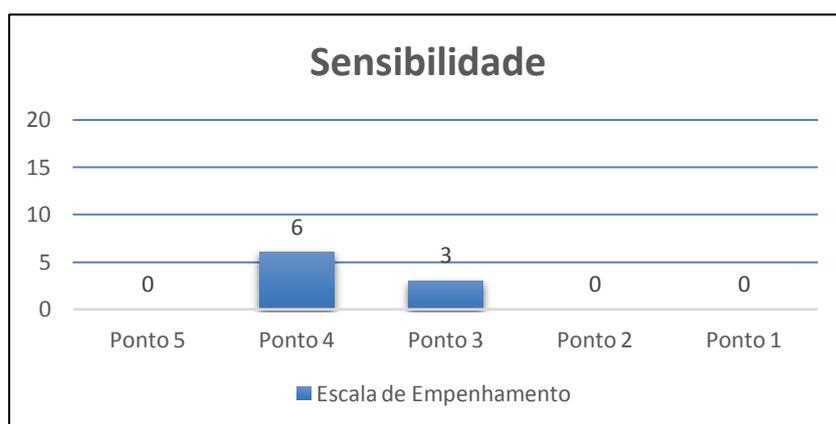


Gráfico 1- Sensibilidade em creche - 1º semestre

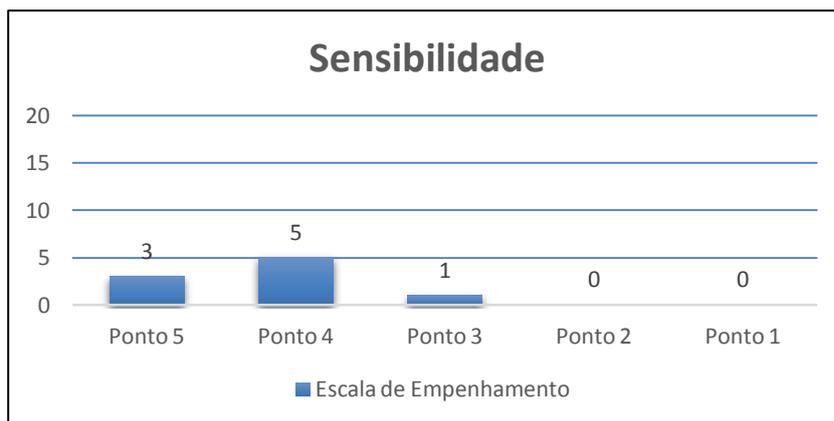


Gráfico 2- Sensibilidade em creche - 2º semestre

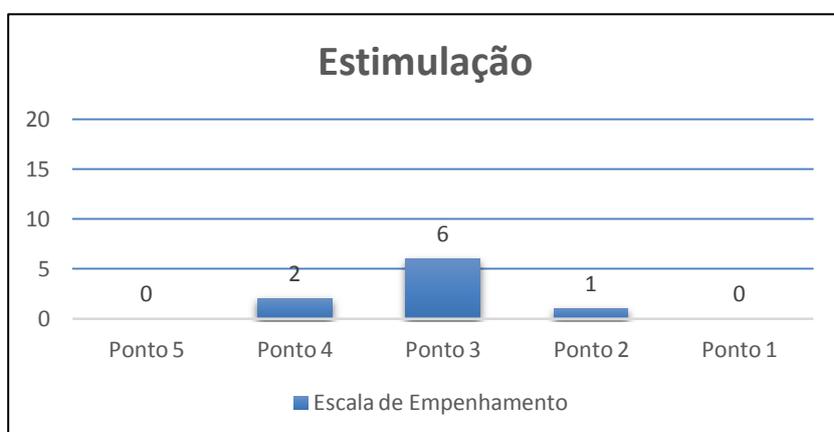


Gráfico 3- Estimulação em creche - 1º semestre

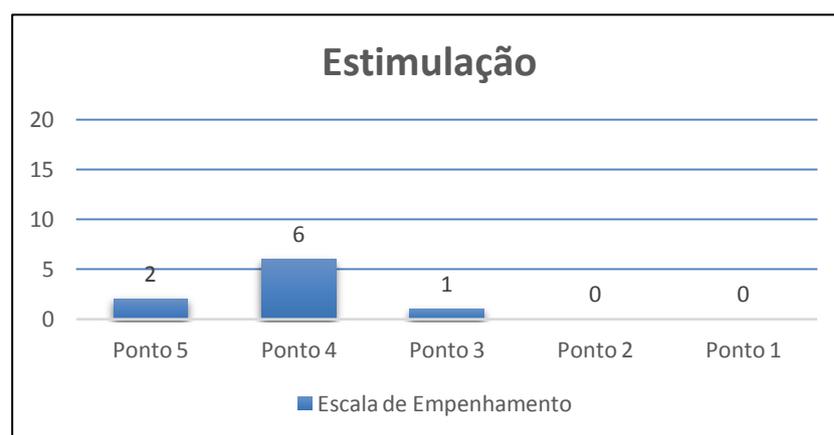


Gráfico 4- Estimulação em creche - 2º semestre

*Em anexo- Fichas de Observação do Empenhamento do Adulto do Manual DQP

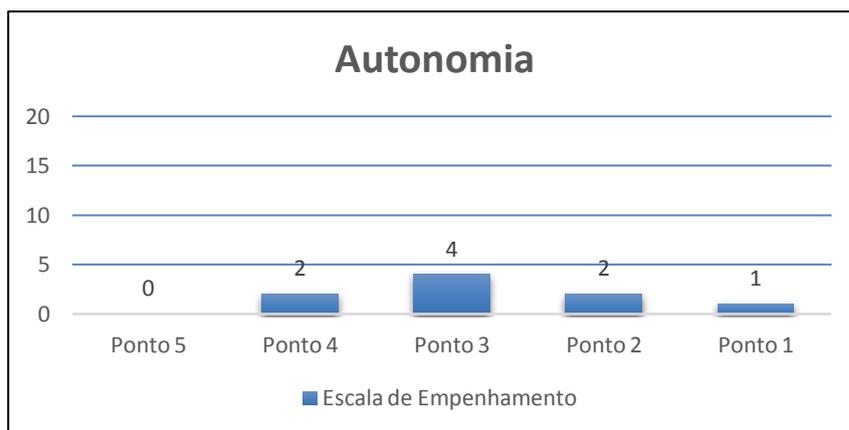


Gráfico 5- Autonomia em creche – 1º semestre

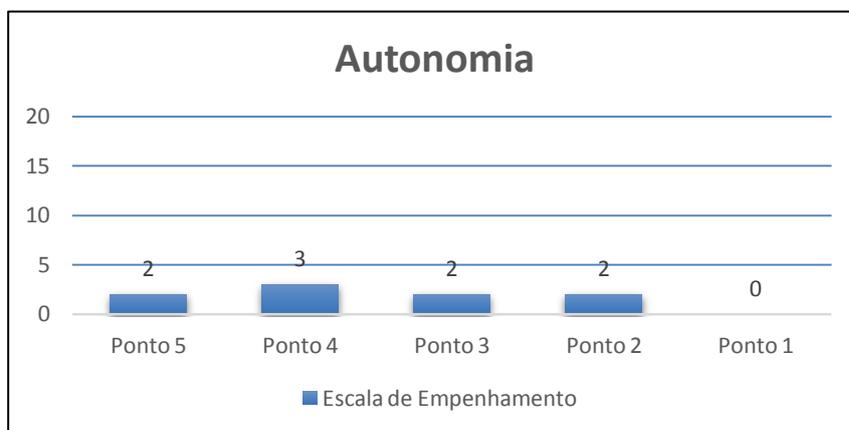


Gráfico 6- Autonomia em creche – 2º semestre

Jardim de Infância*

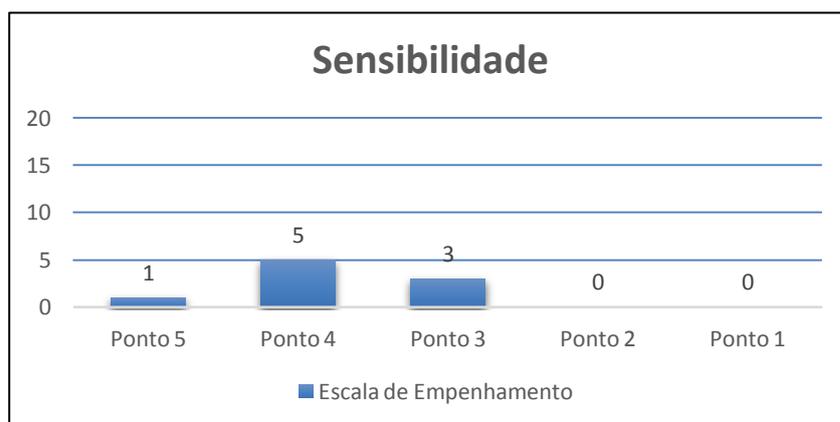


Gráfico 7- Sensibilidade em J.I – 1º semestre

*Em anexo- Fichas de Observação do Empenhamento do Adulto do Manual DQP

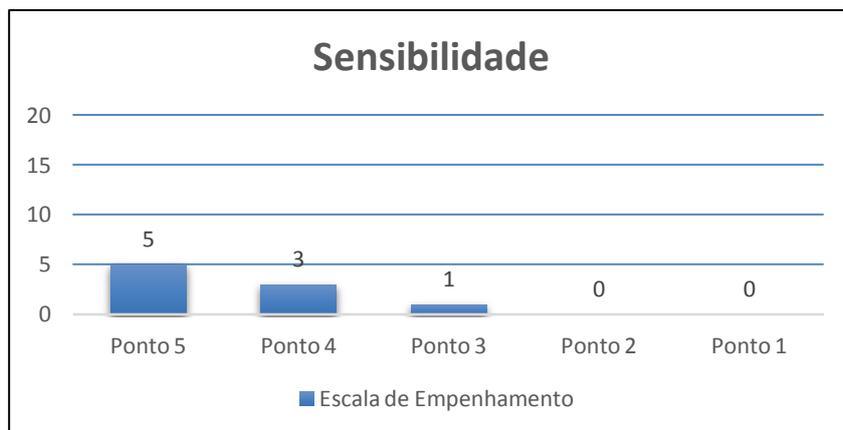


Gráfico 8- Sensibilidade em J.I – 2º semestre

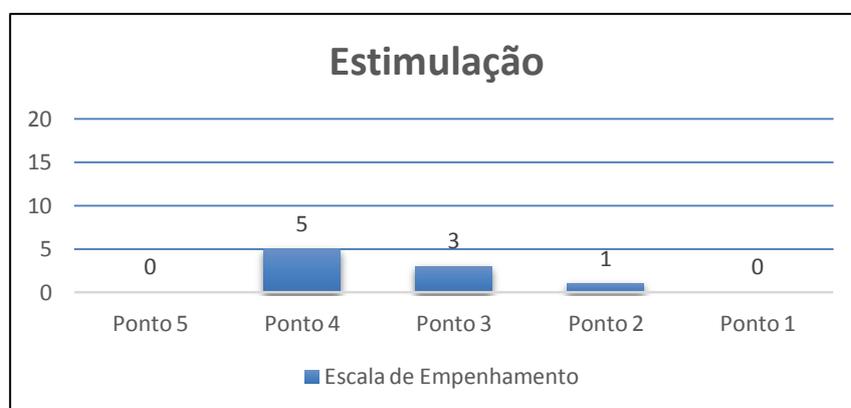


Gráfico 9- Estimulação em J.I – 1º semestre

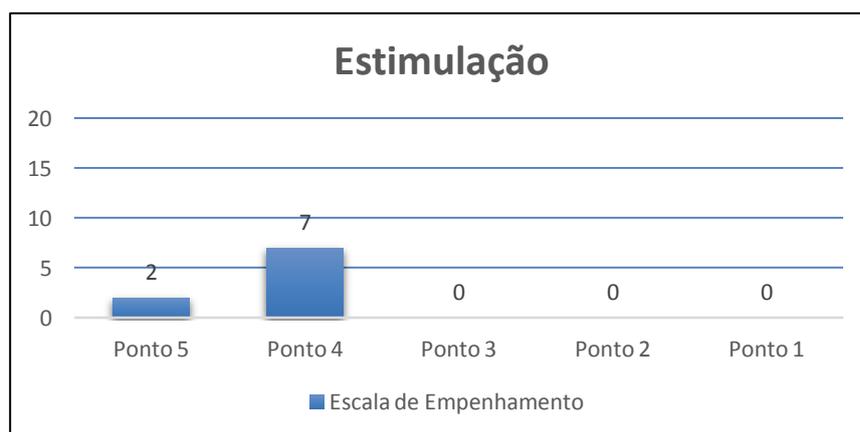


Gráfico 10- Estimulação em J.I – 2º semestre

*Em anexo- Fichas de Observação do Empenhamento do Adulto do Manual DQP

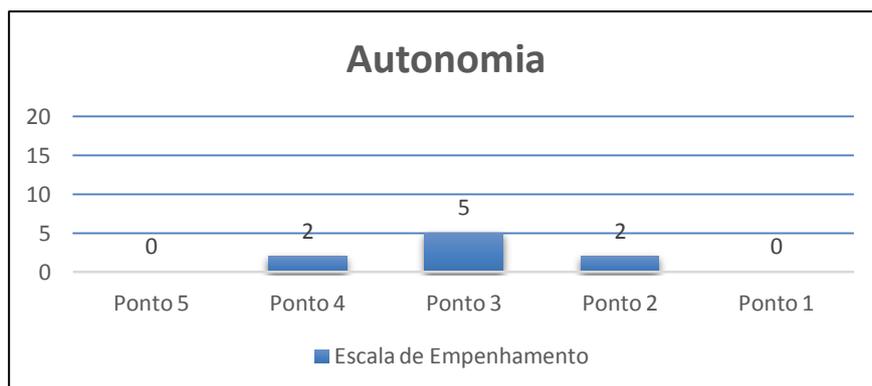


Gráfico 11- Autonomia em J.I – 1º semestre

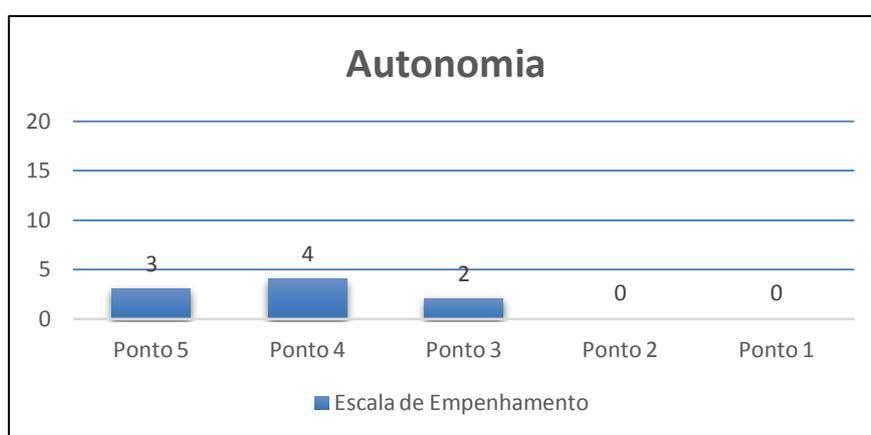


Gráfico 12- Autonomia em J.I – 2º semestre

*Em anexo- Fichas de Observação do Empenhamento do Adulto do Manual DQP

Análise dos dados

A análise dos dados obtidos na presente investigação-ação, através da Escala do Empenhamento do Adulto, permitiu verificar que o nível médio de empenhamento do adulto no 2º semestre encontra-se no nível 4, sendo estes os valores obtidos com maior frequência numa escala de 1 a 5.

Após o preenchimento da folha do empenhamento do adulto, tendo sido esta preenchida por mim, pela Professora Ana Artur e Fátima Godinho, pela educadora de creche e jardim de infância, foi possível realizar um somatório dos dados obtidos, pois foram somados os resultados adquiridos nas três subescalas (sensibilidade, estimulação

e autonomia), de acordo com o nível de empenhamento verificado na valência de creche e de jardim de infância.

Em ambas as valências, encontrei-me presente durante o preenchimento da folha do empenhamento do adulto, por parte das educadoras. Em conjunto observámos os vídeos, tomámos notas, trocámos impressões e de seguida as educadoras cooperantes assinalaram a nota. Este exercício permitiu repensar os comportamentos, atitudes e formas de atuar, na qual elogiaram o meu empenhamento, uma vez que existiu uma grande evolução do 1º semestre para o 2º semestre.

Relativamente à **sensibilidade** demonstrada pelo adulto, esta encontra-se elevada tendo em conta a informação recolhida através desta escala, tanto na sala de creche como na sala de jardim de infância. Através das filmagens foi visível que os comportamentos de encorajamento, elogio e apoio em relação às necessidades de valorização das crianças foram frequentes nos dois contextos. Tanto na creche como no jardim de infância, é possível observar uma grande melhoria em relação à subescala da sensibilidade, existindo assim um número mais elevado de resultados do ponto 5 da escala, representando este um estilo de empenhamento total (Gráfico 1, 2, 7 e 8). É importante referir que através da análise dos gráficos relativos a esta subescala, são evidenciados melhores resultados no jardim de infância do que na creche, no entanto também existiu uma grande melhoria na valência de creche, tendo o ponto 5 três frequências, enquanto que no 1º semestre não tinha nenhuma. De acordo com os resultados obtidos, posso dizer que fui sensível ao bem estar emocional das crianças, encontrando-me sempre pronta a dar resposta às suas necessidades.

No que concerne à **estimulação** demonstrada pelo adulto, observou-se igualmente um nível elevado, existindo também uma grande melhoria do 1º semestre para o 2º semestre em ambas as valências (Gráfico 3, 4, 9 e 10). Esta evolução é reveladora de que o adulto utilizou todas as oportunidades para o enriquecimento das atividades, adotando um estilo facilitador do pensamento e da comunicação das crianças. No entanto, a Professora Fátima Godinho ao observar o vídeo de jardim de infância relativo à marcação do tempo, referiu que, “Questiona e procura envolver as crianças, mas não espera muito pela resposta destas, corrigindo-as quando a resposta não é correta.” Como futura educadora deverei não antecipar-me à criança e dar-lhe mais tempo para responder, para a promoção de pensamentos e realizações autónomas das crianças. Quando realizei o preenchimento da ficha de observação, coloquei neste vídeo da marcação do tempo, a pontuação máxima nesta subescala, porque não consegui

observar aquilo que professora Fátima referiu, no entanto depois de ter lido a sua descrição do momento e depois de ter visualizado melhor o vídeo, concordo com o que a professora referiu. Relativamente ao discurso em creche, tendo sido esta uma fragilidade observada no 1º semestre, foi notória uma melhoria, pois revelou uma maior clareza no discurso ao interagir com as crianças. Também já não realizo tantas repetições de palavras, conseguindo estimular mais a interação com as mesmas. Já consigo ter um discurso mais natural, encontrando soluções repentinas e eficazes, de modo a colmatar as dificuldades encontradas no 1º semestre e dar respostas às necessidades sentidas pelas crianças de forma mais clara e simples, de acordo com a faixa etária das mesmas. Penso que o facto de me encontrar a tempo inteiro na sala, foi uma mais valia para o progresso de todas estas fragilidades que anteriormente sentia quando só estava presente uma manhã por semana.

Em relação à **autonomia**, verificou-se ser esta a categoria em que se observa um nível um pouco mais baixo, indicando que esta dimensão precisa de ser mais cuidada. No entanto, também houve uma grande melhoria do 1º semestre para o 2º semestre (Gráfico 5, 6, 11 e 12). A professora Fátima na valência de creche, no vídeo da área da casinha das bonecas, no que se refere a esta subescala avaliou o momento com nota 2. No vídeo relativo à área dos blocos também me avaliou com nota 2. Isto significa que para ela, não representei empenhamento em proporcionar às crianças autonomia. Em jardim de infância a avaliação referente a esta subescala já é mais elevada, na qual foi dada pela mesma, no vídeo da sessão de música a nota 5 em relação à autonomia.

Através desta análise é também possível verificar que os pontos 4 e 5 estão sempre mais elevados do que no semestre anterior, não existindo dados obtidos no ponto 1, em nenhum dos contextos, sendo este um aspeto muito positivo, uma vez que a minha interação com as crianças se encontra a um nível mais elevado.

Posso afirmar que tenho consciência que ainda me falta melhorar muito, principalmente em relação à autonomia, pelo que continuarei a preocupar-me com todos estes factos anteriormente citados.

3.3.2- Registo vídeo

Os vídeos são instrumentos fundamentais e cada vez mais usados quando se pretende efetuar estudos de observação em vários contextos, tal como foi o caso. Estes coligam a imagem em movimento ao som produzido, possibilitando ao investigador adquirir uma repetição do real e observar pormenores que muitas vezes não se consegue detetar no autêntico momento.

É importante referir que estes vídeos poderão ser observados e interpretados de diferentes formas, dependendo da capacidade física e psicológica de quem está a observar os mesmos, permitindo-nos observar e analisar de forma diferente.

Posso referir que os vídeos referentes à minha investigação-ação foram verificados e analisados de forma acertada e ponderada por todos os participantes da mesma.

Os vídeos foram um instrumento crucial para a minha investigação-ação, principalmente para o preenchimento das fichas de observação do empenhamento do adulto (DQP). Estes permitiram observar a minha prática e assim analisar e avaliar a mesma, consoante a Escala do Empenhamento do Adulto do manual do DQP.

3.3.3- Observação Participante

A **observação** faculta o entendimento direto dos diversos acontecimentos que surgem ao longo do dia, ou seja, possibilita conhecer o contexto e as interações das pessoas que aí se encontram. Para que a ação educativa seja ajustada às necessidades e interesses das crianças, torna-se importante conhecer as características das mesmas e também, “(...) observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem” (M.E, 1997, p.25).

Ao longo da minha intervenção, a observação foi do tipo participante, porque encontrava-me a experienciar com o grupo de crianças o seu dia-a-dia, sendo que as crianças já me consideravam parte integrante do grupo, o que contribuiu igualmente para um maior conhecimento do mesmo. O facto de a observação ser participativa facilita certos aspetos, como é o caso da observação de dados necessários sobre crianças

do grupo, projetos em que estejam envolvidas, comportamentos individuais e em grupo, entre outros.

No decorrer desta observação participante em creche e em jardim de infância, foram retiradas algumas notas de campo sobre o que as crianças faziam e diziam. Os autores Post & Hohmann (2011) referem que

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

A observação participante foi sem dúvida uma técnica muito utilizada durante a minha investigação-ação, 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, realizei a minha observação participante, de modo compreender melhor os momentos que aconteceram em torno da linguagem e da literacia emergente.

É importante existir um treino da capacidade de observação, decorrendo este durante a prática, pois quanto mais praticamos mais facilmente aprendemos, sendo necessário prestar uma atenção focada no momento ou situação a decorrer (Máximo-Esteves, 2008).

Ao iniciar a minha intervenção em ambos os contextos, foi complicado observar tudo o que acontecia na sala, pois sucediam vários momentos e situações ao mesmo tempo, não conseguindo dessa forma escolher o mais importante de acordo com a temática do presente Relatório. Com o passar do tempo, a minha observação começou a ser mais pormenorizada devido ao tal treino, na qual fui evoluindo ao nível das notas de campo, provenientes da minha observação participante.

Tentei focar-me sempre nos momentos de interação adulto/criança, através da linguagem oral e também estabelecendo vários contatos com a literacia emergente.

Sempre que observava algo, tentava não ficar apenas a observar, mas também a interagir 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.

“A Observação oferece um testemunho fluente da vida num determinado contexto (...) na qual o investigador se torna tanto quanto possível membro do grupo que está a estudar” (Spodek, 2010, p. 1055).

A observação participante foi sem dúvida muito importante para a minha investigação-ação, uma vez que foi através da mesma que pude entender aquilo que acontecia em ambas as valências, verificando desta forma o meu progresso ao nível das interações com as crianças e da linguagem utilizada com as mesmas.

3.3.4- Planificações

As **planificações semanais** assim como as **diárias**, foram um outro instrumento que me permitiu fazer a recolha de dados. Foi também através da observação participante e do registo das notas de campo, que tentei perceber quais os interesses e as necessidades demonstradas pelas crianças, de forma a futuramente sugerir e oferecer novas propostas.

Através da observação e análise das 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.

As planificações realizadas por mim e supervisionadas pelas educadoras cooperantes foram de encontro ao desenvolvimento da linguagem e da literacia emergente, sendo este um facto possível de constatar através dos objetivos que constam nas planificações. No entanto, também é possível observar nas planificações que não privilegiei apenas a minha área de interesse, pois existiu diversidade ao nível dos objetivos a atingir com as crianças.

Para realizar as planificações tive como apoio principal as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, na qual planifiquei indo de encontro aos interesses e necessidades dos diferentes grupos, de acordo com as três áreas de conteúdo

que estas contemplam: Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo.

3.3.5- Caderno de Formação: Reflexões e Notas de Campo

O **Caderno de Formação** é um conjunto de registos que se vão descrevendo ao longo dos dias, sobre a forma de notas de campo, onde os registos são organizados e estruturados, tendo em conta os momentos mais importantes que acontecem na sala.

É importante referir que o Caderno de Formação esteve sempre presente ao longo da minha prática. Através deste, pude analisar a minha ação educativa, bem como os comentários realizados pelas educadoras cooperantes e pela professora orientadora, de modo a progredir futuramente.

Os registos contêm as notas de campo que se vão realizando ao longo da intervenção, onde são relatadas ocorrências; aprendizagens, opiniões, alegrias, entre outros, que acontecem no decorrer da semana (Esteves, 2008).

As notas de campo que fui retirando ajudaram-me a arranjar estratégias de comunicação, aperfeiçoando assim a minha ação educativa. Para a realização das mesmas em ambos os contextos, utilizei sempre um bloco de notas e uma caneta, permitindo-me assim anotar os comportamentos das crianças.

O Caderno de Formação deverá ser constituído pela dimensão descritiva, reflexiva e projetiva. A dimensão descritiva, relata um conjunto de sessões selecionadas por mim, de situações vividas ao longo dos dias em cada um dos contextos. A dimensão reflexiva, realça elementos essenciais que são relacionados com aspetos teóricos. A dimensão projetiva é aquela que projeta a ação educativa para o futuro.

3.3.6- Registo Fotográfico

O **registo fotográfico** foi um outro instrumento que me permitiu fazer a recolha de dados no decorrer da minha prática.

Através de algumas fotografias recolhidas foi possível avaliar as crianças em determinados momentos do dia e assim observar as expressões faciais e o envolvimento nas propostas, que haviam sido por mim solicitadas. Ao efetuar o projeto, “Queremos melhorar a nossa biblioteca”, a máquina fotográfica foi um instrumento essencial e bastante utilizado, tendo não só a finalidade de avaliar as crianças nas propostas, mas também de ilustrar e demonstrar as crianças em ação no decorrer do projeto. No dia da dinamização do projeto aos pais, afixei algumas fotografias no placar da sala, de modo a que os mesmos observassem os seus filhos em ação na realização do projeto.

Algumas fotografias retiradas ao longo da minha intervenção foram colocadas nas reflexões, para destacar de forma mais precisa momentos descritos nas mesmas, ilustrando e permitindo um maior e melhor entendimento de certos aspetos que pretendia salientar e que por vezes não conseguiria descrever, recorrendo apenas ao código escrito, sendo o complemento fotográfico um recurso bastante importante e pertinente para um melhor entendimento e clareza do “outro leitor” às minhas ideias.

Através do registo fotográfico pude constatar também a minha prática educativa, pois pude observar o envolvimento das crianças e se estas compreenderam aquilo que lhes foi pedido, observando assim se estavam a responder ao solicitado, averiguando deste modo, se a minha prática estava ou não a ser de qualidade e a ir ao encontro do que me tinha comprometido cumprir, no que concerne aos meus objetivos pessoais ao longo da minha intervenção junto das crianças.

3.3.7- Perfil de Desenvolvimento da Criança

O **Perfil de Desenvolvimento da Criança** encontra-se introduzido na Ficha de Avaliação Diagnóstica do Manual de Processos-Chave de Creche da Segurança Social. Este só deverá ser preenchido quando o educador tiver um maior conhecimento acerca das crianças.

O mesmo ramifica-se em três etapas de desenvolvimento, ou seja dos zero aos sete meses, dos oito aos dezassete meses e dos dezoito aos trinta e cinco meses. Em cada uma destas etapas são verificadas as suas características para um desenvolvimento normal das crianças.

O Perfil está organizado numa tabela, que apresenta três tipos de indicadores de comportamento, sendo estes: os totalmente alcançados, os emergentes/ quase alcançados e os ainda não alcançados. O educador de infância deve então, após o preenchimento deste Perfil, dar mais enfoque aos dois últimos indicadores, fazendo assim desenvolver cada conteúdo nas crianças, orientando a sua ação educativa.

Este instrumento foi crucial para a minha investigação-ação, uma vez que me permitiu compreender o nível de desenvolvimento das crianças, em termos de linguagem oral e abordagem à escrita, tendo em conta a compreensão e a expressão da linguagem, as competências para a leitura, o interesse demonstrado pelos livros e por outros materiais portadores de escrita e a própria escrita da criança.

3.3.7.1- Recolha de dados e análise dos mesmos

O Perfil de Desenvolvimento da Criança ajudou-me a perceber o nível de desenvolvimento em que as crianças se encontravam, para assim adequar a minha ação, indo de encontro às necessidades e interesses das mesmas.

Este Perfil foi preenchido apenas uma vez, já a meio da minha intervenção na valência de creche. Os resultados obtidos dizem respeito ao grupo de 17 crianças.

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

Conteúdo	Totalmente alcançado	Emergente/ Quase alcançado	Ainda não
Compreensão da linguagem	<ul style="list-style-type: none"> - Compreendem alguns pedidos que impliquem a realização de duas tarefas simples e sucessivas (ex.: agarrar num brinquedo e levá-lo até mim). - Compreendem os nomes dos objetos mais usuais, nomes de pessoas conhecidas e familiares, assim como as suas expressões faciais (ex.: identificam pessoas, objetos, peças de vestuário, brinquedos e ações). - Aprendem e utilizam novo vocabulário nas várias atividades. 		
Expressão da linguagem	<ul style="list-style-type: none"> - Juntam palavras para fazerem sucessões simples (ex.: “vou à da Ana”, “quero brincar com ela”, “Marta tem boneca”). - Fazem pequenas perguntas e respondem (ex.: “Vamos passear? “onde está Ana?”). - Identificam os objetos pelo nome e pequenas ações de um livro. 		
Competências de leitura			<ul style="list-style-type: none"> - Memorizam frases. - Reconhecem sinais e símbolos .
Interesse em livros e outros materiais escritos		<ul style="list-style-type: none"> - Realizam uma proposta direcionada e adequam quando exploram os livros de imagens e as revistas (ex.: viram as páginas no instante adequado e fazem os sons dos animais que estão a ver no livro). 	
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Fazem rabiscos com lápis e canetas de cores. 		

Tabela 1- Perfil de Desenvolvimento da Criança (dos 18 aos 35 meses)

3.4- Reflexão

A realização deste capítulo permitiu-me constatar com mais precisão a importância de um educador apresentar uma postura investigativa.

Em relação à análise da Escala de Empenhamiento do Adulto do Referencial Desenvolvendo a Qualidade em Parceria, constatei que ao longo da intervenção tanto em creche como em jardim de infância, a minha prática foi sempre progredindo ao nível das interações com as crianças. Tenho consciência que ainda preciso de melhorar muito, sendo esta melhoria constatada ao longo da minha prática e futura carreira na educação de infância.

A investigação-ação permitiu-me verificar e analisar aspetos bons e menos bons da minha ação educativa, permitindo-me deste modo, melhorar aqueles em que me senti mais fragilizada, arranjando estratégias de soluções para uma possível melhoria. Estas estratégias passaram por melhorar a minha postura com os dois grupos de crianças, ou seja tentei adequar a minha linguagem de acordo à faixa etária das crianças, de modo a que estas percebam o pretendido e passei a utilizar um discurso menos repetitivo ao falar com as mesmas, tornando-se este mais espontâneo. Posso referir que as melhorias foram muito significativas, o que também pude comprovar em conversas com as educadoras cooperantes dos dois contextos.

O Perfil de Desenvolvimento da Criança foi preenchido apenas no contexto de creche, uma vez que esta foi a valência em que senti mais dificuldade, tanto a nível de adaptar a minha linguagem à faixa etária das crianças, como na condução da minha ação educativa e também porque estas encontravam-se numa fase de aquisição da linguagem. Com o preenchimento deste Perfil é possível constatar que as competências encontram-se de um modo geral totalmente alcançadas, apesar de ainda existir algumas emergentes como é o caso do interesse em livros e outros materiais escritos, sendo nestas onde o papel do educador irá ser crucial, estimulando deste modo as suas aprendizagens, bem como ajudando-as a ultrapassarem as dificuldades sentidas nas mesmas. As futuras propostas também foram de encontro às emergentes/ quase alcançadas e não alcançadas, ajudando assim as crianças a adquirirem estas competências tao importantes para o seu desenvolvimento.

Todas as técnicas e instrumentos de recolha de dados (escala de empenhamento do adulto; registo vídeo; observação participante; planificações; caderno de formação;

registo fotográfico e o Perfil de Desenvolvimento da Criança) permitiram-me alcançar os objetivos inicialmente propostos, fazendo com que a minha ação fosse de qualidade em prol das crianças.

Capítulo IV- Intervenção Educativa: A linguagem oral e a literacia emergente como mediadora da ação educativa

4.1-Intervenção no contexto de creche

No decorrer da minha Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar, foram vários os momentos e propostas que planifiquei, com o objetivo de promover o desenvolvimento da linguagem oral e a literacia emergente nas crianças.

No que concerne à linguagem oral foram vários os momentos e propostas realizados, tendo sido estes, os momentos de diálogo nas almofadas e nos diversos momentos da rotina; a leitura de histórias; cantar canções; ouvir lengalengas; poemas; momentos de diálogo e exploratórios de objetos.

O exemplo a seguir apresentado relata um momento de grande grupo nas almofadas, sendo este a visualização do vídeo da canção dos números.

“As crianças aprenderam uma música nova, sendo esta a “música dos números”, as quais estiveram muito interessadas em ouvir a mesma, sendo esta acompanhada por imagens, de acordo com a letra da canção. Para que as crianças pudessem ver as imagens, tive de gravar o vídeo num CD e levar o mesmo e o computador para a sala. Penso que é muito importante estes momentos de aquisição de vocabulário novo, uma vez que estas crianças estão numa fase de desenvolvimento da linguagem, por isso o educador deverá proporcionar vários momentos desta natureza. “...o educador deve fornecer à criança muitos vocábulos novos e concretos, referentes às suas vivências, ciente de que, embora não os ouça produzidos pela criança, esta está seguramente a assimilá-los, compondo progressivamente um vasto reportório linguístico pertencente ao campo semântico” (Rigolet, 1998 p. 61)” (Caderno de Formação, semana de 16 a 20 de fevereiro de 2015).

Os momentos de exploração também foram verificados nesta sala, os quais são muito importantes para o desenvolvimento da linguagem oral, uma vez que muitas vezes através do real, as crianças soltam as palavras e dizem certos e determinados vocábulos nunca antes ouvidos. Ou seja, através da euforia e do fascínio, são ditas palavras soltas relacionadas com aquilo que estão a observar. São nestes momentos, sem pressão por parte de adulto, que são ditas pelas crianças certas palavras que muitas vezes os adultos gostariam de ouvir em certos momentos, nos quais as crianças não têm interesse em dizê-

las. O momento seguinte relata uma situação de observação e exploração de caracóis reais, tendo sido evidenciadas algumas progressões linguísticas por parte de algumas crianças.

“(…) mostrei às crianças caracóis reais de diferentes tamanhos, os quais foram explorados, fazendo-os passar por cada criança. Estas puderam tocar-lhes, de modo a sentir a sua textura, observaram a cabeça do caracol, sendo esta recolhida para dentro sempre que lhes era tocada. As crianças ficaram admiradas e ao mesmo tempo fascinadas com os caracóis, não sentindo quaisquer receio em tocar-lhes. Ao longo deste momento de observação e exploração, a M. (20 m), a C. (19 m), o D. (23 m) e a L. (20 m), disseram a palavra “caracol”, isto é sem eu as ter incentivado para tal. Ao longo deste momento fui sempre dizendo a palavra “caracol” quando necessária, mas nunca obrigando a criança a dizer. Este contato com o real, com a natureza é uma experiência única. Foi através de todos os sentidos que as crianças tocaram neste pequeno animal (Fig. 19- Exploração de caracóis reais)” (Caderno de Formação, semana de 16 a 20 de fevereiro de 2015).



Fig. 19- Exploração de caracóis reais

A história, “Caracóis de Ouro e os Três Ursos” foi uma das que mais revelou encanto e entusiasmo para as crianças, nomeadamente quando esta foi contada recorrendo a um tapete. Através desta história foram abordadas várias temáticas, tendo estas um fio condutor com os momentos que foram realizados na sala com as crianças, por exemplo a história aborda os tamanhos e por isso realizei um momento de culinária, na qual fizemos três bolos, um grande, um médio e um pequeno. Ao longo da minha intervenção em creche, as histórias era habitualmente trabalhadas ao longo de uma ou duas semanas, sendo esta metodologia de trabalho utilizada pela educadora Ana Giões,

a qual resolvi experimentar esta forma de trabalhar as histórias, tendo tudo um fio condutor com as propostas que daí emergem.

“No dia seguinte a história foi contada às crianças através de um tapete realizado em tecido, sendo este alusivo à história. Neste dia a história foi contada com mais expressividade e de uma forma mais natural, fazendo apenas pequenas narrações que permitiram a compreensão da história. Nestes momentos de leitura de histórias, o importante é o educador viver as personagens, vivenciando o momento com as crianças. O facto de não ter o livro com o registo escrito ajudou-me bastante, uma vez que às vezes prendo-me demasiado ao texto, esquecendo as emoções e toda a expressividade que uma contadora de histórias necessita, para levar as crianças ao mundo da fantasia e do imaginário (Fig. 20- Tapete da história “Caracóis de ouro e os três ursos”).



Fig. 20- Tapete da história “Caracóis de ouro e os três ursos”

Houve também um instrumento de pilotagem implementado por mim, sendo este o mapa das tarefas. Este instrumento foi criado para responsabilizar as crianças pela concretização de pequenas tarefas, como por exemplo dar a bolacha aos amigos, a água e marcar o tempo, sendo estas as tarefas que as crianças tinham mais prazer em realizar. Para que todas pudessem realizar estas funções com a mesma frequência e para não nos esquecermos de nenhuma criança resolvi implementar este mapa. As crianças passaram então, a associar a palavra verbalmente dita à imagem que lhe corresponde, colocando assim a sua fotografia ao lado da função que estava predisposta a cumprir. O momento da bolacha, sendo este considerado como uma rotina da sala, foi sempre um momento de grande interação com intenções comunicativas, na qual teve sempre um papel importante no desempenho linguístico da criança. Através deste mapa as crianças

passaram a verbalizar com mais frequência a palavra, “água”, “bolacha” e “tempo”. No dia da implementação deste mapa passou-se o seguinte:

“Na segunda-feira foi introduzido o mapa das tarefas na sala. As tarefas a realizar pelas crianças são a tarefa de dar as bolachas, as águas e marcar o tempo no mapa do tempo. Após a educadora fixar o mapa das tarefas na parede, expliquei às crianças a sua utilidade, exemplificando logo de seguida, escolhendo a B. para dar a bolacha aos amigos e o F. Ch. para dar as águas. Seguidamente escolhi o D. para ir marcar o tempo, colando este a sua fotografia no mapa ao lado da fotografia do mapa do tempo. A B. (20 m), sendo uma das crianças mais desenvolvida a nível linguístico levantou-se rapidamente, bateu as palmas muito radiante e disse repetindo várias vezes a mesma palavra, “Bolacha, bolacha, bolacha...”. As crianças demonstram sempre entusiasmo em realizar estas três tarefas, sendo que o resultado foi positivo. As três crianças, a B., o F. Ch. e o D. colaram a sua fotografia ao lado da tarefa que iriam realizar (Fig. 21- Mapa das tarefas). Ao longo da semana, ou seja, cada dia eram três crianças novas a executar as tarefas. Notei grande satisfação das crianças ao realizarem estas tarefas, percebendo que estas reconhecem na perfeição os colegas pelo nome, rodando a cabeça e o tronco para os procurarem, quando eu dizia: “Agora vais dar a água à C.! Onde está a C.?” Penso que é importante dar oportunidade a todas as crianças de realizarem as suas vontades e por isso o educador pode contribuir para que as crianças evoluam todos os dias, fazendo com que estas se sintam felizes e valorizadas no que já conseguem realizar.” (Caderno de Formação, semana de 9 a 13 de março de 2015).

Ao mesmo tempo que estas tarefas eram realizadas, fui sempre falando com as crianças e estimulando-as a dizerem as palavras, mas nunca em situação de as obrigar a dizer, tudo ia acontecendo naturalmente e de forma espontânea e os resultados iam sendo cada vez mais positivos, existindo grandes progressões por parte de algumas no final da minha intervenção nesta sala.

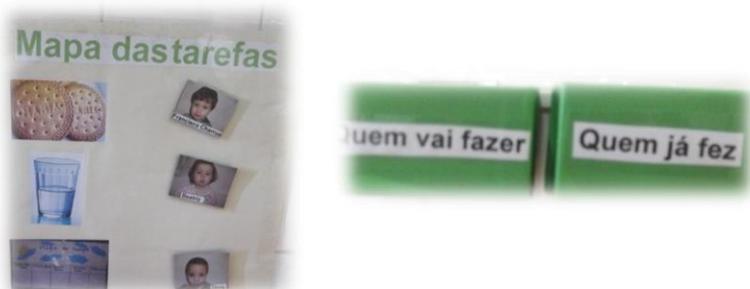


Fig. 21- Mapa das tarefas

No que concerne ao desenvolvimento da literacia emergente, foram também vários os momentos, nos quais os registos escritos tanto de canções como de histórias e também de receitas de culinária, tiveram o seu destaque ao longo da minha intervenção. Não se tratava de uma introdução formal e clássica à leitura e à escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita.

O exemplo seguinte descreve um momento de leitura de uma história através de um registo escrito e com imagens.

“Na quinta-feira recontei a história do capuchinho vermelho com um registo que realizei com as imagens principais da história (personagens) e por baixo o nome correspondente à imagem. As crianças encontravam-se sentadas nas almofadas a ouvirem a história, nas quais algumas delas faziam várias expressões faciais à medida que eu ia contando a história, como por exemplo franzir as sobrancelhas, sorrisos, surpresa e medo. O M. F. encontrava-se calmo sentado ao pé da educadora a ouvir a história, na qual fiquei bastante satisfeita pelo facto do M. deixar ouvir a história, sendo benéfico para mim que estou a contar, não quebrando o fio condutor do raciocínio da história, como para as crianças, deixando-as disfrutar do momento, fazendo com que estas vivenciem a história, levando-as à fantasia e ao sonho. “A fantasia é o atributo mais valioso da mente humana e deve ser diligentemente alimentada desde a mais tenra infância” (Vasconcelos, 2004, p. 136). Após ter contado a história fizemos um jogo com as imagens do registo, pois estas teriam que apontar com o dedo para a imagem correspondente à palavra, que eu lhes dizia verbalmente (Fig. 22- Registo escrito e com imagens da história do capuchinho vermelho). Tenho constatado que quase todas as crianças já entendem aquilo que lhes é transmitido, principalmente uma palavra como era o caso, fazendo a associação correta à imagem. As crianças têm mais dificuldade é por exemplo, quando lhes é dito uma frase com várias palavras, uma vez que estas ainda não conseguem entender o sentido das frases, percebendo apenas a última palavra ou a palavra inicial, ou seja estas assimilam apenas a palavra que lhes chama mais a atenção ou que conhecem melhor.” (Caderno de Formação, semana de 9 a 13 de março de 2015).

Este exemplo de jogo (relação da palavra à imagem com uma sequência lógica dos acontecimentos), foi muito realizado com as crianças durante a minha intervenção, uma vez que são extremamente importantes para o desenvolvimento das mesmas. Os nomes das imagens também achei fundamental colocar no registo, uma vez que a associação palavra/ imagem é muito importante, pois elas (palavra e imagem)

alimentam-se uma da outra, ou seja as palavras criam as imagens e as imagens criam as palavras. As crianças vão compreendendo que o texto que acompanha a imagem terá que ser decifrado, motivando-as para o desejo de ler. A imagem por si só também é relevante para os primeiros treinos da leitura, principalmente quando são apresentadas à criança sequências de imagens que sugerem narrativas possíveis, tal como foi o caso. A sequência das imagens nem sempre contém uma ligação, o que faz com que quem conta as histórias através das imagens tenha que criar artificialmente elementos de transição, esses elementos que a criança solicita por expressões muito conhecidas: «E depois?... e então?...». Ao longo deste jogo, as crianças foram apontando com o dedo para a imagem das personagens que eu lhes dizia verbalmente, na qual algumas repetiam a palavra, fazendo associar a mesma à imagem.



Fig. 22- Registo escrito e com imagens da história do capuchinho vermelho

Ao longo da minha intervenção, foram vários os momentos de diálogo, sendo o questionamento e a estimulação à resposta os fatores cruciais para este instante de comunicação. O exemplo seguinte relata um momento de grande grupo nas almofadas.

“Na segunda-feira à tarde após a brincadeira no exterior, pedi às crianças para se sentarem nas almofadas para dialogarmos um pouco acerca de todos os animais expostos no placar. Ao observarmos cada animal, fui conduzindo o diálogo, tornando-se este muito interessante. Ao longo desta conversa pude constatar mais uma vez quais as crianças mais desenvolvidas a nível da linguagem, onde tentei estimular mais as outras menos desenvolvidas, sendo estas o M. F. (18 m), o D. (22 m), a L. (20 m), a M. O. (20 m) e a M. (22 m), as quais lhes fiz algumas questões, como por exemplo: “M. como se chama

este animal?”. No entanto, também fui lançando umas questões para o grupo, não colocando de parte as outras crianças mais desenvolvidas (Fig. 23- Animais realizados com várias técnicas de expressão plástica). Como futura educadora de infância, devo estimular com mais regularidade as crianças menos desenvolvidas linguisticamente, no entanto as que apresentam maior desenvolvimento linguístico devem também ser envolvidas nos diálogos, de modo a que estas não percam o interesse pelos momentos de diálogo e para que não se sintam à parte da conversa.” (Caderno de Formação, semana de 16 a 20 de março de 2015)



Fig. 23- Animais realizados com várias técnicas de expressão plástica

As vozes dos animais, ouvidas através de um CD, foi uma outra proposta que motivou as crianças a dizerem os nomes dos animais, isto é, assim que ouviam as vozes dos mesmos, tal como aconteceu com a música do “tio Manel”. O exemplo seguinte mostra um momento de verbalização de alguns nomes de animais.

“Seguidamente fui colocar o CD das vozes dos animais a tocar. As crianças ao ouvirem este CD ficam perplexas a ouvirem as vozes dos animais, imitando-os e dizendo o nome deles. A C. (20 m) está constantemente durante o dia a dizer: “ Ana...animais.” Esta quer ver os animais nos cartões ou expostos no placar, querendo que eu vá com ela, levando-me pela mão até aos mesmos. Fico sempre muito contente por observar os interesses das crianças pelas propostas planificadas por mim, pois sinto que estou a

motivar as crianças, sendo muito importante o educador refletir ao final do dia o que tem realizado com as crianças e se as mesmas se interessam por aquilo que lhes é proposto. Fui buscar os cartões dos animais e mostrei-lhes dois cartões e estas tentavam fazer a relação entre o som que ouviam e o animal que estava representado nesse mesmo cartão. No entanto, as crianças não estavam a conseguir distinguir, uma vez que estão mais habituadas a que seja eu a mostrar-lhes um cartão e elas dizerem o nome do animal que estão a observar e a voz do mesmo. Foram então, ajudadas por mim e assim continuou o jogo por alguns minutos. Seguidamente resolvi cantar com as crianças, “A quinta do tio Manel”, concluindo assim todo o trabalho realizado acerca desta temática, “Os animais da quinta”, que a meu ver foi muito interessante para as crianças, pois não só desenvolveram a linguagem durante os momentos de diálogo, como também puderam realizar varias técnicas de pintura, assim como colagens explorando vários materiais.” (Caderno de Formação, semana de 16 a 20 de março de 2015).

Um momento que eu achei especialmente rico em termos de comunicação e interação foi o “cesto dos tesouros”, tendo sido esta uma proposta já realizada nos últimos dias de estágio, a qual foi bastante apreciada pelas crianças. O exemplo seguinte descreve então uma parte deste momento.

“A primeira reação das crianças foi a de observar, explorando apenas visualmente (Fig. 24- Crianças a observarem as flores). Algumas crianças mostraram entusiasmo com o que observavam. Poucos segundos depois, todas as crianças já se encontravam a explorar manualmente. As explorações progrediram para a utilização de outro sentido como o olfato (Fig. 25- Criança a cheirar a flor). Nesta atividade, foram várias as tentativas de comunicação por parte das crianças. Um através de interações com linguagem gestual e outras através de palavras. Várias tentativas de comunicação das crianças foram registadas. O M. F. (24 m) disse “Partiu!”, comunicando a sua perceção de que algo tinha acontecido e estava diferente. Num outro momento, a M. (21 m) colocou uma flor perto do nariz do F. Ch. (23 m), dizendo “Cheira!”. O F. não quis cheirar. A C. (20 m) estava a observar e a explorar uma flor com pétalas amarelas. Seguidamente eu disse à mesma: “C. sabes de que cor é essa flor? É amarela!” quando, espontaneamente a criança, disse “É amarela.”. No momento, as crianças já conheciam algumas cores, conseguindo identificá-las com a ajuda do adulto. Seguidamente comecei a interagir com as crianças, contando as pétalas de uma flor, dizendo “um, dois...”, ao qual o M. F. completou, dizendo “três”. A B. (20 m), comunicou a sua exploração dizendo “Cheira mal!”, após ter cheirado uma flor. Durante esta atividade,

as crianças expressaram-se através de gestos, expressões faciais e palavras. A exploração dos materiais em grande grupo estimulou as crianças a interagirem e a comunicar entre si. Foi também um momento onde existiu muita interação adulto/criança, sendo esta a base de uma ação educativa de qualidade.” (Fig. 26- Interação adulto/criança). (Caderno de Formação, semana de 16 a 20 de março de 2015).



Fig. 24- Crianças a observarem as flores



Fig. 25- Criança a cheirar a flor



Fig. 26- Interação adulto/criança

No meu ponto de vista, penso que consegui atingir os objetivos a que me propus no início da minha intervenção. Através da observação participante e das interações

com as crianças consegui, não só, perceber como se constrói todo este desenvolvimento da linguagem e da literacia emergente, como também proporcionar algumas propostas que contribuíssem para tal.

É também importante referir que foi através desta interação com as crianças, proporcionando-lhes variadas propostas no âmbito do tema do presente Relatório, que consegui recolher alguns exemplos e observar de forma mais direta toda a evolução das crianças.

Todos os momentos relacionados com o tema do Relatório, irão com certeza servir de apoio à minha ação educativa enquanto futura educadora de infância, tendo sempre presente tudo aquilo que realizei ao longo da minha intervenção.

Num futuro próximo pretenderei utilizar todos os ensinamentos adquiridos, utilizando-os com o objetivo de contribuir e fazer progredir as crianças a nível linguístico, estando o contato com literacia emergente sempre na base da minha ação educativa.

4.2-Intervenção no contexto de jardim de infância

Como já foi referido no terceiro capítulo do presente Relatório, apoiei-me em vários instrumentos de recolha de dados para a conduta e melhoramento da minha prática. O meu caderno de formação (notas de campo e reflexões) foi crucial, bem como as minhas planificações, percebendo quais as propostas que poderia possibilitar, indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, abordando assim os dois domínios da linguagem (oral e escrita). Foi também através do preenchimento das fichas de observação do empenhamento do adulto, que conduzi e melhorei a minha prática, existindo um progresso da mesma do primeiro semestre para o segundo, sendo os vídeos a base para este estudo, tendo o mesmo como guia o manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP).

Ao longo da minha intervenção fui enriquecendo gradualmente as áreas de trabalho com novos materiais e objetos. No decorrer das propostas por mim planificadas estive sempre muito presente e visível a abordagem aos dois domínios da linguagem,

bem como à literacia emergente, sendo bastante notório o interesse das crianças nas áreas acima descritas.

Foram vários os momentos realizados em torno da temática do presente Relatório, na qual irei abordar apenas alguns, ou seja aqueles que achei mais cruciais. O exemplo seguinte mostra-nos um momento de leitura de um poema.

“Após todas terem marcado a presença, passei seguidamente para a leitura do poema, “A minha casinha”, estando este escrito manualmente com caneta de feltro no papel cenário, no qual resolvi expor o poema colado na parede, de modo a que todas as crianças conseguissem ver o registo à medida que eu lia o poema. Antes de ler o poema e para fazer o momento de transição foi cantada a canção, “Com sapatos de veludo”. À medida que lia o poema, ia seguindo a sua leitura com a caneta, de modo a mostrar às crianças o seguimento do registo escrito com a leitura. Durante este momento observei que as crianças estavam entusiasmadas a ouvir o poema, na qual os gestos por mim realizados foram importantes para as mesmas perceberem o mesmo. As crianças pediram para eu voltar a ler o poema, o que também me fez perceber que estavam a gostar daquilo que estavam a ouvir. É importante ler outros tipos de textos às crianças, pois muitas só têm contato com histórias, sendo extremamente importante para as mesmas ouvirem poemas; lengalengas; trava-línguas; notícias; comunicados; entre outros. Também se revela importante transmitir às crianças que existem palavras que acabam com o mesmo som, existindo desta forma uma rima entre elas, dizendo às mesmas que é possível brincar com as palavras e que estas poderão ser faladas através da nossa voz (fala) e escritas. É crucial transmitir às crianças que tudo o que é dito poderá eventualmente ser escrito e por sua vez lido. Todas estas informações poderão ser transmitidas às crianças, basta desenvolver estratégias e vocabulário adequado para as dizer, pois é muito importante começar desde cedo a incutir e familiarizar as crianças para a literacia emergente, sendo o educador de infância a ponte de transmissão para estes conhecimentos.” (Caderno de Formação, semana de 7 a 10 de abril de 2015).

Ao longo deste momento as crianças puderam assim adquirir alguns vocábulos novos, como também puderam contatar com o código escrito, pois como já foi referido tive sempre o cuidado de ir seguindo a sua leitura com a caneta. Como futura educadora de infância, pretenderei motivar as crianças para a prática de leituras de poesia, promovendo e aproximando as mesmas com textos poéticos, favorecendo o desenvolvimento da criatividade, a sensibilidade e a imaginação através da leitura. A interação com a poesia é uma das responsáveis pelo desenvolvimento pleno da

capacidade linguística da criança. Ao longo deste momento as crianças sentiram-se motivadas a participar e houve uma interação constante entre adulto/criança, o que fez desenvolver a capacidade linguística das mesmas.

Penso que também é extremamente importante fazer o desenho daquilo que se ouviu, percebendo assim se o poema foi ou não bem compreendido, fazendo desenvolver as mesmas a vários níveis, uma vez que os desenhos funcionam de suporte às vozes das crianças, logo representam a passagem do pensamento para a folha de papel onde evidenciam em desenho as suas ideias que não conseguem exprimir por palavras. O exemplo seguinte foi retirado de uma nota de campo.

“A M. (3:6), a L. (3:4) e o A. (4 anos), estavam sentados à mesa na área da pintura, a realizarem a ilustração do poema, “A minha casinha”, na qual eu estava a orientar estas crianças nesta proposta. A M. e a L. folheavam as revistas à procura de ilustração para o poema e o A. realizava a ilustração do mesmo com canetas de feltro. A L. e a M. encontraram imagens de chocolate, tendo incentivado e ajudado as mesmas a recortarem as imagens, pedindo ao A. para depois colar as imagens no papel cenário do registo do poema. A M. e o A. procuravam mais imagens nas revistas, enquanto a L. fazia a ilustração com canetas de feltro, dizendo-me: “Olha Carina isto é a casinha.” ; “Isto é o tomate.” (Caderno de Formação, semana de 7 a 10 de abril de 2015).

Os cartões do nome são uns instrumentos essenciais para iniciar as tentativas de escrita, daí a ideia de realizar um cartão com o nome e a fotografia de cada criança.

“ Na quinta-feira tinha planificado levar para a sala uns cartões com a fotografia e o nome das crianças e assim aconteceu. Às 10 h fiquei apenas com metade do grupo de crianças na sala, na qual comecei a explicar às mesmas a utilidade destes cartões. Penso que algumas crianças ainda não ficaram a perceber bem a sua utilidade, ou seja para que é que estes cartões vão servir. No entanto, também sei que com crianças de 3 anos, apenas uma explicação por vezes não é suficiente, sendo necessário a prática da realização de algo com alguma regularidade, para que estas comecem a interiorizar certas funcionalidades e conceitos explicados anteriormente. Deste modo, irei sempre que possível incentivar a criança a retirar o seu cartão da caixa verde e levá-lo para cima da mesa, onde estiver a realizar o desenho, de modo a que após ou antes dessa realização, a criança copie o seu nome para a folha, sendo o cartão a base para essa tentativa de escrita. Penso que é muito importante as crianças comecem a conhecer o seu nome escrito, tentando “rabiscar” o mesmo, até que possivelmente o comecem a conhecer escrito em qualquer lado. Preparar as crianças para a literacia emergente é

fazê-las perceber que as palavras podem ser escritas, na qual o escrever à frente das mesmas é crucial para que estas comecem a imitar o educador neste ato, ou seja, a forma como pega na caneta, a forma como escreve, sendo este um modelo para as crianças, na qual estas o imitam com frequência e com orgulho, sendo muitas vezes esta imitação verificada nos momentos de brincadeira do faz de conta. (...) Ensinar as crianças a escrever, isto é, ainda de forma implícita e proporcionar estes momentos é algo que cabe ao educador de infância, por isso ao longo deste estágio vários serão os momentos, na qual as crianças irão ter contato com o código escrito, não só por saber o quão importante é para as mesmas, mas também por ser o tema do meu Relatório Final da PES, tendo este como título, “A Linguagem e a Literacia Emergente na Educação de Infância”.” (Caderno de Formação, semana de 7 a 10 de abril de 2015).

Com a implementação deste cartão, passei então a observar que algumas crianças quando realizavam algum trabalho ou um desenho, iam buscar o cartão do nome, transcrevendo-o para a folha. No entanto, muitas nos primeiros tempos tiveram de ser estimuladas para tal, lembrando-as de irem buscar o cartão. No final da minha intervenção já todas o faziam autonomamente com grande naturalidade, na qual algumas me chamavam e diziam, “ Olha o meu nome”(Fig. 27- Criança a copiar o seu nome).



Fig. 27- Criança a copiar o seu nome

Através da minha sucessiva observação, 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. Através desta 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 a promoção da literacia emergente, isto é através da exploração do livro. No exemplo a seguir é apresentado um momento de leitura de uma das inúmeras histórias abordadas.

“Durante as minhas intervenções, os momentos da história são sempre realizados a esta hora, uma vez que é quando não existem tantas interrupções na sala, sendo de manhã e ao final da tarde os momentos menos propícios à leitura da história, estando constantemente a entrar e a sair pais. A história foi contada às crianças num ambiente silencioso, levando-as à fantasia e ao encanto e beleza da história. Penso que não existe outra atividade tao importante para desenvolver a literacia emergente da criança do que a leitura que lhe fazemos. Estes momentos de leitura são muito importantes, uma vez que cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, ou seja as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana bastante significativa com as histórias e a leitura. Este foi um momento em grande grupo, no entanto sei que talvez em pequenos grupos o momento seria mais vantajoso quer para o leitor quer para o ouvinte. O leitor apresentaria uma melhor capacidade de focar-se em cada criança, olhando-a nos olhos e o ouvinte (criança) teria o livro mais perto, visualizando melhor a sua ilustração, ficando o mais próximo possível do adulto. Irei então pensar nesta opção em futuros momentos de leitura. Penso que li a história de uma forma interativa, realizei pausas para os comentários que foram surgindo, tirando assim prazer da leitura, assim como das respostas das crianças. Assim este procedimento torna o contar de histórias num processo interativo, possuindo as mesmas um controlo sobre a direção e o resultado final dos enredos. Terminada a leitura da história pedi ao G. (3:5) para ocupar o meu lugar, pedindo-lhe para pegar no livro e contar a história aos amigos. Este leu o livro, olhando para a sua ilustração, repetindo palavras que já conhecia, uma vez que eu já as tinha usado durante a leitura, tendo sido esta história já contada mais do que uma vez às crianças. Tenho constatado desde que iniciei o meu projeto nesta sala, que as crianças já são participantes mais ativos no processo de construção do sentido implícito na leitura, uma vez que tenho estado todos os dias a prepará-las para este ato. Tenho observado também que algumas deslocam-se para a área da biblioteca e começam a fazer de conta que estão a ler, imitando o adulto, cantando também a canção que é cantada sempre que iniciamos uma história. Observar estes momentos é vê-las crescer no domínio da literacia emergente, certificando-me que estas já têm a capacidade de compreender o poder da linguagem escrita como base da comunicação, aquisição de

conhecimentos e brincadeira.” (Caderno de Formação, semana de 4 a 8 de maio de 2015)
(Fig. 28- Crianças na área da biblioteca).



Fig. 28- Crianças na área da biblioteca

O exemplo apresentado, relata um momento de leitura e diálogo nas almofadas. “(...) as crianças dialogaram acerca da sua mãe, expressando sentimentos e emoções. Durante este momento tive de atender ao que estas queriam comunicar, assim como a forma como o tentavam fazer. Estas puderam ouvir a leitura das frases, fazendo-as perceber que aquilo que elas disseram acerca das mães foi escrito no cartaz e o que é escrito também pode ser lido; também puderam falar acerca dos seus sentimentos, ações e questões de experiências vividas com as mães. Este foi um ambiente rico em conversação e leitura, fazendo deste modo evoluir naturalmente a linguagem da criança.

A linguagem desenvolve-se em ambientes onde as crianças tenham experiências do queiram falar, e onde têm alguém atento a elas, envolvendo-se em diálogo. Estas interações com pessoas e materiais preparam o palco para a criança construir a sua compreensão da linguagem, da leitura e da escrita- um processo que começa no nascimento e continua a emergir durante os anos da pré-escolaridade (Weikart & Hohmann, 2011, p. 526).

A certa altura as crianças já estavam a falar todas ao mesmo tempo sem se perceber absolutamente nada das conversas, na qual tive de intervir dizendo-lhes: “Então já não estou a perceber nada do que estão a dizer, porque estão todos a falar ao mesmo tempo. Vão falar um de cada vez, colocando o dedo no ar quem quiser dizer

alguma coisa.” A conversa continuou, mas num ambiente mais calmo.” (Caderno de Formação, semana de 4 a 8 de maio de 2015)

Uma outra proposta, na qual foi bem notório o estímulo à comunicação foi durante a elaboração da prenda para o dia da mãe (pintura do frasco para os botões). Ao longo desta pintura falei individualmente com as crianças que naquele momento estiveram a realizar a prenda para o dia da mãe, na qual a conversa se foi desenrolando ao ritmo de cada criança. O exemplo seguinte mostra um momento de conversação realizado ao longo da elaboração da prenda do dia da mãe.

“No decorrer da proposta, foi dado também a cada criança a autonomia necessária para que esta pudesse realizar a pintura do frasco, ficando alguns só de uma cor, outros às pintas, ou seja uma variedade de coloridos e formas, tendo em conta o gosto de cada criança. No decorrer da pintura do frasco, existiu sempre um diálogo com a criança, o que me permitiu remeter cada uma para a intencionalidade da tarefa realizada, explicando e também recolhendo informação por parte das crianças, como por exemplo o seguinte diálogo: (Eu): “E sabes para que servem os botões?” A Joana (3:5) respondeu olhando e mexendo nos botões do seu bibe: (Joana): “Para coser na roupa, a mãe gosta de coser e eu ajudo a mãe.” Toda esta interação com a criança é importante para ambas as partes, uma vez que as mesmas gostam de ouvir mas também de ser ouvidas, sendo a comunicação a base de todo o processo ensino/aprendizagem.” (Caderno de Formação, semana de 27 a 30 de abril de 2015).

Foram então surgindo alguns diálogos, tendo sido estes realizados em ambientes acolhedores e propiciadores de proximidade, tal como foi o caso do exemplo supracitado.

Penso que consegui promover vários momentos que permitiram ao grupo de crianças a utilização da linguagem oral e o contacto com a literacia emergente, contribuindo assim para o seu progressivo desenvolvimento. A interação e a comunicação oral entre as crianças e os adultos sempre estiveram presentes nos vários momentos da rotina diária. A comunicação acontecia de forma natural e espontânea, pois as crianças falavam bastante sobre os vários acontecimentos ocorridos fora e dentro da sala, uma vez que comunicavam as novidades, as suas aprendizagens e conhecimentos, bem como as suas dúvidas e dificuldades. Com o passar do tempo, foi notório o aumento progressivo do número de crianças que mostrava interesse em dialogar e comunicar sobre algo, durante os momentos de grande grupo.

Relativamente ao contato e à produção do código escrito, este foi observado quando implementei o cartão com o nome das crianças, para que estas copiassem o nome para a folha do trabalho que estavam a realizar. No final da minha intervenção, posso referir que muitas já reconheciam o seu nome. A marcação das presenças, tendo sido este mapa implementado por mim no primeiro semestre, também proporcionou às crianças contato com o código escrito, sendo esta tarefa realizada de uma forma natural. Durante as inúmeras propostas desenvolvidas na sala e por mim sugeridas, a abordagem e o contato com o código escrito esteve na maioria das vezes presente, além deste contato as crianças também tinham oportunidade de o praticar, através da utilização de materiais de escrita, canetas, lápis, entre outros, as crianças começaram, gradualmente, a ganhar bastante interesse e vontade na mesma. Este contato era quase sempre feito de forma natural e não forçado.

A exploração dos livros novos e daqueles já existentes na sala, era sempre muito apreciado por todas as crianças do grupo, além de folhearem e observarem as imagens neles representadas, por vezes também mostravam interesse em recontar a história umas às outras e às vezes contavam apenas para elas próprias através das suas imagens. 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, uma vez que foi sempre dessa forma que eu realizava as minhas leituras. Como o educador é um modelo para as crianças, estas imitam tudo aquilo que este realiza, sendo perfeitamente normal este momento ser “copiado” pelas crianças. A escrita é agora utilizada pelas crianças em diversas explorações, sendo ela feita de forma natural e prazerosa.

Relativamente ao parâmetro da compreensão de discursos orais e interação verbal, posso referir que as crianças interagiam muito umas com as outras e com os adultos, fazendo-o de forma natural e perceptível. Estas têm apenas três anos e alguns meses de idade, no entanto compreendem e percebem os 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 perguntas e respostas e também questionando os adultos sobre assuntos que lhes despertavam interesse. Posso referir que durante a minha intervenção, as crianças estiveram sempre à vontade e mostravam sempre muito interesse nos momentos de diálogo realizados em grande grupo, a pares ou em pequenos grupos.

Toda a minha intervenção foi baseada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), nomeadamente nos vários pontos relativos à linguagem oral e abordagem à escrita. No que concerne a esta área, constatei que o grupo teve um balanço positivo, pois foram observadas bastantes evoluções em ambos os domínios. Durante a minha intervenção foram sugeridas muitas propostas onde a comunicação esteve sempre presente, não só no contexto de sala como também em diferentes contextos, por exemplo, quando fomos à biblioteca pública, nas brincadeiras no espaço exterior da instituição, entre outros, onde as crianças tinham oportunidade de contactar com diferentes adultos e crianças, permitindo-lhes assim um progressivo domínio da comunicação e da linguagem.

Penso que consegui atingir os objetivos a que me propus no início desta intervenção. Através da mesma consegui também perceber de forma mais direta como é que o desenvolvimento da linguagem oral e escrita se procede e como é que através da minha ação poderia contribuir para o mesmo.

Ao longo da intervenção fui-me deparando com vários obstáculos, pois inicialmente foi complicado focar a atenção das crianças, devido à ausência da educadora Carmo por motivos de saúde. No início pensei mesmo de não ser capaz de trabalhar e desenvolver o projeto com as mesmas, mas com a força e ajuda progressiva da educadora Carmo tudo voltou à normalidade e estas passaram a saber escutar o adulto, falando apenas uma criança de cada vez, fazendo o grupo evoluções notórias nesses aspetos. Penso que também consegui captar o interesse das crianças e que todas participassem nos diálogos estabelecidos.

Esta intervenção foi sem dúvida uma mais valia para a minha prática educativa, pois irei ter sempre presente as estratégias, os momentos, as explorações, as chamadas de atenção realizadas pela educadora de forma a melhorar a minha prática e até mesmo as dificuldades e obstáculos surgidos, utilizando-os futuramente, com objetivo de contribuir e proporcionar o desenvolvimento da linguagem e da literacia emergente na educação de infância.

4.3- A Promoção da Literacia Emergente no jardim de infância: Trabalho de Projeto

4.3.1-Fundamentação teórica

No âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada em jardim de infância, uma das tarefas propostas, foi a realização de um projeto com as crianças da sala, na qual este terá de ser desenvolvido, sendo explicitadas todas as fases do mesmo.

Segundo Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011)

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

O trabalho de projeto determina dois focos importantes para a concretização do mesmo, ou seja por um lado, que as aprendizagens tenham um sentido lógico para as crianças, motivando-as e envolvendo-as no mesmo, por outro lado, que as aprendizagens promovam o desenvolvimento de competências e saberes importantes, que as façam progredir na sua vida futura.

O trabalho de projeto é um magnífico método de aprendizagem, uma vez que as crianças desenvolvem um determinado assunto do seu interesse, centrado num objetivo que elas mesmas pretendam alcançar e aprofundar, clarificando as suas dúvidas e curiosidades, com enfoque num determinado problema que seja depois resolvido e desenvolvido em prol dos interesses e objetivos iniciais das crianças.

Segundo Vasconcelos (2012), existem quatro fases do trabalho por projetos. A primeira fase com **“a definição do problema”**; uma segunda fase com **“a planificação e desenvolvimento do trabalho”**, uma terceira fase com **“a execução”** e por fim **“a divulgação/avaliação”** na quarta fase. O Projeto **“Queremos melhorar a nossa biblioteca”**, desenvolvido pelas crianças na sala de jardim de infância, foi realizado, através destas quatro fases. Quando foi definido o problema, surgiu a fase seguinte do projeto em desenvolvimento, onde foi realizada uma planificação do trabalho, apresentando os quatro momentos do projeto, sendo estes: primeiro momento- **“A**

biblioteca”; segundo momento- “Ideias para melhorar a área da biblioteca”; terceiro momento- “Desenvolvimento do projeto” e quarto momento- “Decoração do espaço e finalização do projeto”, apresentando para todos estes momentos os objetivos a alcançar.

As duas últimas fases do projeto, sendo estas a divulgação e avaliação, consistem na apresentação do mesmo a um público-alvo, onde deverá ser mostrado as crianças em ação no projeto, dando a conhecer todo o trabalho desenvolvido. Ao longo da divulgação do mesmo, as crianças deverão falar acerca do que concretizaram, tomando consciência das suas aprendizagens. Segundo Vasconcelos (2012)

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

O trabalho de projeto poderá ser também desenvolvido por diferentes crianças, ou seja, uma realiza uma tarefa, outra realiza outra e assim sucessivamente, mas tudo em prol do mesmo projeto. No entanto, também poderá estar mais do que uma a realizar a mesma tarefa, desde que estas pretendam ajudar-se umas às outras, realizando deste modo a mesma tarefa em conjunto. É também importante referir, que o trabalho de projeto não tem obrigatoriamente que envolver todas as crianças da sala, pois se uma ou outra não estiver interessada, a mesma não irá ser obrigada a tal. Esta poderá interessar-se por um outro projeto e realizá-lo sozinha, uma vez que um projeto pode ser realizado apenas só com uma pessoa.

O projeto “Queremos melhorar a nossa biblioteca”, surgiu através de uma ação realizada pelas crianças, na qual pretendi através da mesma, incentivá-las à realização do projeto em questão. Estas concordaram com o sugerido, criando interesse em melhorar a área da biblioteca.

4.3.2-O ponto de partida

O projeto, “Queremos melhorar a nossa biblioteca” surgiu na semana de observação de 23 a 27 de março. Numa manhã desta semana, as crianças encontravam-se muito agitadas e começaram a lançar os livros da área da biblioteca ao ar, ficando estes todos espalhados no chão. Seguidamente sugeri às crianças que arrumassem o espaço, colocando os livros na estante. Após esta arrumação resolvi falar um pouco com as crianças, acerca do comportamento menos adequado que as mesmas realizaram anteriormente, dando-lhes a conhecer as boas práticas desta área, assim como o importante que é bem tratar os livros. O M. disse: “Eu gosto de ver livros e de ouvir histórias!” Eu perguntei às mesmas: “Então gostavam de ter mais livros na biblioteca da sala?” Todas disseram que sim, esboçando um sorriso muito entusiasmadas.

Esta área não se encontrava muito bem organizada e não era apelativa às crianças. Os livros eram escassos e alguns não eram de qualidade, encontrando-se muitos em mau estado, devido ao mau trato dos mesmos pelas crianças.

Depois deste diálogo, as crianças sugeriram através do meu incentivo, a ideia de melhorarmos e transformarmos a área da biblioteca. Seguidamente pedi a todas as crianças para se juntarem até nós, e foi aí que em torno deste tema, acordámos que este seria o nosso projeto.

Definido o tópico a mudar, tomou-se como ponto de partida a necessidade de reconversão e melhoria da biblioteca da sala e deu-se início à planificação do trabalho. Em conversa de grande grupo deu-se voz às crianças, ouvindo-as e percebendo quais as suas conceções acerca do livro e do espaço biblioteca– o que já sabem; o que querem fazer e como vamos fazer (Tabela 2- Tabela de registos).

O que sabemos? (frases ditas pelas crianças)	O que queremos fazer?	Como vamos fazer?	O que já fizemos?	Divulgação do projeto
<p>“Não podemos estragar.”</p> <p>“Na biblioteca não podemos correr.”</p> <p>“Temos de fazer o que os senhores da biblioteca dizem.”</p> <p>“Só podemos andar devagarinho.”</p> <p>“Temos de falar baixinho.”</p> <p>“Os livros estão guardados dentro do armário.”</p>	<p>1-Ida à Biblioteca Pública de Évora (iremos levar alguns pais).</p> <p>2-Pedir livros aos pais.</p> <p>3-Restauro dos livros existentes na sala e os livros trazidos de casa pelos pais.</p> <p>4-Construir um livro de receitas de culinária.</p> <p>5-Construir marcadores para os livros.</p> <p>6-Leitura de algumas histórias dos livros restaurados.</p> <p>7-Painel para colocar na parede da área da biblioteca “Gostamos da nossa biblioteca”.</p> <p>8-Regras de utilização da nossa biblioteca.</p> <p>9-Organização dos livros na estante.</p>	<p>1-Comunicado aos pais informando-os da visita, pedindo-lhes também que participem na mesma.</p> <p>2-Pedir livros aos pais que tenham em casa e que queiram oferecer à sala para serem colocados na biblioteca (fazer um comunicado para expor na sala).</p> <p>3- Colocar fita cola nas páginas rasgadas e reconstruir lombadas .</p> <p>4-Realizar momentos de culinária e depois fazer o registo escrito e ilustrativo da receita.</p> <p>5-Fazer marcadores para os livros com várias técnicas de pintura.</p> <p>6-As crianças irão escolher as histórias dos livros restaurados.</p> <p>7- Fotografias de todas as crianças e frase de cada uma sobre o que para ela é o livro, ou seja sua conceção sobre o espaço biblioteca e pintura do painel utilizando várias técnicas.</p> <p>8-Cartaz escrito e ilustrativo.</p> <p>9- Os livros pequenos numa prateleira da estante e os grandes noutra.</p>	<p>Fomos sempre registando nesta coluna à medida que íamos terminando de fazer algo.</p>	<p>- Apresentação do projeto aos pais no dia 28 de março de 2015 (Lanche convívio)</p>

Tabela 2- Tabela de registos

Numa primeira fase e antes da planificação geral do projeto, foi sugerida por mim, uma visita à Biblioteca Pública de Évora, tendo-se feito o levantamento dos conhecimentos prévios e das expectativas das crianças relativamente à conceção de uma biblioteca. Esta visita foi realizada com o acompanhamento de alguns pais, que tiveram disponibilidade para nos acompanhar. As crianças tiveram oportunidade de consultar todos os livros de histórias que desejassem no espaço infantil da biblioteca. Estas puderam ler as histórias, isto é, através das imagens, aos seus pais ou aos adultos da sala e outras consultavam as mesmas em pequeno grupo, dialogando umas com as outras. Foi sem dúvida, um grande momento de interação adulto/criança e criança/criança. Estas também ouviram uma história, contada pela guia que nos acompanhou ao longo da visita. Durante a mesma, as crianças foram bastante ativas, mostrando-se atentas, questionando, comentando, comparando o espaço dos livros da sua sala com o da Biblioteca Pública (Fig. 29- Visita à Biblioteca Pública de Évora).



Fig. 29- Visita à Biblioteca Pública de Évora

Ao desenvolver o projeto “Queremos melhorar a nossa biblioteca”, pretendi que o mesmo facultasse variadas experiências para o progresso das crianças, desenvolvendo estas o trabalho em equipa, a cooperação, a imaginação, o sentido estético, a criatividade e sobretudo a sua autonomia e responsabilização, através de uma aprendizagem ativa.

Foi evidente que tentei ao longo de todo o projeto, que as crianças se centrassem, refletissem acerca de como resolver os seus problemas iniciais, realizando reuniões em pequeno grupo. No decorrer destas mesmas reuniões, dialogava com as crianças, encontrando soluções para avançar no desenvolvimento do que haviam proposto realizar, de modo a que existisse um fio condutor e com sentido no

aprofundamento dos seus conhecimentos. Nunca se excluiu ao longo do projeto, não adquirir conhecimentos na cultura e saberes locais, como o ir à Biblioteca Pública de Évora e utilizar os recursos das crianças (livros trazidos de casa) para o enriquecimento do projeto.

4.3.3-Planificação e lançamento do trabalho

Na primeira semana da minha intervenção, realizámos o preenchimento da tabela dividida em cinco colunas, sendo elas **“O que sabemos”**, **“O que queremos fazer”**, **“Como vamos fazer”**; **“O que já fizemos”** (ficando esta coluna por preencher) e a **“divulgação do projeto”** (ficando logo decidido que o projeto iria ser divulgado aos pais no final de maio). Durante o preenchimento da mesma, observei que o grupo de crianças estava bastante motivado e interessado em comunicar sobre este tema. Esta tabela elaborada diretamente por mim com as crianças, foi afixada de imediato no placar da sala na área das almofadas.

O diálogo acerca da visita à Biblioteca Pública, estando este sob a minha orientação, de modo a organizar a informação, registando-a, envolveu o grupo numa dinâmica de avaliação contínua, numa reflexão a partir da qual resultam linhas de continuação do trabalho. Dando voz às crianças e dialogando com as mesmas, fui construindo a narrativa do projeto, na qual a conversa possibilitava a clarificação e o resumo.

Através destes diálogos que foram surgindo ao longo do projeto, as crianças projetaram-se no tempo, dando opiniões e falando acerca dos seus conhecimentos já adquiridos.

As crianças identificaram como objetivo, melhorar a biblioteca da sala e com a minha ajuda anteciparam um conjunto de ações que permitiram atingir esse objetivo: restaurar livros, trazidos estes pelas famílias das crianças e aqueles já existentes na sala; construir marcadores para os livros utilizando várias técnicas de pintura; construir um livro de receitas de culinária; decorar o novo espaço, fazendo assim um painel de parede dando cor a esta área, na qual lhe foi dado o nome, **“Vamos dar cor ao nosso mural”** e construir um cartaz escrito e ilustrativo com as regras de utilização da biblioteca.

Penso que incuti nas crianças o sentido de responsabilidade, de autoconfiança e de persistência, no que respeita à possibilidade de tudo ser possível de se alcançar, pois basta existir esforço, trabalho em equipa e interesse, por parte de todos os intervenientes.

O grupo ainda necessita de ser muito orientado pelo adulto, devido à faixa etária do mesmo, no entanto sabe respeitar e aceitar as ideais uns dos outros. Foi muito enriquecedor ver a capacidade de raciocínio e concentração que estas crianças possuem, tendo estas apenas três anos e alguns meses de idade.

O projeto obedeceu à seguinte calendarização:

Momentos	Datas	Objetivos
1º momento: A biblioteca	8 a 17 de abril	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com as crianças acerca do projeto e o que entendem ser uma biblioteca - Leitura do comunicado da doação de livros para a sala - Ida à biblioteca pública de Évora - Diálogo acerca do que já sabem sobre o que é uma biblioteca - Perceber a organização desse espaço e a sua funcionalidade
2º momento: Ideias para melhorar a área da biblioteca	20 de abril	<ul style="list-style-type: none"> - Participar na conceção do espaço da biblioteca da sala de atividades, dando opiniões para a sua reformulação/ decoração
3º momento: Desenvolvimento do projeto	21 de abril a 8 de maio	<ul style="list-style-type: none"> - Restaurar livros - Construir marcadores para os livros - Leitura de algumas histórias dos livros restaurados - Construir um livro de receitas de culinária
4º momento: Decoração do espaço. Finalização do projeto	11 a 29 de maio	<p><u>Decorar o novo espaço- contribuir para a organização do espaço da biblioteca</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Cartaz com as regras de utilização da nossa biblioteca -Vamos dar cor ao nosso mural (painel) -Organização dos livros na estante

Tabela 3- Calendarização do projeto

Unidades Operativas para a Ação

Ao longo do desenvolvimento do Projeto, “Queremos melhorar a nossa biblioteca”, foram muitas as ações positivas que se soltaram no decorrer da elaboração das fases do mesmo. Deste modo, as propostas desenvolvidas ao longo do projeto no sentido de reformular e dinamizar a área da biblioteca, tiveram como intenção responder às preferências e às necessidades sentidas e reveladas pelas crianças, sendo estas sem dúvida, o centro do projeto, pensado e efetuado em prol do seu bem-estar e desenvolvimento das suas competências.

As famílias também se revelaram parte integrante do projeto, uma vez que aderiram positivamente ao meu pedido de doação de livros que tivessem em casa em mau estado, de modo a serem restaurados e contribuir para o enriquecimento e diversidade de livros da biblioteca da sala.

Passarei então a apresentar todos os momentos que fizeram parte deste projeto:

1.º Momento: A biblioteca

Antes de dar início ao projeto, considerei que seria importante perceber o que as crianças entendiam ser uma biblioteca. Neste sentido, antes da ida à Biblioteca Pública de Évora, coloquei-lhes algumas questões como: **“O que é uma biblioteca?”**; **“Haverá regras para cumprir na biblioteca?”**; **“Como se organizam os livros dentro de uma biblioteca?”**. O objetivo deste diálogo de grande grupo, foi dar oportunidade a todas as crianças para se expressarem, transmitindo as suas conceções sobre o que entendiam ser uma biblioteca. Foi muito produtivo este momento de diálogo de partilha de ideias e opiniões, na qual as crianças até queriam falar todas ao mesmo tempo.

Após lhes ter sido colocada a questão **“O que é uma biblioteca?”**, as crianças deram, entre outras, as seguintes respostas:

“Uma biblioteca tem livros.” (M. B. (3:4))

“É um sítio para nós vermos os livros.” (C. (3:3))

“Para aprender coisas.” (M. (3:5))

Todas as crianças de um modo geral associaram os livros às bibliotecas, os quais podem ser vistos ou lidos.

Seguidamente perguntei às mesmas: **“Haverá regras para cumprir na biblioteca?”**. Estas disseram que haviam regras e apontaram as seguintes:

“Não se pode fazer barulho, porque temos de estar em silêncio a ver as histórias (M.C. (3:6))

“Não se deve andar por cima das mesas” (F. (3:4))

“Não podemos pisar os livros” (M. B. (3:3))

Primeiramente foi necessário explicar às crianças o que eram “regras”, dizendo-lhes que são coisas boas que devemos fazer, neste caso, para que a biblioteca funcione dentro da normalidade. As crianças não estavam a conseguir compreender, por isso foi necessário explicar-lhes de outra forma, ou seja, fazendo-lhes a seguinte questão: “O que é que não podemos fazer na biblioteca da sala?”, ajudando-as iniciando com, “Não devemos rasgar os livros” e assim estas já conseguiram dizer algumas regras como as supracitadas.

Em relação à questão *“Como se organizam os livros dentro de uma biblioteca”*, as crianças ficaram sem saber o que dizer. Apenas uma criança com a minha ajuda referiu: “Os livros devem estar bem arranjados no armário” (M. C. (3:6)). Quando lhe perguntei se sabia justificar a sua opinião, esta respondeu que não. Por esse motivo, optei por explorar de outra forma esta questão, após a ida à Biblioteca Pública de Évora, que foi realizada na segunda-feira, dia 13 de abril.

A visita à Biblioteca Pública de Évora foi conduzida por uma funcionária da biblioteca, que explicou às crianças a funcionalidade de cada espaço, as regras do funcionamento da biblioteca e ainda os critérios de disposição dos livros e no final da visita contou-lhes uma história. Esta visita guiada serviu para alargar o conhecimento das crianças sobre as diversas funcionalidades de uma biblioteca. No decorrer das várias explicações da funcionária, as crianças mostraram-se atentas e ainda expressaram ideias bastante oportunas. Quando esta estava a explicitar as regras de funcionamento, uma criança disse logo: “Na nossa sala quando estamos a ver livros também temos de falar baixinho.” (M. C. (3:6)). As crianças foram esclarecidas e a visita decorreu num ambiente muito agradável e participativo.

Após a visita e ao longo do percurso de regresso ao infantário, as crianças foram sempre dialogando umas com as outras e também com os seus pais e adultos da sala, sobre tudo aquilo que aprenderam e viram na Biblioteca Pública, sem exceção à história do coelhinho branco que foi contada pela funcionária no final desta visita. Ao chegarmos à sala e antes do almoço, sentimos necessidade de nos sentar nas almofadas, para falarmos um pouco daquilo que foi visto e ouvido durante a visita, pois tinha chegado o momento de questionar novamente as crianças sobre o que sabiam agora de

novo, depois do que tinham ouvido e visto. Estas tiveram deste modo, a possibilidade de se expressar, exercitando a sua capacidade de memória e síntese. As mesmas demonstraram logo interesse em falar daquilo que tinham visto e de tudo o que já sabiam. Do diálogo surgiram as seguintes intervenções:

“Não podemos estragar os livros.” (M.)

“Na biblioteca não podemos correr.” (L.)

“Temos de fazer o que os senhores da biblioteca dizem.” (T.)

“Só podemos andar devagarinho.” (M. C.)

“Temos de falar baixinho.” (M. C.)

“Os livros estão guardados dentro do armário.” (M. B.)

Posso concluir que em relação ao que tinha sido dito antes da visita à biblioteca, foi visível que as crianças conseguiram assimilar mais ideias relacionadas com regras de utilização da biblioteca. Em relação à disposição dos livros nas estantes, essa questão foi explicada na visita, mas as crianças não mencionaram nenhuma referência a esse aspeto, pois apenas referiram que os livros devem estar guardados dentro do armário. Deixei então, essa questão para a fase de arrumação da biblioteca da sala, no decorrer do projeto.

2º Momento: Ideias para melhorar a biblioteca

Como já foi referido anteriormente, a preocupação ao longo da realização do projeto, foi tentar motivar as crianças em todo o processo, uma vez que a biblioteca da sala é algo que deve ser pensada, de acordo com os seus interesses e necessidades. Neste sentido, decidi perguntar às crianças se achavam bem que a biblioteca da sala fosse melhorada e o que é que elas gostariam de fazer para a melhorar. As ideias conduzidas por mim e outras sugeridas pelas crianças foram as seguintes:

- Pedir livros aos pais;
- Restaurar os livros existentes na sala e os livros trazidos de casa pelos pais;
- Construir um livro de receitas de culinária;
- Construir marcadores para os livros;
- Leitura de algumas histórias dos livros restaurados;
- Painel para colocar na parede da área da biblioteca, “Vamos dar cor ao nosso mural”;
- Regras de utilização da nossa biblioteca

-Organização dos livros na estante.

3.º Momento: Realizar marcadores para os livros; restaurar livros; leitura de alguns livros restaurados e construção de um livro de receitas de culinária.

A realização de marcadores de livros não foi uma das atividades selecionadas pelas crianças para a nova área da biblioteca, no entanto, observei várias vezes crianças que estavam a manusear um livro, mas como tinham de ir para o lanche, colocavam-no de novo no móvel e quando voltavam já não sabiam em que parte tinham interrompido a visualização do mesmo, acabando por o colocarem de parte e irem buscar outros. Assim, sugeri às crianças elaborar e decorar alguns marcadores para ficarem na biblioteca, para quando fossem necessários, sendo a ideia acolhida com entusiasmo. Como todas as crianças concordaram e acharam que era uma boa ideia, iniciou-se o processo. Para facilitar a realização dos marcadores, o seu formato foi delineado em cartolina e seguidamente foram realizadas várias técnicas de expressão plástica para a decoração dos mesmos. Esta foi uma tarefa que se revelou muito gratificante e útil, porque as crianças envolveram-se ativamente na elaboração dos marcadores. Estas passaram então, a usá-los com entusiasmo e constantemente sempre que interrompiam a leitura (Fig.30; Fig.31; Fig. 32).

Uma outra atividade realizada e que teve muito sucesso foi o restauro dos livros, pois as crianças ajudaram-me a restaurar os livros que os pais tinham trazido de casa e todos aqueles existentes na sala. Ao longo desta tarefa foi dada uma atenção individualizada, de modo a que a criança colaborasse também no restauro, concretizando-o com sucesso, elaborando assim um produto final de qualidade. As crianças pediam-me que lhes contasse as histórias dos livros que fomos restaurando, na qual apresentaram grande interesse e envolvimento (Fig.33).

A elaboração do livro de receitas de culinária procedeu do projeto da educadora Carmo, tendo o mês de abril a temática da gastronomia e culinária e daí a ideia de construir o livro, uma vez que tivemos de realizar todos os registos dos momentos de culinária, aproveitando-os para darem corpo às páginas do livro. No final construímos um livro com uma capa e uma contracapa contendo este todas as receitas dos momentos de culinária realizados (Fig.34).



Fig.30- Criança a realizar um marcador para os livros com a técnica do sopro com a palhinha



Fig.31- Criança a pintar com lápis de cor um marcador para os livros



Fig.32- Marcadores de livros



Fig.33- Criança a restaurar os livros



Fig.34- Livro de receitas de culinária

4.º Momento: Decoração do espaço. Finalização do projeto

Para personalizar o espaço da biblioteca, decorando-o ao gosto das crianças, considerei que seria importante construir em conjunto, um mural para embelezar o espaço, tornando-o mais apelativo, mas não só. Na verdade, era minha intenção que os livros permitissem desenvolver a capacidade imaginativa da criança e a sua criatividade. Desta forma, pretendi estabelecer uma articulação entre a leitura e a expressão plástica, o que julguei ter conseguido. Inicialmente as crianças não sabiam o significado da palavra mural; expliquei que seria uma folha de papel de cenário onde poderiam desenhar ou colar o que quisessem, para posteriormente embelezarmos o espaço da biblioteca. As crianças começaram logo a pensar o que poderiam desenhar, dizendo também que queriam o painel com muitas cores. A decoração do mural, deixei ao critério das crianças se queriam desenhar ou optar por colagens, acabando inicialmente apenas por ser só pintura, utilizando várias técnicas, sendo estas as seguintes:

- garrafas de iogurte com uma esponja e com palhinhas espetadas na mesma (Fig.35);
- esponjas com esfregão verde (Fig.36);
- rolhas de cortiça com um pau (Fig.37);
- rolos de pintura com relevo (Fig.38);
- rolos de amassar forrados com plástico de bolas de rebentar (Fig.39);
- técnica do sopro com a palhinha (Fig.40);
- caixas pequenas envolvidas com uma corda fina (Fig.41).



Fig.35



Fig.36



Fig.37



Fig.38



Fig.39

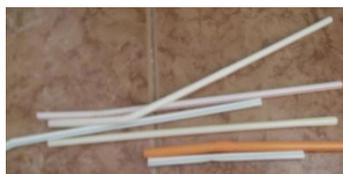


Fig.40



Fig.41

Tal como supracitado, as crianças deveriam desenhar o que queriam, uma vez que o espaço da biblioteca era para ser usado por elas, por isso tinha de ser o mais acolhedor possível e ir ao encontro das suas necessidades.

O título do mural foi acordado em grande grupo, na qual uma criança mais velha, o A. (4:2), pediu para eu escrever no mural a palavra “biblioteca”. Seguidamente eu respondi: “E vocês estão a gostar da nova biblioteca?” Todas disseram que sim, e foi então que sugeri às mesmas que lhe dessemos como título, “Gostamos da nossa biblioteca”, de modo a ser utilizada a palavra dita pelo António.

No dia 11 de maio, começámos então a pintura do mural, na qual dei uma atenção individualizada às crianças. Cada uma escolheu a técnica de pintura que queria utilizar, bem como a cor com que queria pintar, sendo a orientação espacial do painel delineada pelo adulto, uma vez que todas teriam que ter espaço para pintar (Fig.42- Crianças a pintar no painel).



Fig.42- Crianças a pintar no painel

Após todas as crianças terem pintado no painel, em grande grupo pensei que seria interessante realizar colagens de frases no mural, de modo a que as mesmas tivessem contato com o código escrito, fazendo assim desenvolver a literacia emergente. Portanto,

numa fase seguinte da realização deste mural, foi então executada a colagem de frases ou palavras, retiradas estas de folhas de jornais, revistas ou de folhas individuais de livros de histórias inutilizáveis. Com uma atenção individualizada do adulto, as crianças selecionaram as frases ou palavras que queriam colar no mural junto à sua pintura. Eu e a educadora tivemos que ler para as crianças o que estava escrito, de modo a que estas nos pudessem dizer se queriam ou não colar o que estava a ser lido; se queriam escolher outra frase ou outra palavra; sendo este um trabalho demorado, uma vez que estas teriam de manusear jornais, revistas e folhas soltas de livros de histórias. Após a escolha, cada criança colou a frase ou a palavra em cima ou ao lado da sua pintura. Todas as crianças após o adulto lhes perguntar onde queria colar, apontavam para a sua pintura, reconhecendo-a, dizendo que queriam colar nesse local (Fig.43- Crianças a colar as frases ou palavras no mural).



Fig.43- Crianças a colar as frases ou palavras no mural

Seguidamente após todas terem colado a sua frase ou palavra, pensei que seria também pertinente colocar imagens neste mural, transmitindo assim em grande grupo esta possibilidade às crianças. Após pedir às mesmas para pensarem que imagens queriam colar, a M. C. (3:7) disse: “Colar fotos dos meninos.” Eu respondi: “Mas que ideia brilhante Cá cá!!!”

Após esta ideia dada pela M. C., os adultos retiraram fotos individuais de rosto às crianças. No dia seguinte, estando estas já todas impressas, o adulto colou as fotos e os respetivos nomes de todas as crianças no mural.

Anteriormente logo quando tínhamos decidido que queríamos fazer o painel para colar na parede da biblioteca, os adultos da sala, começaram logo a recolher informação,

sendo esta, frases ditas pelas crianças acerca da sua conceção sobre o livro ou o espaço biblioteca. Estas frases foram escritas num papel de rascunho, com o intuito de serem escritas numa fase posterior no mural. Escrevi estas frases a computador, imprimi-as e recortei cada frase, de modo a que cada criança colasse a sua junto à sua fotografia (Fig. 44- (Criança a colar a sua frase).



Fig. 44- Criança a colar a sua frase

As frases ditas pelas crianças foram as seguintes:

- “Os livros não têm boca.” (A.)
- “Gosto de ler estes livros!” (M.)
- “Na biblioteca não há livros rasgados.” (A.)
- “As traças comem as folhas e fazem furinhos no papel.” (T.)
- “Não sei porque se rasgam as folhas! A biblioteca é a casa dos livros!” (M.)
- “Gosto da história da Cabra Cabrês.” (M. C.)
- “Gosto muito da história do pai Natal!” (F.)
- “Gosto da história da bruxa e tenho bruxas na minha casa.” (L.)
- “Gosto da história do Faísca e do Monstro.” (L.)
- “Gostei muito de ir com a minha mãe à biblioteca. Li o livro da princesa Sofia com a mãe! (M. B.)
- “Gosto do livro dos animais!” (J.)
- “Gosto de ver as imagens nos livros!” (M. B.)
- “Gosto de ouvir a mãe a contar-me histórias.” (M.)
- “Gosto de brincar com os livros e cantar a canção “Com sapatos de veludo”.” (G.)
- “Gosto de ver o livro do pinguim que está na biblioteca da sala.” (I.)
- “Gosto do livro da borboleta que tenho na minha casa.” (O.)
- “A biblioteca tem livros que se podem ver.” (C.)

Seguidamente como as crianças demonstraram interesse nas regras da biblioteca, optei por perguntar às mesmas se gostavam de construir as suas próprias regras e todas concordaram em elaborar as regras. As crianças decidiram-se pelas seguintes regras, sendo estas escritas em primeiro lugar em folha de rascunho, para depois serem escritas a computador e coladas numa cartolina, de modo a serem afixadas no espaço da biblioteca:

“Temos de estar em silêncio.” (M. C.)

“Os livros não podem ser rasgados nem riscados.” (T.)

“Os livros devem ser arrumados na estante. Os livros pequenos ficam do lado da parede e os grandes ficam do outro lado.” (M. B.)

“Os livros podem ser vistos em cima da mesa ou nas almofadas.” (M.)

“Os marcadores de livros devem ser arrumados dentro da caixa.” (M.)

A J. (3:5) e o T. (3:6) foram aquelas que colocaram em primeiro lugar o dedo no ar após eu ter dito quem é que queria ir fazer o cartaz das regras. Seguidamente pedi a estas para se sentarem à mesa na área da pintura, para realizarmos o cartaz. Estas colaram as imagens na cartolina, de acordo com a regra que eu lhes lia, estando estas já impressas a cores, sendo apenas necessário a sua colagem na cartolina. Este trabalho de colagem foi destinado às crianças, enquanto que eu colei na cartolina as frases ditas anteriormente pelas mesmas na reunião de grande grupo (Fig.45- Criança a realizar a colagem das imagens no cartaz). Após a realização desta tarefa, pedi ao Tarcísio para ir comigo afixar este cartaz na biblioteca da sala (Fig.46- Cartaz das regras de utilização da nossa biblioteca).



Fig.45- Criança a realizar a colagem das imagens no cartaz



Fig.46- Cartaz das regras

Durante e após a realização deste projeto, as crianças organizaram os livros na estante, tendo assim estas uma postura diferente nesta área, na qual passaram a ter mais interesse pela mesma e nunca mais rasgaram nem escreveram nos livros (Fig.47- Criança a organizar os livros na estante).



Fig.47- Criança a organizar os livros na estante

Recursos principais

Foram muitos os recursos humanos fundamentais para a concretização do Projeto “Queremos melhorar a nossa biblioteca”, sendo estes as crianças da sala e as suas famílias, a educadora cooperante, a auxiliar de ação educativa e eu. No entanto, também foram necessários recursos materiais para que o projeto se desenvolvesse.

É também importante referir que as famílias das crianças foram muito úteis para o projeto em questão, na medida em que apoiaram a ideia e se disponibilizaram a nos acompanhar na visita à Biblioteca Pública, bem como na oferta de livros de histórias para a biblioteca da sala. É de salientar, que foram os pais das crianças com mais necessidades que apoiaram esta ideia de trazerem livros, recolhendo-os e trazendo-os para a sala todos aqueles que tinham em casa, na qual os filhos já lhe tinham perdido o interesse, devido ao mau estado ao qual se encontravam.

A comunidade envolvente, tendo sido esta a Biblioteca Pública de Évora, foi um outro recurso muito importante para a realização deste projeto, uma vez que consolidou as aprendizagens das crianças relativamente ao que era uma biblioteca.

Os recursos materiais para a concretização do projeto foram: livros danificados; fita cola larga e fina; cola branca; cartão para reconstruir as lombadas dos livros; papel cenário; impressora; tinteiros; computador; folhas brancas; papel autocolante transparente; canetas de feltro; cola batom; cartolinas; tintas; giz; leite; palhinhas; lápis de cor; tesoura; fotografias das crianças, folhas individuais de livros de histórias inutilizáveis; jornais; revistas; garrafas de iogurte com uma esponja e com palhinhas espetadas na mesma; esponjas com esfregão verde; rolhas de cortiça com um pau; rolos de pintura com relevo; rolos de amassar forrados com plástico de bolas de rebentar; palhinhas para realizar a técnica do sopro e caixa pequena envolvida com uma corda fina (técnicas de pintura).

Estratégias de Comunicação

A divulgação do Projeto “Queremos melhorar a nossa biblioteca”, foi realizada no dia 28 de maio de 2015, a partir das 16h com termino às 18h.

Começámos a manhã do dia 28 de maio, a realizar o bolo de iogurte do livro de receitas de culinária da sala, para comermos à tarde na festa de divulgação.

À tarde, antes da divulgação do projeto, um grupo de crianças também ajudou a organizar os livros no expositor, deixando assim esta área pronta a ser vista pelos pais.

Na sala estavam afixadas umas cartolinas com fotografias das crianças na realização do projeto, tendo sido este realizado por etapas, sendo estas: Visita à Biblioteca Pública de Évora com a presença de alguns pais; restauro dos livros de histórias; construção de marcadores de livros; construção do livro de receitas de culinária; realização do cartaz da biblioteca- “Vamos dar cor ao nosso mural” que posteriormente passou a ter como título “Gostamos da nossa Biblioteca”; cartaz de regras de utilização da nossa biblioteca e organização dos livros na estante. Estas fotografias permitiram aos pais, a visualização da realização e evolução das diferentes fases do projeto, mostrando assim os seus filhos em ação, na elaboração do mesmo.

Todas as famílias das crianças foram convidadas, através de um convite realizado por cada criança, de modo a convidar as mesmas para a divulgação do projeto.

Os pais iam chegando à sala, na qual lhes pedi para se colocarem confortáveis nas almofadas com os seus filhos, sendo este um momento inicial de lanche/convívio (Fig. 48- Momento de degustação do bolo e do sumo).

Durante a divulgação, as crianças mostraram às famílias a nova biblioteca e o que realizaram para a contribuição do novo espaço, pois mostraram-lhes o cartaz exposto na parede da biblioteca (Fig.49); os marcadores de livros, explicando às mesmas para que servem; apresentando também o livro de receitas (Fig.50); o cartaz de regras da biblioteca e os livros arranjados, lendo para os mesmos algumas partes de histórias que acharam interessantes e que tinham dito que gostariam de ler para os pais no dia da divulgação do projeto (Fig.51). Estas páginas estavam assinaladas com um marcador, de modo a identificar a página do livro que a criança queria ler para os pais.

As crianças foram mostrando aos pais o que tinham realizado, transmitindo-lhes os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto, bem como o que construíram no decorrer do mesmo. Os pais mostraram-se fascinados com tudo aquilo que os seus filhos realizaram e com a capacidade de explicação que estas tiveram ao longo da apresentação do projeto, sentindo-os muito envolvidos ao longo desta explicação.

No final da divulgação foi entregue por mim a cada pai ou mãe um cartaz que tinha como título; “Se eu fosse um livro...”, na qual cada criança disse uma frase, como por exemplo o Francisco disse: “Gostava de ser um livro com a forma de autocarro”. Por baixo de cada frase coloquei a fotografia de cada criança e a seguir um poema inventado por mim, sendo este igual para todas as crianças, o qual era o seguinte:

“Ser livro de papel ou de pano
e pousar nas mãos das crianças.
Ter as palavras que elas escutam,
as imagens que as fascinam e que
lhes preenchem a mente.”

No final do cartaz resolvi escrever a seguinte pergunta, “Queres “SER” um livro?” Os pais adoraram este gesto de carinho, e puderam levar para casa de recordação um cartaz, que marcou a criança na realização deste projeto, que ficará assinalado na vida destas crianças.



Fig. 48- Momento de degustação do bolo e do sumo



Fig. 49- Crianças a apresentar aos pais o cartaz exposto na parede da biblioteca



Fig. 50- Criança a apresentar o livro de receitas ao pai



Fig. 51- Leitura de uma história à mãe

4.3.4-Reflexão

A elaboração do Projeto “Queremos melhorar a nossa biblioteca”, foi sem dúvida um grande desafio no decorrer da minha Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância.

Através da realização deste projeto aprendi muito, uma vez que coloquei em prática tudo aquilo que assimilei ao longo destes quatro anos de curso, verificando e analisando a minha ação educativa, de modo a fazê-la progredir em ocasiões futuras. Também tenho a referir que ao longo do mesmo, tive oportunidade de aprofundar os meus conhecimentos acerca desta metodologia de trabalho, na qual achei muito interessante, tendo em vista poder pô-la em prática muitas vezes ao longo da minha carreira de educadora de infância. No entanto, também fiz aprender as crianças, transmitindo-lhes novos saberes e experiências em todas as áreas de conteúdo, mas principalmente mais relacionados com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, proporcionando-lhes um precoce contato com a literacia emergente.

No decorrer do trabalho do Projeto “Queremos melhorar a nossa biblioteca”, senti e observei que as crianças adquiriram novas aprendizagens, na qual se mostraram envolvidas e interessadas pelo projeto em questão, o que me transmitiu força e ânimo para continuar, tendo como resposta que estava a realizar um bom trabalho junto destas crianças, uma vez que fui mediadora na aprendizagem das mesmas.

Sendo o educador um mediador de aprendizagens, torna-se crucial que este organize o espaço sala da melhor forma, fazendo deste modo com que as crianças se desenvolvam num espaço favorável às suas aprendizagens e futuros progressos. As crianças também poderão dar opiniões e ajudar o educador a reconstruir a área da sala, tal como foi o caso na dinamização da área da biblioteca, na qual fui de encontro aos interesses e necessidades das crianças.

A dinamização da área da biblioteca, tendo sido este o projeto em questão, envolveu todas as crianças da sala e todas compreenderam tudo aquilo que foi mudado e os motivos que levaram a esta mudança. No decorrer do mesmo, as crianças tiveram oportunidade de observar o real através da visita à Biblioteca Pública de Évora; levantar hipóteses; refletir sobre as ações que iam sendo realizadas; dar opiniões e ideias.

Este espaço tornou-se num ambiente propício à leitura, sendo esta uma aquisição essencial para o desenvolvimento da literacia emergente das crianças.

Capítulo V- Considerações Finais

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em Creche e em Jardim de Infância, foram muitas as aprendizagens que adquiri, tanto a nível teórico através das aulas, como a nível prático através da minha intervenção nas duas valências, o que me permitiu construir e dessa forma melhorar a minha ação educativa. Ao longo desta intervenção tive oportunidade de observar as crianças e tudo o que se passava à minha volta; planejar para cada valência, tendo em conta a faixa etária, os seus interesses, assim como necessidades; agir, colocando em prática várias propostas e avaliar as crianças. Tudo isto teve como alicerce a interação adulto/criança, comunicando assim com cada uma e com o grupo.

No decorrer da minha intervenção em ambas as valências, tentei sempre responder de forma apropriada e eficaz às necessidades e interesses dos dois grupos de crianças e também de cada uma de forma individual, com vista a promover o seu desenvolvimento em todas as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, dando mais enfoque ao domínio do presente Relatório, sendo este o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

No início da minha intervenção, principalmente na valência de Creche, senti-me muito ansiosa, pois tinha incertezas se teria capacidades de responder às necessidades das crianças e ao que era suposto realizar com as mesmas, dentro da faixa etária em que estas se encontravam inseridas. Com a continuação da intervenção, fui constatando que afinal era capaz e assim, consegui ultrapassar a ansiedade sentida inicialmente. É importante também referir que a educadora cooperante foi uma mais valia, na medida em que me fez acreditar nas minhas capacidades, dando-me apoio e motivação para seguir em frente.

Durante a intervenção tanto em Creche como em Jardim de Infância, fui sempre realizando uma reflexão sobre a minha prática educativa, ou seja sobre as atitudes, as estratégias utilizadas e as planificações que realizava. Apesar de considerar que os objetivos foram de alguma forma alcançados, alguns aspetos não foram trabalhados como tinha planeado. Assim, aprendi que as planificações têm realmente de ser flexíveis, podendo da mesma forma envolver todas as aprendizagens planeadas. Esta flexibilidade foi então uma competência desenvolvida durante a intervenção, na qual ao início tive um pouco de dificuldade, uma vez que estava demasiado presa ao conteúdo das

planificações escritas que levava comigo para as intervenções. A estratégia que arranjei em conjunto com a educadora cooperante para enfrentar esta dificuldade, foi de não levar as próximas planificações para a sala e tentar fazer tudo com mais descontração e naturalidade.

Penso que fiz grandes progressos, tanto na valência de creche como na de jardim de Infância, conseguindo assim um olhar mais atento nas experiências desenvolvidas pelas crianças durante as propostas, pois inicialmente não conseguia captar aquilo que realmente era importante, escapando alguns pormenores importantes. Com o tempo aprendi a ser mais observadora, sendo este aspeto fundamental na profissão de educadora de infância.

No início do projeto desenvolvido na sala de jardim de infância, senti grandes receios, uma vez que pensei em não conseguir realizar o mesmo com as crianças, devido à relação com as mesmas, que por vezes surgiam dificuldades tanto a mim como à educadora cooperante. O grupo encontrava-se muito difícil e sem condições para ouvir e acalmar. Ainda assim, e com a ajuda da educadora, aos poucos foi possível interessá-los e motivá-los. Deste modo, foi possível concretizar o projeto e observar o interesse e o envolvimento das crianças no mesmo, tendo sido este finalizado com grande sucesso. Na prática, foi possível aplicar os meus conhecimentos acerca desta metodologia, originando um trabalho positivo, uma vez que senti que este impulsionou nas crianças curiosidade; cooperação; autonomia; reflexão e negociação entre o grupo.

Penso que tive sempre uma postura de responsabilidade, assiduidade e respeito. A minha opinião em relação à minha ação educativa é positiva, pois adquiri muitos conhecimentos teóricos que me permitiram consolidar a minha prática, de modo a poder utilizá-los para aplicar futuramente na minha profissão.

A parte teórica do presente Relatório também foi muito importante, na medida em que me deu a conhecer vários assuntos e diferentes perspetivas sobre a temática da linguagem e da literacia emergente na educação de infância, levando-me a constatar que tudo o que realizei ao longo das minhas intervenções em ambas as valências, foram deste modo de encontro ao que os diferentes autores referem relativamente a este tema.

No decorrer da minha intervenção criei diversas situações de aprendizagem às crianças, tendo sido estas potenciadoras de contato com a linguagem oral e a literacia emergente. Deste modo, as crianças tiveram oportunidade de aplicar e de desenvolver os seus conhecimentos emergentes, relativos à linguagem e literacia.

Posso concluir, que a Prática de Ensino Supervisionada em Creche e em Jardim de Infância, assim como a elaboração deste Relatório permitiram-me evoluir como futura educadora de infância, uma vez que todo este trabalho foi uma fonte de múltiplas aprendizagens, as quais irei levar sempre comigo na minha mente, porque quando se gosta verdadeiramente muito de algo, estas coisas nunca se esquecem.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Ministério da Educação.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Porto: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto-Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (Orgs.) (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Coleção infância. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. 8ª edição. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Rigolet, S. A. (1998). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Post, J., e Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa. Editorial Fundação Calouste Gulbenkian.

Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância*. Ministério da Educação.

Vasconcelos, T. (2005). Curiosidades e comunicação: Língua e Literacia na Educação de Infância. In Riley, J., *Manual de desenvolvimento curricular para a Educação de Infância* (42-53). Lisboa: Texto Editores.

Anexos

Fichas de Observação do
Empenhamento do Adulto do Manual
DQP- 1º semestre

Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto

Nome do estabelecimento: Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora

Observador: Educadora Ana Giões

Data: 4 de dezembro de 2014

Nome do Adulto: Ana Carina Ramalho Grosso

Sexo: Feminino

Nº total de crianças presentes: 16

Nº de adultos presentes: 3

Valência: Creche

(M) Manhã/ (T) Tarde

Pontos

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1	SD
Hora: 09h30						
Momento da refeição de reforço: A estagiária começou por dar a bolacha a cada criança e seguidamente sentou-se no chão a interagir com as mesmas.	Sensibilidade		X			
	Estimulação		X			
	Autonomia		X			
Hora: 10h						
Momento da pintura: A estagiária explica à Carolina e ao Francisco Charrua como realizar a pintura com o esfregão, ajudando estas crianças a realizar a tarefa e coloca as tintas nas esponjas com os esfregões	Sensibilidade		X			
	Estimulação		X			
	Autonomia		X			
Hora: 11h15						
Momento do almoço: A estagiária dá a sopa ao Francisco Charrua e seguidamente vai buscar-lhe o segundo prato. Também dá apoio ao Francisco Costa que está na mesma mesa do Francisco Charrua.	Sensibilidade		X			
	Estimulação		X			
	Autonomia		X			

Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto

Nome do estabelecimento: Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora

Observador: Educadora Maria do Carmo

Data: 2 de dezembro de 2014

Nome do Adulto: Ana Carina Ramalho Grosso

Sexo: Feminino

Nº total de crianças presentes: 17

Nº de adultos presentes: 3

Valência: Jardim de Infância

(M) Manhã/ (T) Tarde

Pontos

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1	SD
Hora: 09h45						
Implementação do mapa das presenças: A estagiária explica às crianças a forma de marcar as presenças e ao mesmo tempo auxilia as mesmas nesta tarefa.	Sensibilidade	x				
	Estimulação		x			
	Autonomia			x		
Hora: 10h 15						
Momento da história: A estagiária canta a canção “com sapatos de veludo” e faz a ligação entre a história e a época natalícia, para começar então a contar a história “O avô e eu”.	Sensibilidade		x			
	Estimulação		x			
	Autonomia		x			
Hora: 10h 40						
Jogos no exterior: A estagiária pede para as crianças se sentarem nos bancos e começa a explicar o jogo, “frente ao espelho” e pede à Joana para se levantar para exemplificar comigo o pretendido.	Sensibilidade		x			
	Estimulação		x			
	Autonomia		x			

Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto

Nome do estabelecimento: Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora

Observador: Prof. Ana Artur

Data: 4 de dezembro de 2014

Nome do Adulto: Ana Carina Ramalho Grosso

Sexo: Feminino

Nº total de crianças presentes: 16

Nº de adultos presentes: 3

Valência: Creche

(M) Manhã/ (T) Tarde

Pontos

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1	SD
Hora: 09h30						
Momento da refeição de reforço: A estagiária começou por dar a bolacha a cada criança e seguidamente sentou-se no chão a interagir com as mesmas.	Sensibilidade	x				
	Estimulação		x			
	Autonomia			x		
Hora: 10h						
Momento da pintura: A estagiária explica à Carolina e ao Francisco Charrua como realizar a pintura com o esfregão, ajudando estas crianças a realizar a tarefa e coloca as tintas nas esponjas com os esfregões.	Sensibilidade		x			
	Estimulação		x			
	Autonomia				x	
Hora: 11h15						
Momento do almoço: A estagiária dá a sopa ao Francisco Charrua e seguidamente vai buscar-lhe o segundo prato. Também dá apoio ao Francisco Costa que está na mesma mesa do Francisco Charrua.	Sensibilidade	x				
	Estimulação	x				
	Autonomia			x		

Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto

Nome do estabelecimento: Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora

Observador: Prof. Doutora Ana Artur

Data: 2 de dezembro de 2014

Nome do Adulto: Ana Carina Ramalho Grosso

Sexo: Feminino

Nº total de crianças presentes: 17

Nº de adultos presentes: 3

Valência: Jardim de Infância

(M) Manhã/ (T) Tarde

Pontos

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1	SD
Hora: 09h45						
Implementação do mapa das presenças: A estagiária explica às crianças a forma de marcar as presenças e ao mesmo tempo auxilia as mesmas nesta tarefa.	Sensibilidade		X			
	Estimulação		X			
	Autonomia			X		
Hora: 10h 15						
Momento da história: A estagiária canta a canção “com sapatos de veludo” e faz a ligação entre a história e a época natalícia, para começar então a contar a história “O avô e eu”.	Sensibilidade		X			
	Estimulação			X		
	Autonomia			X		
Hora: 10h 40						
Jogos no exterior: A estagiária pede para as crianças se sentarem nos bancos e começa a explicar o jogo, “frente ao espelho” e pede à Joana para se levantar para exemplificar comigo o pretendido.	Sensibilidade		X			
	Estimulação		X			
	Autonomia			X		

Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto

Nome do estabelecimento: Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora

Observador: Ana Grosso/Estagiária

Data: 4 de dezembro de 2014

Nome do Adulto: Ana Carina Ramalho Grosso

Sexo: Feminino

Nº total de crianças presentes: 16

Nº de adultos presentes: 3

Valência: Creche

(M) Manhã/ (T) Tarde

Pontos

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1	SD
Hora: 09h30						
Momento da refeição de reforço: A estagiária começou por dar a bolacha a cada criança e seguidamente sentou-se no chão a interagir com as mesmas.	Sensibilidade	X				
	Estimulação		X			
	Autonomia			X		
Hora: 10h						
Momento da pintura: A estagiária explica à Carolina e ao Francisco Charrua como realizar a pintura com o esfregão, ajudando estas crianças a realizar a tarefa e coloca as tintas nas esponjas com os esfregões	Sensibilidade	X				
	Estimulação		X			
	Autonomia			X		
Hora: 11h15						
Momento do almoço: A estagiária dá a sopa ao Francisco Charrua e seguidamente vai buscar-lhe o segundo prato. Também dá apoio ao Francisco Costa que está na mesma mesa do Francisco Charrua.	Sensibilidade	X				
	Estimulação		X			
	Autonomia			X		

Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto

Nome do estabelecimento: Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora

Observador: Ana Grosso/estagiária

Data: 2 de dezembro de 2014

Nome do Adulto: Ana Carina Ramalho Grosso

Sexo: Feminino

Nº total de crianças presentes: 17

Nº de adultos presentes: 3

Valência: Jardim de Infância

(M) Manhã/ (T) Tarde

Pontos

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1	SD
Hora: 09h45						
Implementação do mapa das presenças: A estagiária explica às crianças a forma de marcar as presenças e ao mesmo tempo auxilia as mesmas nesta tarefa.	Sensibilidade	X				
	Estimulação		X			
	Autonomia			X		
Hora: 10h 15						
Momento da história: A estagiária canta a canção “com sapatos de veludo” e faz a ligação entre a história e a época natalícia, para começar então a contar a história “O avô e eu”.	Sensibilidade	X				
	Estimulação		X			
	Autonomia		X			
Hora: 10h 40						
Jogos no exterior: A estagiária pede para as crianças se sentarem nos bancos e começa a explicar o jogo, “frente ao espelho” e pede à Joana para se levantar para exemplificar comigo o pretendido.	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia		X			

Fichas de Observação do
Empenhamento do Adulto do Manual
DQP- 2º semestre

Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto

Nome do estabelecimento: Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora

Observador: Ana Carina Ramalho Grosso

Nome do Adulto: Ana Carina Ramalho Grosso

Sexo: Feminino

Nº total de crianças presentes: 17

Nº de adultos presentes: 3

Valência: Creche

(M) Manhã/ (T) Tarde

Pontos

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1	SD
Hora: 16h30 Data: 02/03/2015						
Momento na área da casinha das bonecas: Interagi com um pequeno grupo de crianças na área da casinha, onde o jogo simbólico foi predominante. No que respeita à sensibilidade demonstrei atenção e cuidado no momento em que o Martim bateu na cabeça da Mafalda. Penso que tive uma postura adequada, relativamente à estimulação que proporcionei às crianças, motivando-as e ensinando-as a brincarem com os objetos desta área. Dei-lhes autonomia para conduzirem a brincadeira, deixando-as expressar as suas ideias.	Sensibilidade	x				
	Estimulação	x				
	Autonomia	x				
Hora: 09h:45 Data: 09/03/2015						
Momento da bolacha: Conduzi o momento de dar as águas às crianças, sendo o Francisco Charrua o responsável por essa tarefa. Relativamente à sensibilidade encorajei e elogiei o Francisco no momento de dar as águas aos amigos, proporcionando-lhe confiança. Dei-lhe autonomia e encorajei o mesmo a retirar a tampa do seu biberão da água. Estimulei o diálogo e o pensamento das crianças.	Sensibilidade	x				
	Estimulação	x				
	Autonomia	x				
Hora: 09h:15 Data: 11/03/2015						
Momento na área dos blocos: Interagi com as crianças nesta área, incentivando-as a explorarem os blocos, querendo que as mesmas realizassem comigo aquilo que eu lhes sugeri, dando-lhes pouca autonomia nas suas escolhas e preferências. Relativamente à estimulação motivei bastante as crianças a empilharem os blocos, repetindo o empilhamento algumas vezes. As crianças gostavam de destruir a torre, na qual demonstrei sensibilidade neste aspeto, respeitando a vontade das mesmas nas suas brincadeiras.	Sensibilidade	x				
	Estimulação	x				
	Autonomia			x		

Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto

Nome do estabelecimento: Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora

Observador: Prof. Fátima Godinho

Nome do Adulto: Ana Carina Ramalho Grosso

Sexo: Feminino

Nº total de crianças presentes: 17

Nº de adultos presentes: 3

Valência: Creche

(M) Manhã/ (T) Tarde

Pontos

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1	SD
Hora: 16h30 Data: 02/03/2015						
Momento na área da casinha das bonecas: A estagiária está numa mesa da área da casa com 2 crianças. Dá indicações às crianças de como devem brincar. Uma das crianças coloca o “pão” em cima da mesa e é corrigido pela estagiária. Aproximam-se mais duas crianças. A estagiária continua a dar indicações sobre a finalidade dos objetos e alimentos que estão em cima da mesa e as crianças vão brincando. A estagiária sorri. Introduce um novo material: um pacote de papa. As crianças envolvem-se no jogo e começa a haver sinais de disputa pelos materiais. A estagiária repreende uma das crianças e acalma a criança agredida. Volta a ralar com outra que começa a bater com um copo na cabeça de uma colega. Tenta acalmar a criança que chora, mas a criança que tem o copo na mão volta a bater com o copo na cabeça e outro colega e a estagiária rala novamente.	Sensibilidade		X			
	Estimulação		X			
	Autonomia				X	
Hora: 09h:45 Data: 09/03/2015						
Momento da bolacha: A estagiária está sentada junto das crianças e dialoga com o grupo sobre qual a criança que vai dar as águas aos colegas, recorrendo ao quadro de tarefas que está na parede. O Francisco identifica-se. A estagiária vai sempre dialogando com as crianças e dá os copos ao Francisco identificando o nome das crianças a que deve ser dado cada copo. Algumas crianças terminam de beber a água e a educadora vai retirando os copos sempre a conversar com as crianças. Dá ao Francisco os restantes copos e o da própria criança, que depois de interpelada pela estagiária identifica-se como sendo aquele que ainda não bebeu água.	Sensibilidade	X				
	Estimulação		X			
	Autonomia		X			

Hora: 09h:15 Data: 11/03/2015							
<p>Momento na área dos blocos:</p> <p>A estagiária está com 6 crianças a explorarem caixas forradas. Ela empilha as caixas e as crianças derrubam. Fala sobre o que está a acontecer. Algumas crianças dispersam e começam a brincar com outros materiais. A estagiária continua a fazer torres. Uma criança tropeça noutra, mas a estagiária não dá atenção e continua a fazer torres. As duas crianças que continuam envolvidas na brincadeira, derrubam as torres com energia e a estagiária encoraja a brincadeira aceitando com simpatia que a torre que constrói seja deitada a baixo. Há uma crianças que diz “animais” e a estagiária tente interpretar o que a criança quer dizer e conclui que já vão ver os animais. Continua a fazer coisas com os blocos (uma cobra, um quadrado). Uma criança começa a atirar caixas ao ar e outras brincam com outros objetos. A estagiária continua a fazer coisas com as caixas e tenta que as crianças se foquem nela, perguntando se querem fazer uma cerca para os animais, mas tal não se verifica.</p>	Sensibilidade	X					
	Estimulação		X				
	Autonomia			X			

Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto

Nome do estabelecimento: Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora

Observador: Educadora Ana Giões

Nome do Adulto: Ana Carina Ramalho Grosso

Sexo: Feminino

Nº total de crianças presentes: 17

Nº de adultos presentes: 3

Valência: Creche

(M) Manhã/ (T) Tarde

Pontos

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1	SD
Hora: 16h30 Data: 02/03/2015						
Momento na área da casinha das bonecas: A estagiária interagiu com um pequeno grupo de crianças na área da casinha, onde o jogo simbólico foi predominante, fazendo assim desenvolver o mesmo. Foi notório a capacidade da estagiária em proporcionar autonomia no grupo, de modo a que os mesmos pudessem explorar todos os materiais, estimulando a partilha e a interação entre o grupo.	Sensibilidade	x				
	Estimulação	x				
	Autonomia	x				
Hora: 09h:45 Data: 09/03/2015						
Momento da bolacha: A estagiária conduz o momento de dar as águas às crianças, o qual o Francisco Charrua era o responsável por essa tarefa. Esta controlou o momento, encorajando e proporcionado autonomia ao Francisco, utilizando um tom de voz apropriado, sendo este carinhoso e afetuoso. São notórias situações de encorajamento e elogio perante o grupo, momentos de motivação, estimulando o diálogo e o pensamento das crianças.	Sensibilidade	x				
	Estimulação	x				
	Autonomia	x				
Hora: 09h:15 Data: 11/03/2015						
Momento na área dos blocos: A estagiária interage com as crianças nesta área, incentivando-as a explorarem os blocos. Esta estimulou a ação das crianças, solicitando às mesmas a construção de uma torre. No que respeita à sensibilidade, a estagiária foi afetiva com o grupo, ainda que pudesse ter ido mais ao encontro do interesse da Carolina, quando esta lhe falou nos animais, no entanto a estagiária permaneceu na área dos blocos, dizendo à mesma que depois iriam vê-los. A estagiária deveria ter permitido que as crianças explorassem de forma mais autónoma os blocos.	Sensibilidade	x				
	Estimulação	x				
	Autonomia			x		

Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto

Nome do estabelecimento: Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora

Observador: Ana Carina Ramalho Grosso

Nome do Adulto: Ana Carina Ramalho Grosso

Sexo: Feminino

Nº total de crianças presentes: 17

Nº de adultos presentes: 3

Valência: Jardim de Infância

(M) Manhã/ (T) Tarde

Pontos

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1	SD
Hora: 09h40 Data: 12/05/2015						
Momento da sessão de música: Estou sentada nas almofadas em grande grupo. Em primeiro lugar comecei a retirar os instrumentos musicais da caixa, pedindo às crianças que dissessem o nome dos mesmos, na qual realizei o respetivo som, de modo a que as crianças se familiarizassem com os mesmos, sabendo distinguir o som uns dos outros. Dei oportunidade às crianças para explorarem os instrumentos, fazendo com que estes passassem de criança para criança. Ao longo desta exploração conclui que o tambor foi o instrumento mais desejado, perguntando às crianças o motivo de terem gostado mais deste instrumento. Como foi o mais solicitado, dei oportunidade a todas as crianças de o explorar , tocando-o.	Sensibilidade	x				
	Estimulação		x			
	Autonomia		x			
Hora: 10h:45 Data: 13/05/2015						
Momento de retorno à calma: Em primeiro lugar orientei as crianças a deitarem-se no chão, pedindo a estas para se colocarem de barriga para cima. Seguidamente retirei a mota ao André, uma vez que a mesma estava a ser motivo de conflito e de destabilização do momento, por isso resolvi guardar a mota no meu bolso. Após estar deitada no chão, dei instruções de ações simples a realizar com as diferentes partes do corpo e em seguida pedi a estas para ficarem sentadas, inspirando e expirando, exemplificando. Pedi às mesmas para se levantarem lentamente, realizando os movimentos segundo as minhas indicações.	Sensibilidade		x			
	Estimulação		x			
	Autonomia			x		
Hora: 14h:45 Data: 13/05/2015						
Momento da marcação do tempo: Encontrava-me sentada nas almofadas com as crianças. Disse-lhes o dia da semana e o dia do mês. Pedi ao António para ir marcar o tempo. Espalhei	Sensibilidade	x				

<p>os cartões dos números pela alcatifa, dando tempo à criança para pensar e seguidamente fui-lhe dando sugestões. Este não soube identificar o cartão com o número treze. Seguidamente peguei no cartão e perguntei às crianças que número estava no cartão. A Maria do Carmo disse que sabia, identificando assim corretamente o número. Pedi ao António para ir colar o cartão no mapa, dizendo-lhe para colar a seguir ao número doze. A criança colou corretamente o cartão no sitio certo. Em seguida perguntei às crianças como estava o tempo, fazendo-as pensar, se iríamos mudar de cartão ou não.</p>	Estimulação	X					
	Autonomia	X					

Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto

Nome do estabelecimento: Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora

Observador: Maria do Carmo Mósca

Nome do Adulto: Ana Carina Ramalho Grosso

Sexo: Feminino

Nº total de crianças presentes: 17

Nº de adultos presentes: 3

Valência: Jardim de Infância

(M) Manhã/ (T) Tarde

Pontos

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1	SD
Hora: 09h40 Data: 12/05/2015						
Momento da sessão de música: A estagiária encontrava-se sentada nas almofadas em grande grupo. Em primeiro lugar começou a retirar os instrumentos musicais da caixa, pedindo às crianças que dissessem o nome dos mesmos, na qual realizou o respetivo som, de modo a que as crianças se familiarizassem com os mesmos, sabendo distinguir o som uns dos outros. Deu oportunidade às crianças para explorarem os instrumentos, fazendo com que estes passassem de criança para criança. Ao longo desta exploração teve a capacidade de observar que o tambor foi o instrumento mais desejado, perguntando às crianças o motivo de terem gostado mais deste instrumento. Como foi o mais solicitado, deu oportunidade a todas as crianças de o explorar , tocando-o.	Sensibilidade	x				
	Estimulação		x			
	Autonomia		x			
Hora: 10h:45 Data: 13/05/2015						
Momento de retorno à calma: Em primeiro lugar a estagiária orientou as crianças, pedindo-lhes que se deitassem no chão de barriga para cima. Seguidamente retirou a mota ao André, uma vez que a mesma estava a ser motivo de conflito e de destabilização do momento, por isso resolveu guardar a mesma no seu bolso. Após estar deitada no chão, deu instruções de ações simples a realizar com as diferentes partes do corpo e em seguida pediu a estas para ficarem sentadas, inspirando e expirando, exemplificando. Pediu às mesmas para se levantarem lentamente, realizando os movimentos segundo as suas indicações.	Sensibilidade	x				
	Estimulação		x			
	Autonomia	x				
Hora: 14h:45 Data: 13/05/2015						

A Linguagem e a Literacia Emergente na Educação de Infância

<p>Momento da marcação do tempo: A estagiária encontrava-se sentada nas almofadas com as crianças. A mesma disse às crianças o dia da semana e o dia do mês. Pediu ao António para ir marcar o tempo. Espalhou os cartões dos números pela alcatifa, dando tempo à criança para pensar e seguidamente deu-lhe sugestões. Este não soube identificar o cartão com o número treze. Seguidamente pegou no cartão e perguntou às crianças que número estava no cartão. A Maria do Carmo disse que sabia, identificando assim corretamente o número. A estagiária pediu ao António para ir colar o cartão no mapa, dizendo-lhe para colar a seguir ao número doze. A criança colou corretamente o cartão no sitio certo. Em seguida perguntou às crianças como estava o tempo, fazendo-as pensar, se iriam mudar de cartão ou não.</p>	Sensibilidade	X					
	Estimulação	X					
	Autonomia		X				

Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias
Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto

Nome do estabelecimento: Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora

Observador: Professora Fátima Godinho

Nome do Adulto: Ana Carina Ramalho Grosso

Sexo: Feminino

Nº total de crianças presentes: 17

Nº de adultos presentes: 3

Valência: Jardim de Infância

(M) Manhã/ (T) Tarde

Pontos

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1	SD
Hora: 09h40 Data: 12/05/2015						
<p>Momento da sessão de música: A estagiária está sentada em grande grupo com as crianças e mostra uma caixa, criando expectativa nas crianças. Depois retira vários instrumentos de musica identifica-os e distribui-os pelas crianças que os exploram individualmente. Existem vários cortes na filmagem o que não permite ao observador perceber como os instrumentos foram trocados entre crianças e o tipo de apoio dado pela estagiária nessas trocas. As crianças estão entusiasmadas e a estagiária pergunta porque é que o tambor foi o instrumento de que mais gostaram. Não dá muitas oportunidades de escuta das respostas e propõe que o tambor rode por todas as crianças para que todas o possam experimentar. Há um novo corte nas filmagens. Chega uma criança que a estagiária cumprimenta, dando continuidade à exploração do tambor</p>	Sensibilidade	x				
	Estimulação	x				
	Autonomia	x				
Hora: 10h:45 Data: 13/05/2015						
<p>Momento de retorno à calma: A estagiária explica às crianças que devem deitar-se afastadas e de barriga para cima. Vai ter com algumas crianças e mudas de sítio. Retira um objeto que uma criança tem na mão e guarda-o no seu bolso. A estagiária deita-se no chão exemplifica o exercício e vai explicando verbalmente. Dá instruções sobre o novo exercício e exemplifica. Algumas crianças acompanham a estagiária. Outras estão distraídas. A estagiária chama a atenção de algumas dessas crianças. Depois propõe um novo exercício explicando e exemplificando.</p>	Sensibilidade		x			
	Estimulação		x			
	Autonomia		x			
Hora: 14h:45 Data: 13/05/2015						

<p>Momento da marcação do tempo:</p> <p>A estagiária e as crianças estão sentadas em grande grupo e diz às crianças que dia é. Identifica o dia da semana e o dia do mês. Questiona e procura envolver as crianças, mas não espera muito pela resposta destas corrigindo-as quando a resposta não é a correta.</p> <p>Chama uma criança para que selecione o dia do mês para colocar no calendário. Apoia a criança nessa seleção e envolve as restantes crianças neste processo.</p> <p>Várias crianças manifestam interesse em serem elas a realizar esta tarefa nos outros dias. A estagiária explica que isso acontecerá em relação a todos.</p> <p>A estagiária pergunta como está o tempo. Muitas crianças dizem que está sol e a estagiárias ajuda-as a decidir que símbolo devem colocar no mapa do tempo.</p>	Sensibilidade		X				
	Estimulação		X				
	Autonomia			X			