



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A EMERGÊNCIA DA LEITURA EM CRIANÇAS NO JARDIM DE
INFÂNCIA**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**PATRÍCIA ALEXANDRA PEREIRA AMADEU
JULHO 2015**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A EMERGÊNCIA DA LEITURA EM CRIANÇAS NO JARDIM DE
INFÂNCIA**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Sob orientação da docente Cristina Seixas

**PATRÍCIA ALEXANDRA PEREIRA AMADEU
JULHO 2015**

AGRADECIMENTOS

Ao fim de 4 anos de formação académica a esforçar-me e a empenhar-me, chegou o fim de uma importante etapa da minha vida ao alcançar a meta do que sempre desejei: Ser Educadora de Infância!

Contudo, nada disto teria sido possível sem o apoio incondicional da minha enorme família. Um obrigado especial à minha mãe que sempre esteve ao meu lado, ao meu pai que, apesar de longe, sempre me transmitiu as palavras certas com uma dose de carinho.

Agradeço à minha tia Luísa que sempre acreditou nas minhas potencialidades.

Aos meus avós paternos que, apesar de não terem vivenciado a minha etapa académica, sempre me educaram com valores de respeito e sinceridade. Agradeço, igualmente, aos meus avós maternos que me educaram com muito amor e carinho... inundando a minha memória de infância de bons momentos!

Agradeço à minha maninha Soraia por ter sido fonte de inspiração, à Sara e à Mariana por reproduzirem fantasias e imaginações que tanto me fazem pensar e sorrir.

Agradeço ao André que sempre me apoiou nas decisões a tomar, me incentivou nos caminhos a percorrer e me valorizou, elucidando as minhas capacidades.

O apoio das pessoas mais próximas não chegaria para alcançar a meta de ser Educadora de Infância. A orientação e apoio dos profissionais de educação foram cruciais para atingir os meus objetivos.

Agradeço à minha supervisora de Creche, a professora Clarisse Nunes, pelo seu apoio ao longo da minha intervenção em Creche. Agradeço, igualmente, à professora Cristina Seixas, supervisora da intervenção em Jardim de Infância e orientadora do presente relatório pela orientação e apoio prestado.

Um agradecimento especial à equipa da sala de berçário por me ter recebido de braços abertos e com um saco cheio de carinho. Um agradecimento enorme à equipa da sala de Jardim de Infância pelas aprendizagens partilhadas, pelas palavras de incentivo e pelo apoio prestado.

Por fim, um agradecimento muito especial, aos bebés e ao grupo de crianças do Jardim de Infância pelas partilhas, interações e aprendizagens que construímos juntos.

RESUMO

O presente relatório tem como objetivo analisar, fundamentar e avaliar de forma reflexiva a intervenção da Prática Profissional Supervisionada, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar em dois contextos: Creche e Jardim de Infância.

Durante a Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, um dos aspetos que captou a minha atenção foi o facto de a área da biblioteca da sala ser pouco frequentada pelo grupo de crianças. Surgindo, deste modo, a problemática: *A emergência da Leitura em Crianças no Jardim de Infância.*

Esta pequena investigação realizou-se com as crianças de Jardim de Infância com idades entre os 3 e os 6 anos, utilizando uma metodologia qualitativa, e tem como objetivo perceber como a emergência da leitura é abordada na sala de atividades, promovendo estratégias e atividades que a desenvolvam, mas também como ela se realiza no contexto familiar.

Na recolha de dados para a investigação foram utilizadas técnicas e instrumentos: o diário de bordo com notas de campo, os registos fotográficos, os questionários, a consulta documental e a observação participante.

De forma a abordar a problemática com o grupo de crianças, foram desenvolvidas diversas atividades em torno da emergência da leitura, promovendo o desenvolvimento de competências para a mesma. Refletindo, igualmente, sobre como a rotina da sala de atividades e os instrumentos do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna potenciam o desenvolvimento da leitura nas crianças.

De modo geral, conclui-se que existem atividades e estratégias específicas que desenvolvem competências para a leitura, as quais devem ser exploradas e desenvolvidas na educação pré-escolar. As atividades de consciência fonológica e de exploração de livros são atividades que promovem a emergência da leitura nas crianças de 4 e 5 anos, sendo que alguns instrumentos do modelo pedagógico também potenciam a emergência da leitura, tal como da escrita.

Palavras-chave: Jardim-de-Infância; Emergência da Leitura; Livros; Consciência Fonológica

ABSTRACT

This report aims to analyse, support and evaluate, in a reflective manner, the Supervised Professional Practice's intervention, within the Master in Preschool and Education in two contexts: Nursery and Kindergarten.

During my Supervised Professional Practice in Kindergarten, one of the aspects that caught my attention was the fact that the area which confined the library was not often frequented by the children. Thus we arrive at the problem: *The emergence of Reading in Kindergarten Children.*

This brief investigation took place with children at the Kindergarten level with ages between 3 and 6 years old, using qualitative methodology and setting the goal of understanding how the emergence of reading is addressed in the classroom, as well as in a family setting, while promoting strategies and activities that help its development.

In order to collect the data required for the investigation, we made use of the follow techniques and instruments: logbook with field notes, photographic records, questionnaires, documental research and participant observation.

In order to address the problem amongst the group of children, we developed various activities related to the emergence of reading while promoting the development of the prerequisites for reading. At the same time, we realized how classroom routine and the instruments associated with the Modern School Movement's pedagogical model help realize the development of reading in children.

Overall, I am able to conclude that there are specific activities and strategies which constitute prerequisites for reading and which must be explored and developed during pree-schooling. The activities related to phonological conscience and book exploration help promote the emergence of reading in children of 4 and 5 years old. Some pedagogical model instruments also assist in bringing about the emergence of reading, as well as that of writing.

Key-Words: Kindergarten; Emergence of Reading; Books; Phonological Awareness;

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo	3
1.1. Meio envolvente.....	3
1.2. Contexto socioeducativo	4
1.3. Equipa educativa.....	4
1.4. Famílias das crianças	4
1.5. Grupo de crianças	5
1.6. Análise das intenções educativas	5
2. Metodologia.....	8
2.1. Roteiro ético.....	9
3. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica	10
3.1. Orientações e intenções transversais aos dois contextos.....	10
3.2. Intenções para a Creche.....	12
3.3. Intenções para o Jardim de Infância.....	18
4. Identificação da problemática.....	23
4.1. Referencial teórico sobre a emergência da leitura em crianças no Jardim de Infância	23
4.2. Relação da emergência da leitura com as intenções definidas nas intervenções da PPS.....	26
4.3. Atividades dinamizadas e suas estratégias de implementação	29
4.4. Organização da sala de atividades.....	34
4.5. Articulação com as famílias	37
4.6. Práticas de leitura em contexto familiar	39
5. Considerações finais.....	42
5.1. O impacto da minha intervenção.....	42
5.2. Construção da identidade profissional... e agora Educadora!	44
Referências bibliográficas	48
Documentos consultados	53
Livros de literatura para a infância utilizados	53

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Exploração das garrafas sonoras e móbil.....	13
Figura 2. Exploração do livro de tecido com texturas.....	14
Figura 3. Exploração da placa de texturas.....	14
Figura 4. Exploração de uma placa de tecido com bolsos.....	15
Figura 5. Atividade de digitinta.....	16
Figura 6. Exploração de massa de modelar comestível.....	16
Figura 7. Deslocação pelo espaço atrás de um foco de luz colorida.....	16
Figura 8. PA (Feminino, 11 meses) interage com PP (masculino, 5 meses).....	17
Figura 9. Contagem oral de animais.....	20
Figura 10. Tabuleiro e suas peças de madeira com imagens.....	29
Figura 11. Atividade de consciência de fronteira de palavra.....	31
Figura 12. Atividade de consciência silábica.....	31
Figura 13. Atividade “Estendal de frases”.....	32
Figura 14. Registo através do desenho de uma das frases da atividade “Estendal de frases”.....	32
Figura 15. Hora do conto na Biblioteca dos Olivais.....	33
Figura 16. Audição e visionamento da história “Onde estão os meus óculos?”.....	33
Figura 17. Nova legenda da organização dos livros da área da biblioteca da sala de atividades.....	36
Figura 18. Livro” A Super heroína, o Super Patrício e a velha má”.....	36
Figura 19. Livro ”O Bolo do pasteleiro Joaquim”.....	36
Figura 20. Requisição de livros da Ludoteca do JI.....	38

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos.	54
Anexo A. Caraterização dos estabelecimentos educativos.....	55
Anexo B. Caraterização das famílias.....	56
Anexo C. Caraterização das salas de atividades.....	58
Anexo D. Organização temporal	61
Anexo E. Exemplar de questionário realizado aos pais/mães das crianças.....	63
Anexo F. Pedido de autorização ao encarregado de educação para fotografar e filmar. 64	
Anexo G. Intenções Educativas específicas para Creche	65
Anexo H. Fotografias de diversas explorações de materiais pedagógicos por mim adquiridos	67
Anexo I. Formas de comunicação com os familiares dos bebés	68
Anexo J. Intenções Educativas específicas para Jardim de Infância.....	70
Anexo K. Algumas atividades realizadas no Jardim de Infância	73
Anexo L. Atividades em torno da emergência da leitura	75
Anexo M. Registo individual dos livros requisitados.....	76
Anexo N. Gráficos das respostas dos pais/mães ao questionário	77

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI Associação de Profissionais de Educação de Infância

IPSS Instituição Particular de Solidariedade Social

JI Jardim de Infância

MEM Movimento da Escola Moderna

OCEPE Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PPS Prática Profissional Supervisionada

SPCE Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

ZDP Zona de Desenvolvimento Próximo

INTRODUÇÃO

O relatório que a seguir se apresenta, pretende analisar, fundamentar e avaliar, de forma reflexiva, a intervenção realizada na valência de Creche e de Jardim de Infância (JI), na unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada (PPS) do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa.

A prática profissional realizada na valência de Creche desenvolveu-se entre os dias 8 de dezembro de 2014 e 13 de fevereiro de 2015, num estabelecimento particular, com um grupo de bebés entre os 5 e os 11 meses. Em relação à intervenção em JI, esta desenvolveu-se entre os dias 19 de fevereiro e 29 de maio do presente ano, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com crianças entre os 3 e os 6 anos.

O presente trabalho sustenta-se na informação recolhida ao longo da prática, através da consulta dos documentos oficiais dos estabelecimentos (Projetos Educativos e Projetos de Sala), dos registos fotográficos, das conversas informais com as equipas educativas e outros profissionais de educação, das notas de campo, da observação participante e, por último, da literatura que fundamenta a minha prática.

Durante a PPS em Creche fiquei a intervir numa sala de berçário. Depois de uma breve caracterização do grupo, as minhas preocupações pedagógicas foram: **“Como intervir com crianças tão pequenas?”**; **“Quais os materiais que devo proporcionar ao bebé, de forma a explorar, promovendo o seu desenvolvimento e aprendizagem?”**.

A intervenção em JI não se caracterizou tanto pelas inquietações de “O que fazer e Como fazer?”, mas as questões iniciais prenderam-se com a caracterização do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) e perceber como este era aplicado na sala de atividades junto do grupo de crianças, pois antes não tinha tido a oportunidade de contactar com o modelo na prática.

Em relação à organização do relatório que se apresenta, este está dividido em cinco capítulos, os quais se subdividem em subpontos.

Assim, no **primeiro capítulo, “Caracterização Reflexiva do Contexto**

Socioeducativo”, são apresentadas as características de cada estabelecimento, caracterizando o meio envolvente, o contexto socioeducativo, tal como as equipas educativas, as famílias das crianças, os grupos de crianças, e analisando, por fim, as intenções educativas das educadoras cooperantes.

No **segundo capítulo, “Metodologia**”, é apresentada a metodologia adotada durante a prática, referindo os instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados utilizados e o roteiro ético orientador da intervenção com os grupos de crianças e adultos envolvidos.

No **terceiro capítulo, “Fundamentação das Intenções para a Ação Pedagógica**”, com base na caracterização realizada, apresentam-se as intenções educativas definidas para cada grupo de crianças, em cada valência. Também é apresentado o trabalho desenvolvido com ambos os grupos, o qual se faz acompanhar da fundamentação teórica que sustenta as opções tomadas relacionando-as com a caracterização realizada.

O **quarto capítulo, “Identificação da Problemática**”, é referente ao tema que é alvo de reflexão neste capítulo e acerca do qual me comprometi a investigar durante a prática pedagógica em *Jl: A emergência da leitura em crianças no Jardim de Infância*, que dá nome ao presente relatório.

Neste capítulo, apresenta-se um referencial teórico que elucida a problemática definida, relacionando-a com estratégias e atividades realizadas com o grupo de crianças do *Jl*, com o ambiente educativo, com a equipa educativa e com o envolvimento das famílias.

No **quinto capítulo** apresentam-se as “**Considerações Finais**”, realçando o impacto da minha prática a nível profissional e pessoal, tal como uma reflexão sobre a identidade profissional que fui construindo ao longo do curso.

Por fim, importa referir que os anexos referidos ao longo do presente relatório encontram-se num formato digital (CD) adjacente ao mesmo, tal como o portefólio realizado no contexto de Creche e o portefólio da minha intervenção em *Jl*.

1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Neste capítulo serão alvo de análise e reflexão aspetos e características relativas às duas valências e contextos educativos onde se desenvolveu a minha PPS. Com base na abordagem sistémica e ecológica, a qual “constitui . . . uma perspectiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças e adultos” (Ministério da Educação, 1997, p.33), é importante ter em conta o que caracteriza o contexto, pois este tem efeito na educação das crianças.

1.1. Meio envolvente

O estabelecimento educativo no qual realizei a minha PPS na valência de Creche situa-se num bairro de uma freguesia de Lisboa com cerca de 1500 habitantes (Projeto Educativo, 2014). Segundo os Censos (Portal do Instituto Nacional de Estatística, 2011), a maioria da população da freguesia encontra-se entre os 25 e os 65 anos caracterizando-se como ativa empregada, na sua maioria, no setor terciário. O bairro onde se situa o estabelecimento tem uma grande atividade económica, com estabelecimentos do setor terciário que garantem a satisfação e as necessidades básicas da população local. A freguesia também proporciona aos habitantes diversos transportes públicos como o Metro e autocarros da Carris. Devido ao crescimento da população existiu a necessidade de criar novos equipamentos e serviços, nomeadamente estabelecimentos educativos.

Em relação ao JI, o estabelecimento educativo está inserido num bairro social na cidade de Lisboa. A freguesia onde está inserido o estabelecimento tem cerca de 37.794 habitantes. O meio envolvente do JI caracteriza-se por ser constituído por várias zonas residenciais e algum comércio retalhista e proporciona aos habitantes meios de transporte públicos, sobretudo os autocarros da Carris. O estabelecimento desenvolve e promove várias atividades culturais, desportivas e recreativas com toda a população residente no meio, realizando-se semanalmente atividades em conjunto com os idosos

do Centro de Dia da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, que fica ao lado do estabelecimento.

Os estabelecimentos educativos apresentam características específicas referentes à sua história, à dimensão organizacional e à dimensão jurídica, às equipas educativas, às famílias e ao grupo de crianças (cf. anexo A: Tabela A1).

1.2. Contexto socioeducativo

O estabelecimento de Creche é uma Instituição Particular, que surgiu em 2005. O estabelecimento é destinado às crianças entre os 3 meses e os 3 anos e é constituído por uma sala de berçário e 4 salas de creche.

O estabelecimento de JI é uma IPSS, a qual surgiu em 2003, sendo constituída por valências de Creche e JI. O estabelecimento é constituído por uma sala de berçário, 3 salas de creche e 3 salas de JI.

1.3. Equipa educativa

No estabelecimento de Creche em cada uma das salas há uma educadora e uma assistente operacional, perfazendo um total de 4 educadoras de sala (uma educadora é a coordenadora de Creche) e 4 assistentes operacionais. Em relação à equipa educativa que constitui somente a sala de berçário, é formada por uma responsável de sala e por 2 assistentes operacionais, sendo esta sala supervisionada pela coordenadora de Creche.

Na valência de JI cada sala tem uma educadora e uma assistente operacional, perfazendo um total de 3 educadoras (uma educadora é a coordenadora de JI) e 3 assistentes operacionais, sendo que existe uma assistente operacional de apoio geral que apoia as 3 salas.

1.4. Famílias das crianças

É importante conhecer os contextos familiares das crianças, pois segundo Portugal (1998), a profissão que os familiares executam influencia a educação das crianças e as perspetivas que têm em relação ao seu futuro. As famílias do grupo da sala de berçário caracterizam-se por terem frequentado, na sua maioria, o ensino superior e trabalhando no setor terciário (cf. anexo B: Tabela B1).

As famílias do grupo de crianças do JI caracterizam-se, na sua maioria, por terem concluído o 3º Ciclo e/ou o Ensino Secundário (cf. anexo B: Figura B1), por trabalharem no setor terciário, apesar de existirem alguns elementos desempregados (cf. anexo B: Tabela B2), e por se constituírem em agregados familiares nucleares (cf. anexo B: Figura B2).

1.5. Grupo de crianças

O estabelecimento de Creche tem 2 salas com crianças entre um e os 2 anos e 2 salas com crianças entre os 2 e os 3 anos. O grupo de bebés da sala de berçário tem 13 bebés¹ entre os 5 e os 11 meses, sendo o primeiro contacto dos bebés com um contexto institucional. O grupo tem 6 crianças do sexo feminino e 8 do sexo masculino.

A valência de JI constitui-se por crianças em idade pré-escolar, sendo que o grupo da sala de JI, onde desenvolvi a minha PPS, constitui-se por 22 crianças entre os 3 anos e os 6 anos, sendo na sua maioria constituído por crianças do sexo feminino, e é a sala do JI com um maior número de crianças de 5/6 anos. Deste grupo, 21 crianças já frequentavam o estabelecimento no ano letivo anterior.

1.6. Análise das intenções educativas

É importante realizar uma análise reflexiva sobre as intenções educativas que são a base da ação pedagógica do educador. Isto porque, “a educação é uma preocupação básica na creche, se o educador educa e não é apenas um guardador de crianças, importa que haja currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagem” (Portugal, 1998, p.204), onde devem estar patentes as intenções educativas do educador.

A Creche onde desenvolvi a minha PPS valoriza o contacto com a cultura e com instrumentos que vão estar em constante permanência ao longo de toda a aprendizagem da criança, pois é crucial promover ambientes ricos e estimulantes desenvolvendo aprendizagens. Como Portugal (1998) afirma, as crianças não se limitam a sensações

¹ Ao longo das semanas de PPS passaram pelo berçário 13 bebés.

corporais e compreendem a “geografia dos objectos, salas e outros espaços” (p. 202).

O JI rege-se pelo modelo pedagógico do MEM, o qual tem como grandes finalidades: “A iniciação a práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; a reconstrução cooperada da cultura” (Niza, 1992, citado por Folque, 2014, p. 51). O modelo pedagógico do MEM defende o princípio de democracia em que “a escola . . . [é] um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2007, p. 127).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo” (Ministério da Educação, 1997, p. 37). A sala de berçário (cf. anexo C: Figura C1) é constituída por três divisões interiores. A sala parque é destinada aos tempos lúdicos em que os bebés podem explorar o espaço e os materiais pedagógicos. Os materiais pedagógicos que são colocados ao dispor da criança transmitem “mensagens, [criam] oportunidades, [são] responsivos às diferenças, às motivações, aos ritmos, a cada identidade e ao grupo” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.17).

Em relação à sala de JI (cf. anexo C: Figura C2), esta é constituída por diversas áreas de trabalho, sendo que a área da biblioteca é procurada com pouca frequência pelo grupo de crianças. As áreas estão relacionadas com as áreas de conteúdo das OCEPE (Folque, 2014). O grupo tem autonomia de explorar as áreas, pois a “independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço” (Ministério da Educação, 1997, p.53). Cada área tem material específico, tendo sido algumas áreas alteradas de local por parte da educadora cooperante (cf. anexo C: Figura C3).

A organização do tempo na sala de berçário constitui diferentes momentos do dia (o acolhimento, atividades coletivas, refeições, higiene, o descanso e a transição creche-casa). Segundo Post e Hohmann (2011), “quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes” (p. 195).

No JI existe uma rotina diária comum às três salas (cf. anexo D: Tabela D1), sendo a organização da sala 2 com características próprias (cf. anexo D: Tabela D2). É fundamental salientar que a rotina diária privilegia as atividades lúdicas e livres onde se

explora e se descobrem “materiais e documentos” (Folque, 2014, p. 53), surgindo questões, dúvidas e curiosidades.

O facto de as crianças estabelecerem relações, segundo as OCEPE, com sistemas restritos, “formam outro tipo de sistema com características e finalidades próprias” (Ministério da Educação, 1997, p.32) (e.g. espaço escola, rua, casa, etc.) que podem influenciar de forma direta as aprendizagens das crianças.

2. METODOLOGIA

Para se dar início à investigação de uma problemática definida ao longo da PPS, a metodologia de pesquisa adotada foi a Investigação-Ação. Segundo Coutinho et al, (2009), esta caracteriza-se por proporcionar conhecimentos e por ser participativa, colaborativa, prática, interventiva e cíclica.

A investigação caracteriza-se por ser de natureza qualitativa, permitindo extrair informações, contudo, não se podem generalizar as conclusões. Segundo Máximo-Esteves (2008), este método é o que tem sido mais utilizado nos estudos de ciências sociais e de educação. Uma das vantagens da investigação qualitativa é o facto de aproximar o investigador dos sujeitos em estudo e das vozes destes poderem surgir ao longo da investigação (Tomás, 2011). Sendo o seu objetivo primordial “compreender de uma forma global as situações, as experiências e os significados das acções e das percepções dos sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, citado por Craveiro, 2007, p.205).

Para a investigação necessitei de técnicas e instrumentos de recolha de dados: registos fotográficos, questionários, observação participante, diário de bordo com notas de campo e a consulta documental.

Com a fotografia é possível registar um fenómeno no tempo, sendo assim uma “forma de registo sistemático de situações e/ou comportamentos” (Queirós & Rodrigues, 2006, p.7).

Realizaram-se questionários aos encarregados de educação (cf. anexo E), isto com o objetivo de conhecer as práticas de leitura em contexto familiar.

A observação participante é caracterizada pelo envolvimento que o observador tem no meio observado, sendo “o instrumento central da etnografia” (Tomás, 2011, p.148). Segundo Denzin (1989), “os objectivos do observador participante giram em torno da tentativa de tornarem significativo o mundo que estão a estudar na perspectiva dos que estão a ser estudados” (citado por Vasconcelos, 1997, p.52).

O diário de bordo com notas de campo é um dos registos expositivos realizados, explicitando acontecimentos que ocorrem e quais são importantes, sendo que os registos mais utilizados foram os registos com “sequências descritivas” (Máximo-Esteves, 2008,

p.89). As notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). As notas de campo presentes no diário são notas substantivas ou de observação (Queirós & Rodrigues, 2006). Por último, a consulta documental baseia-se na “pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação” (Coutinho et al., 2009, p.373).

Com base em diferentes instrumentos e técnicas de recolha de dados, estes serão analisados cruzando com diversas informações recolhidas (Tomás, 2011). Os instrumentos de registo de imagens serão analisados tendo em conta os acontecimentos fotografados.

2.1. Roteiro ético

Em relação ao roteiro ético seguido ao longo da minha PPS, foram tidos em consideração alguns pressupostos e princípios orientadores da minha prática profissional. O roteiro ético baseia-se na carta dos princípios éticos definidos pela Associação de Profissionais de Educação de Infância [APEI] (s.d.). Os quatro princípios éticos primordiais são a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito. Para cumprir estes princípios foram estabelecidos compromissos com as crianças, procurando respeitar a sua privacidade e o seu espaço, olhando-as com uma expectativa positiva e proporcionando-se um ambiente de livre expressão entre os sujeitos envolvidos. As famílias foram informadas sobre a minha intervenção, elucidando os objetivos da prática supervisionada numa carta de apresentação. Durante uma reunião de encarregados de educação apresentei o tema a desenvolver no meu trabalho. Para respeitar a confidencialidade/privacidade (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação [SPCE], 2014) foram criados pedidos de autorização para fotografar e filmar a criança (cf. anexo F) de forma a garantir o anonimato, sendo as crianças enunciadas com letras maiúsculas. O respeito pela integridade (SPCE, 2014) das crianças é assegurado através do respeito pela individualidade de cada criança e pelas suas características.

3. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo realizarei uma análise reflexiva sobre a minha prática desenvolvida na PPS, nas valências de Creche e JI. Serão apresentadas as orientações e intenções transversais aos dois contextos e as intenções educativas definidas para cada contexto: para com os grupos de crianças, para com as famílias e comunidade, e para com as equipas educativas.

3.1. Orientações e Intenções transversais aos dois contextos

Durante a prática tive em consideração as **etapas do processo educativo**: a observação, o planeamento, a ação, a avaliação, a comunicação e a articulação (Ministério da Educação, 1997), as quais respeitei e me orientaram durante o processo.

A observação, a caracterização de cada contexto socioeducativo e do meio envolvente, foi fundamental para adequar a minha prática, isto devido ao facto dos recursos disponíveis no meio próximo² serem potenciadores de algumas aprendizagens. Conhecer e caracterizar cada grupo de crianças, as suas necessidades, interesses e o seu desenvolvimento global tornou-se igualmente importante para que fosse possível adequar a minha prática ao grupo. Segundo as OCEPE, “o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica” (Ministério da Educação, 1997, p.25).

O planeamento realizou-se com base na observação e caracterização do contexto, do grupo de crianças e do contexto familiar, de forma a promover “aprendizagens significativas” (Ministério da Educação, 1997, p.26) para ambos os grupos. Durante a planificação foram definidas intenções educativas, as quais se articulavam, no grupo de bebés do berçário, com os domínios de aprendizagem³ estabelecidos por Post e Hohmann (2011), e no JI articulavam-se com as áreas de

² E.g. Biblioteca dos Olivais, Quinta Pedagógica dos Olivais, etc. (JI).

³ Domínio do Sentido de Si Próprio, Domínio das Relações Sociais, Domínio da Representação Criativa, Domínio do Movimento, Domínio da Música, Domínio da Comunicação e da Linguagem, Domínio da Exploração de Objetos, Domínio do Espaço e Domínio do Tempo (Post & Hohmann, 2011).

conteúdo presentes nas OCEPE.

Durante a prática promovi propostas e atividades, que tinham como objetivo concretizar as intenções planificadas (Ministério da Educação, 1997). Depois de executar a planificação realizada procedi a uma avaliação das crianças, das atividades e das minhas estratégias e materiais utilizados. É fundamental referir que esta avaliação permitiu readaptar a minha prática, isto através da observação direta de cada criança do grupo. Isto porque, segundo Silva (2012), a avaliação está interligada com o plano, pois é consoante a avaliação formada que se planifica novamente.

Considerando a **avaliação como o suporte da planificação** (Ministério da Educação, 1997), uma das avaliações realizadas, que resultou da observação de duas crianças para cada contexto, foi a **avaliação através da escala de Laevers**, a qual faz parte do Projeto Desenvolvendo Qualidades em Parceria (Oliveira-Formosinho, 2012). Outro procedimento de avaliação utilizado foi a **documentação pedagógica através da construção de um portfólio individual de uma criança** em cada contexto. É crucial referir que para a realização deste portfólio foram tidas em consideração questões éticas que se relacionam com o respeito, a confidencialidade e o anonimato da criança. Parente e Formosinho (2005) referem que “o portfólio individual de uma criança permite a documentação sistemática de um processo único de aprendizagem-ensino” (p. 32).

Durante o processo educativo a etapa da comunicação também foi tida em consideração. Para cada contexto educativo, a **partilha de observações e conhecimentos com as equipas educativas** foi crucial para melhorar e adaptar a minha prática ultrapassando dificuldades encontradas. Segundo a carta de princípios da APEI (s.d.), existe o compromisso de respeitar os outros profissionais de educação, colaborar com as equipas educativas, contribuir com novas ideias, partilhando acontecimentos e respeitando a confidencialidade e a não discriminação

A **partilha com os familiares** sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança também foi tida em consideração, pois é um aspeto crucial no desenvolvimento global da criança.

Por fim, é importante referir que a minha prática teve em conta uma **perspetiva sócio construtivista**, a qual está diretamente relacionada com a **Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP)** definida por Vygotsky. Segundo Hoffmann (2012),

as crianças aprendem interagindo com os seus pares e adultos, tal como com objetos. A exploração desses objetos, as interações com outras pessoas e a participação em atividades são aspetos fundamentais à construção de conhecimentos. A aprendizagem e o desenvolvimento da criança “são intrinsecamente sociais; as novas aptidões e conhecimentos que a criança desenvolve decorrem de uma apropriação que se realiza a partir de interacções sociais com outros mais experientes.” (Folque, 2014, p. 67).

As restantes intenções transversais relacionam-se como o **respeito e com a individualidade de cada criança**. É crucial respeitar os ritmos e as aprendizagens de cada criança, as suas necessidades e motivações, promovendo uma **pedagogia diferenciada**. Segundo Portugal (1998), esta intenção prende-se com o facto de cada criança, desde muito pequena, apresentar “diferenças individuais notórias acompanhado de um tipo de relação adulto-criança muitas vezes diferenciado em função dessas características individuais” (p.32). Outra intenção transversal foi a **promoção de oportunidades e atividades** que contribuiriam para o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

Estas foram as minhas orientações e intenções que serviram de suporte à prática nos dois contextos. Para cada um dos grupos de crianças, foram definidas intenções com base no nível de desenvolvimento e aprendizagem e a caracterização de cada contexto socioeducativo, as quais passo agora a descrever.

3.2. Intenções para a Creche

Como já mencionado, as intenções educativas definidas para a Creche (cf. anexo G) subdividiram-se em domínios, os quais se articulavam entre si. Contudo, serão também enunciadas as intenções gerais que, por sua vez, promovem o desenvolvimento das intenções específicas definidas para cada domínio. **Respeitar a individualidade de todos e de cada bebé, as suas necessidades e temperamentos**, é uma das intenções gerais. Contudo, a minha principal intenção para com o grupo de bebés foi **promover oportunidades de aprendizagem com base na abordagem sensoriomotora dos bebés** (Araújo, 2013).

Sendo o grupo de bebés constituído por crianças entre os 5 e os 11 meses, é crucial referir que “nos primeiros . . . anos de vida, os aprendizes sensoriomotores

aprendem através da utilização do seu corpo para investigarem o que os rodeia e através da interação com os outros: são aprendizes activos.” (Kruse, 2005, citado em Araújo, 2013, p. 38).

Segundo Portugal (1998), “a pele é o órgão sensorial mais extenso e o tocar, a manipulação que o bebé experiencia, tem um importante papel no seu desenvolvimento e bem-estar.” (p. 30). Tal como afirma Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), as “experiências sensoriais . . . são a primeira forma de razão, inteligência e emoção.” (p.15). Desta forma, é minha intenção **promover oportunidades em que possibilite aprender através dos sentidos (audição, tato, olfato, visão e paladar) e das suas ações físicas**, sendo que é através da coordenação entre os sentidos e das suas ações motoras que o bebé produz o seu conhecimento sobre o mundo (Post & Hohmann, 2011).

No início da minha intervenção, para colocar as intenções educativas em prática, refleti sobre o que poderia proporcionar ao grupo de bebés que promovesse o seu desenvolvimento e aprendizagem. Depois de uma análise documental e posteriores reflexões, optei por construir materiais que promovessem a aprendizagem dos bebés, isto pelas interações que estes estabelecem com os objetos e com o espaço que os rodeia.

Para respeitar algumas intenções dos domínios do sentido de si próprio, do tempo, do movimento e da música, construí objetos sonoros. O material que se observa na Figura 1, permite ao bebé explorar duas garrafas de diferentes tamanhos que fazem barulho ao serem tocadas⁴. Todavia, ao fazê-lo, o móbil sonoro abanava e o bebé procurava a origem deste novo som. Segundo Post e Hohmann (2011), o movimento e a música são dois domínios interligados, sendo através da movimentação de objetos, como se verifica na nota de campo número um, uma das formas de desenvolver estes domínios.



Figura 1. Exploração das garrafas sonoras e móbil

PA (11 meses, feminino) enquanto explora as garrafas logo percebe que ao mexer nestas havia outro barulho (o do móbil sonoro). Reconhece que há efeito

⁴ No seu interior havia massas de diferentes tamanhos e pedaços de tecido colorido.

de casualidade, pois começa logo a mexer na garrafa ao mesmo tempo que olha para o móbil sonoro.

(Nota de campo nº 1, 6.1.2015)

Na abordagem sensoriomotora, segundo Araújo (2013), existe a necessidade de **criar um ambiente multissensorial** enriquecendo e estimulando o desenvolvimento sensorial da criança. Durante a prática, além de promover aprendizagens através da audição, também construí materiais para os bebés explorarem através do sentido do tato. Um dos objetos construído foi um livro em tecido, como se mostra na Figura 2, o qual tinha várias texturas desenvolvendo intenções relacionadas com os domínios do sentido



Figura 2. Exploração do livro de tecido com texturas

de si próprio, da linguagem, da comunicação, da exploração de objetos e das representações criativas. Observa-se a seguinte nota de campo que o exemplifica:

MG (7 meses, feminino) explora o livro de tecido, enquanto interagimos. Ela toca com o seu dedinho nas diferentes texturas da capa. Ela mexe nos elementos representados no livro, contudo eu apoio na viragem das páginas, pois ela prefere ter o livro fechado e mexer nas fitas colocando-as na boca.

(Nota de campo nº 2, 2.2.2015).

Construí, igualmente, uma placa de textura, como se observa na Figura 3. Esta placa de tecido tinha várias texturas que os bebés podiam explorar através do tato, desenvolvendo aprendizagens e alcançando intenções planeadas nos domínios da representação criativa e da exploração de objetos. As crianças pequenas constroem significados através de um “dinamismo exploratório” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.22). Os bebés têm necessidade de conhecer o mundo que os rodeia através dos sentidos e de ações motoras, utilizando como ferramentas o nariz, os olhos, as mãos, os pés, a boca e os ouvidos. Observa-se na nota de campo que se segue, um exemplo dessa exploração:



Figura 3. Exploração da placa de texturas

DR (9 meses, masculino) vai para junto da placa de textura. Fica lá durante alguns minutos a mexer nas texturas.

(Nota de campo nº 3, 19.1.2015)

A exploração de objetos esteve bastante presente na aprendizagem e

desenvolvimento dos bebês. Além de ter construído materiais para o grupo explorar, também promovi momentos de exploração de brinquedos⁵ indicados para os bebês, tendo em conta a sua idade. A exploração desses objetos (cf. anexo H: Figura H1, Figura H2 e Figura H3) fomentou o desenvolvimento de aprendizagens dos bebês concretizando intenções educativas nos domínios da música, exploração de objetos, movimento e da linguagem e comunicação.

Outro objeto construído foi a placa de tecido com bolsos, como se observa na Figura 4. Em interação com o bebê escondia um brinquedo e/ou figura num dos bolsos



Figura 4. Exploração de uma placa de tecido com bolsos

para o bebê encontrar, como se observa na seguinte nota de campo:

DuR (9 meses, masculino) brinca comigo com a placa de tecido com bolsos. DuR explora e brinca com as imagens e quando escondo as imagens num dos bolsos pergunto a DuR onde estão os “bonecos”. DuR fica a observar o tecido com os bolsos. Levanta a placa de tecido junto à zona onde está o bolso com as imagens. Depois de algum tempo estar a brincar, o DuR já bate com a mão no bolso onde está as imagens. Para o fim da brincadeira já tenta abrir o bolso tirando as imagens do seu interior.

(Nota de campo nº 3, 2.2.2015)

Segundo Post e Hohmann (2011), “as crianças exploram objetos para descobrir o que são e o que fazem.” (p. 47). Para desenvolver este domínio, uma das experiências-chave a ser desenvolvida é a descoberta da permanência do objeto. A minha interação com o bebê também se relevou importante, pois, segundo os mesmos autores, “o . . . envolvimento activo [do bebê] com adultos atentos e respondentes e com materiais interessantes e desafiantes proporciona-lhes uma base de experiência para interpretarem o mundo.” (p. 24).

De forma a desenvolver intenções presentes nos domínios de exploração de objetos e da representação criativa, proporcionei atividades relacionadas com a exploração de materiais de expressão artística. Na Figura 5 observa-se uma atividade de digitinta e na Figura 6 uma atividade de exploração de massa de modelar

⁵ Materiais/Brinquedos lúdicos que são recursos próprios.

As intenções presentes nos domínios do espaço, do movimento e da linguagem e comunicação foram alcançadas através de diversas atividades e/ou explorações realizadas pelos bebés. Uma das atividades, que permitia a exploração do espaço, foi a realização de movimentos de deslocação atrás de um foco de luz colorida (cf. Figura 7).

Segundo Portugal (1998), não existem limites entre a vida cognitiva e a vida social ou afetiva, pois as interações com os

outros são cruciais para o desenvolvimento sensório-motor, para a representação simbólica e, também, para a linguagem e pensamento da criança pequena. Por serem crianças tão pequenas, as interações adulto-bebé são fundamentais, uma vez que o envolvimento e as interações com o adulto e com outros bebés e o contacto com

materiais/brinquedos/objetos interessantes e desafiadores, proporcionam um suporte de

experiência para interpretar o mundo (Post & Hohmann, 2011). De modo geral, é importante ter em atenção o facto das explorações e interações que o bebé vivencia com os adultos, com outros bebés e com os brinquedos exercitarem as sinapses (conexões cerebrais). Estas sinapses, em virtude de experiências repetidas, tendem a ficar permanentes (Post e Hohmann, 2011).

DR (9 meses, masculino) está sentado no chão e olha para mim sorrindo. Estica um braço para mim e eu pego-lhe ao colo. Ao pegar nele, ele agarra-se à minha cara com as duas mãos a balbuciar, a sorrir e a dar-me beijinhos.

(Nota de campo nº 4, 6.2.2015)

Com base na nota de campo número 4, destaco a importância da construção de boas relações entre o adulto e o bebé. Isto porque são as relações que o bebé estabelece com o adulto que são o suporte para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

As interações com os adultos de confiança proporcionam o combustível emocional que os bebés . . . necessitam para formar um sentido de si próprias e



Figura 5. Atividade de digitinta



Figura 6. Exploração de massa de modelar comestível



Figura 7. Deslocação pelo espaço atrás de um foco de luz colorida

para compreenderem o mundo físico e social. Esta abordagem enfatiza . . . a centralidade das relações de confiança, que deverão pautar-se pela positividade, reciprocidade, consistência e continuidade (Kruse, 2005; Post & Hohmann, 2003, citado por Araújo, 2013, p.46).

As interações promovidas eram, sobretudo, entre o adulto e o bebé. Contudo, também promovi a interação entre pares, como se pode observar na Figura 8, através da exploração de objetos em pequeno grupo, por exemplo.



Figura 8. PA (Feminino, 11 meses) interage com PP (masculino, 5 meses)

Com base na caracterização realizada foi necessário ter em consideração que a maioria dos pais e mães dos bebés foram progenitores pela primeira vez.

Deste modo, foi minha intenção **trocar informações relativas ao desenvolvimento e aprendizagem dos bebés**, de forma a informar os pais e mães sobre as evoluções realizadas pelo bebé.

Ao longo da minha prática troquei informações com os familiares através da construção do placar semanal (cf. anexo I: Figura I1) onde se afixavam as explorações e/ou atividades realizadas durante a semana. Também informei os familiares sobre uma patologia que surgiu na sala do berçário, realizando para isso uma pesquisa e anexando no exterior da porta informações sobre a doença (cf. anexo I: Figura I2). No carnaval anexe a informação sobre os fatos dos bebés (cf. anexo I: Figura I3) a serem produzidos por mim.

Também realizei folhetos informativos (cf. anexo I: Figura I4) sobre o desenvolvimento das crianças até aos 2 anos e no final da minha prática realizei um folheto individual de cada criança (cf. anexo I: Figura I5) com algumas atividades e explorações realizadas durante a minha prática. Assim, as trocas de informações realizaram-se de diversas formas. Deste modo, além de existirem as partilhas diárias pela manhã, também tive em consideração o facto dos pais e mães estarem informados através de outros meios.

No que respeita às relações e intenções que tive em consideração **para com a equipa educativa**, estas basearam-se sobretudo em **responder adequadamente às**

necessidades do grupo de bebês. Desta forma, foi minha intenção **trabalhar em equipa com os elementos da equipa educativa** de forma a proporcionar um “apoio contínuo a cada criança ao longo do dia e a observação das ações e comunicações das crianças” (Araújo, 2013, p. 43). Durante a prática em Creche, eu e os meus colegas estagiários no mesmo estabelecimento ficámos responsáveis por dinamizar a festa de Carnaval, decidindo um tema geral e subtemas para cada uma das salas de Creche e berçário, de forma a iniciar a construção dos fatos. É importante salientar que a minha relação com a equipa educativa resultou numa aprendizagem e desenvolvimento a nível profissional e pessoal, existindo, igualmente, uma articulação e partilha de conhecimentos de ambas as partes.

3.3. Intenções para o Jardim de Infância

Como já mencionado, as intenções educativas definidas para o JI (cf. anexo J) subdividiram-se nas áreas de conteúdo das OCEPE numa ótica de articulação. Contudo, apesar de terem sido definidas intenções específicas para cada área de conteúdo, também apresento intenções gerais definidas para a intervenção em JI: **Promover a discussão de ideias, opiniões, experiências e dúvidas no grupo de crianças; Estimular e proporcionar novos conhecimentos e aprendizagens através das partilhas realizadas; Fomentar a partilha e a cooperação promovendo a sociabilização e o respeito pelo outro; Desenvolver diversas aprendizagens mobilizando as diferentes áreas de conteúdo.**

De modo geral, as intenções gerais acima enunciadas contribuem, sobretudo, para um aprendizagem pelas interações que as crianças estabelecem. Segundo Wells (2001), o “conhecimento é co-construído através da colaboração e de processos de comunicação entre indivíduos” (citado por Folque, 2014, p. 89). As interações realizam-se entre pares de crianças, mas também entre os adultos, pois “através da interacção, os educadores modelizam formas de pensar e de aprender transmitem ao aprendente as suas perspectivas e expectativas” (Brophy, 1998; Claxtons, 1999, citado por Folque, 2014, p. 89).

Ao longo das atividades e das intenções apresentadas pode-se verificar a relação que existe com as intenções gerais enunciadas. Sendo que as intenções gerais

promovem, sobretudo, as partilhas entre crianças, as interações, as trocas de ideias e experiências trabalhando numa ZDP. As interações que nesta ocorrem orientam-se por um sistema que promove a aquisição de novos conhecimentos e competências (Rogoff & Wertsch, 1984, citado por Vasconcelos, 1997).

As atividades explícitas de seguida, além de abordarem as intenções específicas em cada área de conteúdo, também contribuem para o cumprimento das intenções gerais.

A área da Formação Pessoal e Social é transversal a todas as outras áreas de conteúdo, estando presente durante a minha intervenção. Para concretizar as intenções por mim definidas nesta área, promovi a sociabilização, o respeito pelo outro, isto através da partilha e cooperação entre crianças.

A área de Expressão e Comunicação aborda vários domínios, os quais sofreram diferentes prioridades devido ao facto de alguns domínios serem trabalhados em sessões específicas por docentes especializados, como é o caso da música. Contudo, tive a oportunidade de dinamizar duas sessões de expressão musical, uma sessão relacionada com o uso de materiais do dia-a-dia para explorar e produzir sequências rítmicas e outra com o som de instrumentos musicais (cf. anexo K: Figura K1). O domínio da expressão dramática também foi menos trabalhado, todavia, dinamizei a dramatização de uma comunicação de um projeto, com recurso ao teatro de fantoches que promoveu a exploração de formas animadas, tal como da expressão vocal e corporal das crianças.

Para concretizar as intenções definidas no domínio da expressão motora foram realizadas sessões de atividade física (cf. anexo K: Figura K2). Segundo Pereira (2007), a expressão motora “no ensino pré-escolar, tem a sua importância para um equilibrado desenvolvimento das nossas crianças” (p. 63).

No domínio da expressão plástica realizaram-se diversas atividades de pintura com várias técnicas e materiais, de recorte e de colagem. Foram realizadas pinturas individuais e coletivas e também se realizaram a construção de medalhas de identificação (cf. anexo K: Figura K3) no projeto “Queremos melhorar a nossa biblioteca” proporcionando a livre criatividade da criança.

No domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita realizaram-se um conjunto de atividades relacionadas com a problemática da minha PPS e as quais vão ao

encontro das intenções anteriormente definidas. De entre as atividades realizadas destaco as que são relacionadas com a consciência fonológica, com a escrita e o reconhecimento de letras, com a construção de livros de histórias, com a dinamização de várias horas do conto, com registos de atividades e/ou experiências e com a interpretação de imagens. Esta última, para a criança compreender que as imagens e desenhos também transmitem informação.

No domínio da matemática, as intenções trabalhadas relacionaram-se com a contagem oral como se observa na Figura 9, com a classificação (cf. anexo K: Figura K4), e com o reconhecimento de figuras geométricas. Durante a rotina diária, todos os momentos desta demonstraram ser cruciais na construção de noções matemáticas, como se observa, na seguinte nota de campo:



Figura 9. Contagem oral de animais

Quando FO (4 anos e 10 meses, feminino) foi marcar a sua presença não sabia que dia era. Pedi a LV (5 anos e 8 meses) se podia ajudar FO a saber que dia era. LV disse o dia e acrescentou que amanhã é dia 19. “- É dia do Pai, a Patrícia disse-me.” (Isto porque já tinha ajudado LV na contagem dos dias antes de FO ter chegado)
(Nota de campo nº 5, 18.3.2015)

Neste episódio acima descrito posso refletir sobre o facto de existir interação entre pares, a qual possibilitou um contacto da criança com uma nova informação. Deste modo, a rotina do modelo pedagógico do MEM e os instrumentos de pilotagem (Folque, 2014) a ela associados, promoveram diversas competências matemáticas, neste caso a marcação da presença no mapa das presenças fomentou a contagem oral. Segundo as OCEPE, as atividades da rotina diária destinadas à organização do grupo proporcionam oportunidades para a contagem (Ministério da Educação, 1997).

Por fim, para a Área de Conhecimento do Mundo realizaram-se diversas atividades que contribuíam para a concretização de intenções definidas nesta área. Um dos projetos desenvolvidos com um pequeno grupo foi o projeto “O que fazem os camaleões”, como se pode observar na nota de campo apresentada:

O facto de uma das crianças ter trazido para a sala um peluche camaleão e por o ter mostrado durante a Reunião do Conselho, estimulou a curiosidade de um

pequeno grupo de crianças, que logo propôs saber mais sobre o animal originando um projeto sobre o mesmo.
(Nota de campo nº 6, 27.2.2015).

Com este projeto foram trabalhadas diversas áreas de conteúdo, todavia, foi nesta área em que o projeto teve um enfoque principal. Outras atividades foram também desenvolvidas nesta área: conhecer o espaço social que é uma biblioteca, realizar experiências (cf. anexo K: Figura K5 e K6), reconhecer e identificar características de animais, conhecer algumas profissões e as funções a elas associadas.

Depois da enunciação de algum trabalho desenvolvido em torno das áreas de conteúdo, de forma a dar respostas às intenções definidas em cada área e às intenções gerais refiro que, durante toda a PPS, tive especial atenção à **promoção da criatividade e do espírito crítico de cada criança** que, segundo as OCEPE, “. . . deverá atravessar toda a educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 1997, p. 22). Isto, articulando com o modelo pedagógico do MEM, o qual proporcionou trabalhar as áreas de Expressão e Comunicação e de Formação Pessoal e Social promovendo atividades significativas, uma vez que “ao encorajarmos a criatividade estamos a promover a capacidade que a criança possui de explorar e compreender o seu mundo e de reagir e representar as suas percepções” (Duffy, 2007, p.131).

Partindo de momentos da rotina diária, foi possível realizar atividades que surgiam das curiosidades, interesses e sugestões do grupo de crianças, assim contribuindo para as partilhas entre crianças, estimulando o surgimento de novas aprendizagens e aquisição de novos conhecimentos, ou seja, contribuindo para as intenções gerais anteriormente enunciadas. As crianças que estão envolvidas em atividades de grupo colaboram entre si, debatem, negoceiam e partilham o raciocínio (DeVries, 1997; Azmitia, 1998, citado por Folque, 2014). De modo geral, posso concluir que as atividades propostas ao longo da minha prática contribuíram para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, respeitando e indo ao encontro das intenções específicas e das intenções gerais definidas.

As **intenções definidas em relação às famílias do grupo de crianças** não foram concretizadas. Penso ter mostrado disponibilidade para interagir com os familiares, todavia não existiram muitas oportunidades para essa interação acontecer.

Contudo, durante a reunião de pais em que participei, foi-me dada a oportunidade de partilhar com os pais e mães o meu trabalho desenvolvido com o grupo, referindo os meus objetivos para com o mesmo. É crucial referir que durante a reunião observei uma dinâmica de reunião diferente do habitual, uma vez que foi interativa entre todos os elementos realizando pequenos jogos. Também envolvi os familiares numa atividade no âmbito do projeto “Queremos melhorar a nossa biblioteca” em que, com a criança, deveriam realizar um pequeno registo do livro levado para casa.

No que respeita às relações e intenções que tive em consideração para com a **equipa educativa**, estas basearam-se na **partilha, cooperação e cumprimento das opções pedagógicas seguidas pela educadora cooperante**, respeitando o que era acordado com toda a equipa, podendo referir que todas as intenções definidas para com a equipa educativa foram concretizadas.

De modo geral, as intenções educativas foram concretizadas, todavia, as intenções específicas do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita estavam diretamente relacionadas com a temática a ser investigada, as quais tiveram um enfoque principal durante a PPS.

4. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Neste capítulo será desenvolvida a problemática. Primeiro começo por justificar, fundamentando teoricamente, o tema enunciado, e de seguida, apresentarei estratégias e atividades realizadas para trabalhar o tema com as crianças. Depois será abordada a organização da sala com o surgimento de novos materiais e, por fim, termino com a articulação com as famílias e com a equipa educativa. Isto relacionando com a caracterização do contexto socioeducativo e com as intenções específicas anteriormente definidas para o JI.

O tema encontrado surge da minha intenção de colmatar um problema identificado no grupo de crianças do JI. Isto pela observação de que a área da biblioteca não era frequentada pelas crianças da sala de atividades durante o tempo livre, ou seja, o grupo só frequentava a área em momentos de transição e/ou quando era sugerido por um elemento da equipa educativa. Observe-se a nota de campo número 7.

“- Eu não gosto de ler. Nunca venho para aqui...” (TC, 6 anos e 1 mês, masculino)
(Nota de campo nº 7, 27.4.2015)

Depois de várias observações das crianças e de consultas documentais, sobretudo de teoria sobre a emergência da leitura nas crianças no JI, percebi que poderia explorar e analisar a emergência da leitura, sendo um tema pertinente e adequado ao grupo de crianças.

4.1. Referencial teórico sobre a emergência da leitura em crianças no Jardim de Infância

Começo por definir o ato de ler, segundo as palavras de Sousa (2007), “a atividade de leitura possibilita-nos a evasão, a descoberta de outros espaços, tempos, mundos e outras vidas, permite-nos vivenciar experiências gratificantes [e] compreender melhor o mundo” (citado por Carvalho & Sousa, 2011, p.111). O ato de ler é fundamental para um indivíduo de uma sociedade em constante mudança, a qual, a partir do século XXI, começou a exigir cada vez mais que as capacidades de literacia

fossem adquiridas por todos (Carvalho & Sousa, 2011).

Existem estruturas que dão significado à leitura, nomeadamente a capacidade de seriar e classificar (Marques, 2003), ou seja, implica a existência de um pensamento lógico. “O acto de ler implica descodificar mensagens, relacionar significantes e significados, estabelecer relações espaciais entre letras, identificar semelhanças e diferenças e relacionar a posição das letras face ao conjunto de palavras” (Marques, 2003, p. 35). Estas capacidades surgem no estágio das operações concretas definido por Piaget. O estágio referido inicia-se aos 7 anos de idade, contudo, é sabido que não é preciso esperar que a criança atinja essa idade para promover o contacto com a leitura e com a escrita. “Sendo uma construção, a aprendizagem da leitura faz-se com lentidão e acompanha o acesso aos pré-requisitos cognitivos que a tornam possível e, por isso deve começar assim que a criança mostre apetência para compreender os fenómenos literários.” (Marques, 2003, p. 25). O contacto da criança com a leitura pode e deve ser realizado desde o JI.

O processo de apropriação da leitura é complexo e desenvolve-se de forma gradual. Para o desenvolvimento da emergência da leitura é necessário que o educador também desenvolva atividades e estratégias de leitor que promovam o contacto da criança com diversos suportes de leitura e que esta goste e tenha vontade de ler (Mata, 2008).

O educador tem um papel crucial, pois é um adulto de referência para a criança devendo assim promover a leitura e o contacto com diferentes tipos de textos, com diferentes exemplos da funcionalidade da leitura, devendo também partilhar “as suas estratégias de leitura” (Mata, 2008, p.65). A mesma autora afirma que as interações “contextualizadas, significativas e informais promovem não só a valorização da leitura, tendo o livro e a leitura de história um papel fundamental” (p. 65).

Deste modo, as práticas educativas em redor dos livros promovem oportunidades para que as crianças aprendam mais sobre a sua língua e sobre os textos (Ferreiro, 2001; Teberosky, 2001, citado por Sousa, Sepúlveda, Lourenço, & Correia, 2013). É possível observar, na seguinte nota de campo, uma criança a imitar o adulto a ler um livro perante um grupo de crianças.

A CF (5 anos e 6 meses, feminino) e a JT (4 anos e 5 meses, feminino) estão sentadas em cadeiras viradas para a zona do tapete. Cada uma tem um livro. Recontam a história observando as imagens. À medida que vão folheando mostram as ilustrações ao grupo “invisível” à sua frente (tal como o adulto faz na sala de atividades quando conta uma história)
(Nota de campo nº 8, 7.5.2015)

Verifica-se que as estratégias de leitura que o educador utilizava com o grupo foram compreendidas por estas crianças.

Segundo as perspetivas das abordagens cognitivas da leitura, “a aprendizagem da leitura e da escrita implica . . . a descoberta de conceitos relacionados, quer com as funções da linguagem escrita, quer com a natureza das correspondências entre a linguagem escrita e a linguagem oral” (Silva, 2004, p.188) . Assim sendo, as crianças devem contactar com o código alfabético para conseguir realizar a correspondência entre o escrito e o oral. Segundo Silva (2004), “a criança terá de ter uma ideia geral do que fazer para se ler e da estrutura do código escrito, para conseguir praticar . . . todo o conjunto de operações inerentes à leitura” (p. 188).

As crianças de 4 e 5/6 anos já conseguem reconhecer algumas letras presentes numa palavra, por exemplo, no seu nome. “A compreensão funcional do princípio alfabético, tal como defende Adams (1990), depende integralmente da associação entre conhecimento das letras e consciência explícita dos fonemas e é facilitada pelas experiências de escrita das crianças” (Treiman, 1998, citado por Horta & Martins, 2012, p. 2), sendo que, segundo as mesmas autoras, a compreensão do código alfabético implica “um elevado nível de consciência fonológica” (p.4). Segundo Freitas, Alves e Costa (2007), a consciência fonológica é a “capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral” (p. 8)

Deste modo, a aprendizagem da leitura necessita que a criança desenvolva capacidades de análise do oral (Ramos, Nunes & Sim-Sim, 2004), sendo que, segundo as mesmas autoras, “a consciência fonológica é um conceito que se tem revelado fundamental ao se abordar a relação entre a linguagem oral e escrita” (Bryant, Bradley, Maclean & Crossland, 1990, citado por Ramos, Nunes & Sim-Sim, 2004, p. 15).

Todavia, as crianças aprendem a ler, não porque o adulto de referência assim o deseja, mas porque a necessidade de ler surge como um problema com significado para

a criança, ficando esta motivada para a leitura. (Marques, 2003). Segundo o mesmo autor, a criança resolve o problema “recorrendo à assimilação e acomodação, ou seja, as estruturas cognitivas da criança são modificadas (tornam-se mais complexas) para se ajustarem às realidades externas” (p. 26).

O mesmo autor afirma que, as crianças que frequentam a educação pré-escolar devem, ao entrar para o 1º Ciclo do Ensino Básico, levar consigo competências de leitura, as quais foram adquirindo na educação pré-escolar. Sim-Sim (2009), refere que existem “manifestações precoces de conhecimento sobre a leitura antes do seu ensino formal . . . [as quais são] designadas por comportamentos emergentes de leitura” (p.20). As crianças em idade pré-escolar exploram de forma indireta alguns aspetos que orientam a linguagem escrita, isto através da exploração e contacto com livros, da audição de histórias, pelo uso do computador, etc. Deste modo, é fundamental proporcionar à criança ações de exploração que promovam os “comportamentos emergentes de leitura” (Sim-Sim, 2009, p.20).

4.2. Relação da emergência da leitura com as intenções definidas nas intervenções da PPS

As intenções para com o grupo de crianças do JI, que abordavam o domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita, relacionavam-se com a emergência da leitura. **Promover a consciência fonológica** foi uma das intenções que contribuiu para o desenvolvimento da leitura na educação pré-escolar.

Quando a criança . . . ouve a palavra gato pensa no gato como sendo o animal de uma família e não no facto de a palavra gato ser constituída pelos sons [g], [a], [t], [u] . . . [mais tarde] passa a perceber e a reconhecer que as palavras são constituídas por sons que podem ser mudados e manipulados. A consciência destes sons . . . , esta capacidade de diferenciar os diferentes sons nas palavras é a chamada consciência fonológica . . . [a qual] se refere à consciência de unidades de sons, que podem ser palavras, sílabas, fonemas (Ramos et al. 2004, p.15).

Segundo Freitas et al, (2007), “aprender a ler . . . não é um processo natural

como o de aprender a falar” (p. 7), sendo que, segundo as mesmas autoras, para a promoção da leitura é crucial refletir sobre a oralidade e treinar a segmentação das unidades do oral. Como já foi referido, a consciência fonológica é uma condição necessária para a criança entender o código escrito (Silva, 2004), ou seja, segundo a mesma autora, “para compreender que as letras constituem um sistema de notação dos fonemas, as crianças têm que desenvolver . . . a consciência de que as palavras são decomponíveis em segmentos fonémicos.” (p. 188).

A consciência fonológica está intrinsecamente relacionada com a aprendizagem da leitura (Duarte, 2008). Segundo a autora, é uma “pré-condição de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 21). Investigações mostram que “a consciência dos fonemas está fortemente relacionada com os desempenhos em leitura e escrita” (Marchall, Snowling & Bailey, 2001, citado por Viana & Martins, 2005, p. 80). Sendo que as “dificuldades na aprendizagem da leitura [no ensino formal] . . . estão associadas ao fraco desempenho em tarefas que evocam a consciência fonológica” (Freitas et al., 2007, p. 8). Estudos mostram que as crianças têm um precoce desenvolvimento fonológico aquando da entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico (Sim- Sim 1998; Veloso, 2003, citado por Freitas et al., 2007).

Deste modo, é crucial que o educador desenvolva atividades fonémicas na educação pré-escolar para que as crianças estejam preparadas para o ensino formal da leitura. Isto porque, a promoção de “competências de processamento fonológico . . . [têm] um papel fundamental nas habilidades iniciais de leitura” (Lundberg, 2002, citado por Viana & Martins, 2005, p. 78).

A **identificação de letras** foi outra intenção que foi desenvolvida com atividades de exploração do ficheiro de letras presente na sala, tal como com a escrita de textos no computador. Segundo Marques (2003), com este tipo de atividades o educador promove “competências literárias” (p. 47), ao mesmo tempo que a criança fica curiosa e estimulada na exploração das letras no teclado aprendendo a localizar neste algumas letras, pois o reconhecimento destas está relacionado com a aprendizagem da leitura (Adams, 1998; Martins, 1996, citado por Almeida & Silva, 2012). A criança, ao optar por escrever o texto, começa a utilizar o texto escrito reforçando a ideia de que escrever e saber ler é fundamental (Riley, 2004).

Como já foi enunciado, a leitura implica uma relação entre linguagem escrita e a linguagem oral (Silva, 2004), sendo que as relações entre a oralidade e a escrita promovem conflitos cognitivos atuando numa ZDP (Vygostky, 1962, citado por Martins, Mata & Silva, 2014).

A **promoção do contacto com livros e das suas histórias** foi outra intenção definida no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, isto porque as crianças ao observarem os outros a ler compreendem o ato de ler percebendo que a escrita tem significado (Mata, 2008), sendo que as histórias promovem o desenvolvimento de competências literárias (Marques, 2003). Por sua vez, “a leitura de textos de literatura para a infância . . . pode vir acompanhada de atividades de produção de textos orais, como o reconto das histórias lidas” (Sousa et al., 2013, p. 36).

Segundo Viana e Teixeira (2002) “as crianças a quem foram lidas muitas histórias, quando entram para o ensino formal são já capazes de produzir narrativas compatíveis com o registo escrito de linguagem” (p. 27). Nas OCEPE é referida a importância do contacto com o livro, o qual serve de instrumento para a emergência da leitura e da escrita (Ministério da Educação, 1997). Além de que, “as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas ou inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens . . . suscitam o desejo de aprender a ler” (Ministério da Educação, 1997, p. 70) e proporcionam a exploração de outras formas de expressão e comunicação.

Outra intenção definida foi o **contacto com diferentes suportes de escrita e de leitura**, isto porque a criança ao contactar com a escrita começa a entender que a mesma transmite informação e que essa informação é específica de cada suporte escrito, por exemplo, o contacto com jornais, revistas, livros de banda desenhada, livros de histórias, livros de receitas, etc. Como afirma Sim-Sim (2009),

Ao ouvir ler uma história, uma notícia, as legendas da televisão, os preços no supermercado, as instruções de um jogo e aos conversas sobre o que acabou de ouvir ler, a criança interioriza que, através da leitura, o conteúdo escrito é revelado pela linguagem oral (p. 20).

É igualmente importante, **saber que as imagens também transmitem informação**, isto porque, segundo Viana e Martins (2005), “as ilustrações . . . possuem

Expressão e Comunicação e da Formação Pessoal e Social, tendo sido desenvolvidas várias atividades pelas crianças em torno da problemática.

Durante a minha PPS dei uma especial importância à **leitura de histórias**, isto com recurso a diversos livros e através de vários momentos: como a dinamização de diversas horas do conto em grande grupo e pela partilha do livro e conto da história no momento do “Contar Mostrar ou Escrever”. É fundamental os educadores lerem histórias às crianças de forma a “estimular o desenvolvimento de competência literárias” (Cazden 1981; Schickedanz, 1985, citado por Marques, 2003, p. 34).

Também incentivei o grupo a trazer livros de casa para partilhar com as outras crianças na Reunião do Conselho pela manhã (no momento do “Contar Mostrar ou Escrever”). Durante o mês de maio, observei que as crianças começaram a trazer mais livros para mostrar e partilhar com as crianças do que antes, isto no decorrer de um projeto iniciado: “Queremos melhorar a nossa biblioteca”, pois uma das ideias tomadas pelo grande grupo foi trazer livros de casa. Contudo, os livros que as crianças levavam para a sala de atividades eram livros de histórias, sobretudo da *Disney*⁶.

O registo, no final de cada leitura de uma história, do título, do autor, do ilustrador, do editor e o resumo, refletindo em grande grupo sobre tais informações, foi outra estratégia por mim adotada e uma tarefa dinamizada pelas crianças com o meu apoio. Esta tarefa realizava-se através do reconto das histórias em grande grupo, o que é importante, pois tratam-se de atividades de “avaliação e promoção da compreensão do texto . . . [que exigem] recuperar de forma ordenada os conteúdos do texto e estabelecer entre eles as relações apropriadas” (Gambrell, 1991; Morrow, 1985, citado por Sousa et al., 2013, p. 36). Esta tarefa de registo começou a ser realizada depois do grupo de crianças ter conhecido as pessoas envolvidas, e das suas funções, na construção de um livro⁷.

Aquando da apresentação da capa do livro, era hábito perguntar ao grande grupo qual a primeira letra do título, existindo deste modo, uma relação entre o som e o grafema explorando a “estrutura sonora das palavras” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008,

⁶Segundo Ferreira e Madureira (2008), a “*Walt Disney Productions* detém o maior número de traduções a nível mundial, o que dá conta de uma disneyzação global do mercado do livro para a infância” (p. 9).

⁷ Através do conto da história “O Ciclo do Livro” (Ver Literatura para Infância utilizada).

p. 54). A criança começa a compreender que cada letra tem associado um fonema (Tolchinsky & Teberosky, 1998, citado por Cole & Cole, 2004) e que a relação entre o grafema e o som denomina-se de decodificação. Segundo Thompson e Nicholson, (1999) as crianças necessitam de analisar os sons de uma palavra reconhecendo que determinada palavra começa por determinada letra (citado por Cole & Cole, 2004), desenvolvendo a correspondência entre o escrito e o oral (Silva, 2004).

Como já enunciado, o **desenvolvimento da consciência fonológica** deve ser promovido na educação pré-escolar.

Durante a atividade de **consciência de fronteira de palavra** (Freitas et al., 2007), na Figura 11, eu apresentava a frase alusiva a uma história⁸ anteriormente ouvida pelo grupo e em grande grupo refletíamos sobre quantas palavras tinha aquela frase. Para isso as crianças foram enunciando em voz alta a frase mencionando cada uma das palavras que a constituíam. À vez, cada uma das crianças colava um círculo



Figura 11. Atividade de consciência de fronteira de palavra

por baixo de uma palavra e, no final, as crianças contaram as palavras que determinada frase tinha com o apoio visual dos círculos. Observe-se a nota de campo número 11.

A NB (4 anos e 6 meses, feminino) está bastante atenta e interessada respondendo acertadamente quando é a sua vez de colar a bola numa palavra. Ela sabe que palavra é!
(Nota de campo nº 11, 13.4.2015).

A **atividade de consciência silábica**, na Figura 12, foi somente dinamizada com as crianças de 5/6 anos. Com recurso a cartões com palavras alusivas à história já referida, e com o meu auxílio, dividíamos as palavras silabicamente com o apoio ao batimento de palmas. As crianças refletiam sobre as sílabas que iam sendo enunciadas e, no final, colavam tantos círculos de cartolina, por baixo do cartão, quantas sílabas existiam na palavra mencionando o número de sílabas⁹.



Figura 12. Atividade de consciência silábica

⁸ “O Nabo Gigante” (Ver Literatura para Infância utilizada).

⁹ No final desta atividade as crianças queriam continuar, por isso (e já sem mais cartões com palavras), sugeri que cada criança enunciasse uma palavra continuando assim a atividade.

Observe-se a seguinte nota de campo:

“- As palavras estão divididas em bocados” (CF, 5 anos e 6 meses, feminino)
(Nota de campo nº 12, 27.4.2015).

Na Figura 13 pode-se observar uma **atividade de construção de frases** desenvolvida com as crianças de 5/6 anos com o objetivo de enunciarem a frase representada. Para isso, utilizei um cordel no qual colocava letras, figuras, formas, cores e pequenas palavras, com o objetivo de interpretarem o que estava representado, ou seja, construí uma frase com estes elementos, a qual as crianças tinham de tentar identificar. Assim, as crianças reconheciam as letras, interpretavam as figuras e referiam cores e formas.



Figura 13. Atividade “Estendal de frases”

No final, cada uma das crianças escolheu uma frase de entre todas as trabalhadas e, através do desenho, como se observa na Figura 14, tinha de registar a frase escolhida, ou seja, tinha de desenhar o que era dito na frase.



Figura 14. Registro através do desenho de uma das frases da atividade “Estendal de frases”

Uma das atividades realizadas para trabalhar a seriação e o pensamento lógico foi a **realização de sequências** com as crianças de 5/6 anos. Para isso distribuí algumas imagens que formavam uma sequência de um acontecimento. As crianças tinham de analisar e refletir interpretando cada imagem e o que nela acontecia, de forma a ordenar as imagens formando uma sequência lógica. No final, as crianças explicitaram, através da sua interpretação e imaginação, o que aconteceu na sequência enunciando uma pequena história.

No âmbito do projeto “Queremos melhorar a nossa biblioteca” com o grande grupo de crianças, foram dinamizadas diversas atividades que também vão ao encontro da emergência da leitura. A interpretação de imagens de diferentes bibliotecas foi uma estratégia que surgiu durante a pesquisa sobre bibliotecas para o projeto. As crianças analisaram, em grande grupo, o conteúdo de fotografias em papel que levei para a sala de atividades, referindo o que nelas estava representado retirando conclusões e

informações para a pesquisa. Também foi realizada uma pesquisa no computador, isto com a seleção de imagens e com a interpretação das mesmas por um pequeno grupo de crianças. Durante esta pesquisa no computador foi fundamental a minha leitura do que estava escrito. Isto leva a que as crianças percebam que a linguagem escrita pode ser lida em diversos suportes contendo diferentes informações.

No final do projeto em grande grupo, as crianças **visitaram a Biblioteca dos Olivais** de forma a consolidar os conhecimentos que foram adquirindo durante o projeto.

Primeiro conheceram como a biblioteca estava organizada, tal como as suas regras, isto com a explicação pela bibliotecária responsável. De seguida participaram numa hora do conto, como se mostra na Figura 15, dinamizada pela bibliotecária com a audição da história “Vamos à caça ao urso”, seguindo-se um pequeno jogo alusivo à história em que o objetivo era encontrar um urso através das indicações dadas (cf. anexo L: Figura L1).



Figura 15. Hora do conto na Biblioteca dos Olivais

Por fim, contactaram com a biblioteca de forma livre e autónoma. Durante este último momento, as crianças exploraram os diferentes recursos existentes no espaço (cf. anexo L: Figura L2), nomeadamente livros, revistas, material de escrita e de desenho, materiais pedagógicos, etc. Segundo Marques (2003), os educadores e os familiares devem promover a exploração pela criança do espaço social que é a biblioteca, pois estimula a curiosidade, o interesse e o gosto desta em atividades de leitura.

Durante o projeto, o grande grupo também contactou com a **Biblioteca Online do Plano Nacional de Leitura** e com os livros que nela existem, ouvindo a história “Onde estão os meus Óculos”¹⁰ (Figura 16). Tal como afirma Bastos (1999), “conhecer os livros para os mais novos . . . visitar com eles bibliotecas e outros locais onde se



Figura 16. Audição e visionamento da história “Onde estão os meus óculos?”

¹⁰ Ver Literatura para Infância utilizada.

pode encontrar livros, são apenas alguns exemplos de um conjunto de atitudes que pode propiciar o desejo e o gosto pela leitura” (p. 285).

Deste modo, foram promovidas e dinamizadas várias atividades que contribuíram para desenvolver a emergência da leitura com o grupo de crianças do JI. Contudo, o ambiente educativo também promoveu esse desenvolvimento, como se pode verificar de seguida.

4.4. Organização da sala de atividades

Nos ambientes de aprendizagem, a leitura e a escrita devem ser atividades contextualizadas e significativas e o educador deve fomentar ações e atividades que promovam a leitura (Mata, 2008).

Na sala de atividades onde se desenvolveu a minha PPS em JI, era notório que o contacto com os instrumentos de pilotagem (Folque, 2014), característicos do modelo pedagógico do MEM¹¹, promoviam a escrita e a leitura. Segundo a mesma autora, o modelo pedagógico do MEM promove uma organização do tempo, do espaço e dos materiais em que as crianças têm oportunidade de explorar diferentes instrumentos nas diferentes áreas de trabalho da sala de atividades, que promovem a escrita e a leitura. Por exemplo, com a marcação no mapa das presenças, as crianças reconheciam o seu nome, mesmo as mais novas (de 3 anos) quando não identificavam o seu nome, observei que era comum indicarem com o dedo um nome escrito de determinada cor igual ao seu, ou seja, identificavam um nome diferente do seu mas escrito com uma mesma cor que o seu nome. Todavia, a maioria das crianças reconhecia o seu nome sem nenhuma dificuldade.

Também era notório o reconhecimento dos nomes das outras crianças, ou seja, sobretudo as crianças mais velhas (de 4 e 5/6 anos) reconheciam o nome de outros colegas, por exemplo, durante a Reunião do Conselho pela manhã, a criança responsável por ser o presidente enunciava os nomes das crianças que se inscreveram, reconhecendo alguns nomes. Quando não os reconhecia pedia apoio ao adulto que estava ao seu lado.

¹¹ Mapa de presenças; quadro de distribuição de tarefas; mapa de regras de sala; diário do grupo.

As crianças que queriam participar no momento do “Contar, Mostrar ou Escrever”, na Reunião do Conselho pela manhã, tinham que se inscrever previamente numa grelha semanal afixada na sala para o efeito. Assim sendo, as crianças mais novas recorriam ao cartão do seu nome, contudo as mais velhas já conseguiam escrever o seu nome sem copiar pelo cartão. “A escrita do nome próprio tem vindo a ser considerada uma tarefa adequada à avaliação de competências relacionadas com a aprendizagem da leitura em crianças pré-leitoras” (Bloodgood, 1999, Olofsson, 2001, citado por Viana & Martins, 2005, p. 81). Isto porque, a escrita do nome implica a memória de “padrões ortográficos, conhecimentos específicos de algumas letras e a compreensão da relação entre algumas letras e fonemas” (Viana & Martins, 2005, p. 81).

Segundo as OCEPE, “a oportunidade de “imitar” a escrita e a leitura da vida corrente pode fazer parte do material de faz de conta, onde as crianças poderão dispôr de folhas, cadernos, agendas ou blocos, de uma lista telefónica, de revistas ou jornais” (Ministério da Educação, 1997, p. 69).

A sala de atividades tem uma área de escrita destinada a atividades lúdicas de exploração livre de diversos recursos, como cadernos, blocos, agendas, quadros magnéticos e carimbos de letras. Nesta área as crianças exploravam recursos, contactando com a escrita e com a leitura. Era muito comum as crianças recorrerem a este espaço para fazerem as suas “escritas inventadas [sendo que estas] têm [impacto] na compreensão do princípio alfabético, mesmo antes da entrada das crianças para o ensino formal” (Lourenço & Martins, 2010, p. 2749).

Uma das atividades patentes no projeto “Queremos melhorar a nossa biblioteca” foi a **etiquetagem dos livros da área da biblioteca** (cf. anexo L: Figura L3). Para esta atividade as crianças classificaram e agruparam os livros de forma a perceber que conjuntos realizar. Para isso, analisaram, percebendo que livros existiam e em que conjunto se colocavam. Depois, realizaram etiquetas de diferentes cores, sendo que cada cor referia um tipo de livro, para que assim a área da biblioteca ficasse organizada de outra forma e que estimulasse a frequência das crianças nesta área. Depois de concluída a nova organização houve a necessidade de realizar uma legenda das cores atribuídas aos livros, como se pode observar na Figura 17.

Segundo Bastos (1999), a leitura é importante e a biblioteca da sala pode promovê-la. Também, devido à proximidade que a criança tem com este espaço, poderá surgir “um importante foco de promoção do livro” (p. 295). Com a nova organização da área da biblioteca, achei pertinente levar para a sala de atividades jornais e revistas, os quais não existiam na área da biblioteca. As crianças gostaram de contactar com estes novos suportes de leitura, como se observa na seguinte nota de campo:



Figura 17. Nova legenda da organização dos livros da área da biblioteca da sala de atividades

“- Já venho Patrícia, vou ver o meu jornal da manhã”. JF (6 anos e 1 mês, masculino) senta-se na zona do tapete a folhear um dos jornais que trouxe para a sala. (Nota de campo nº 13, 6.5.2015).

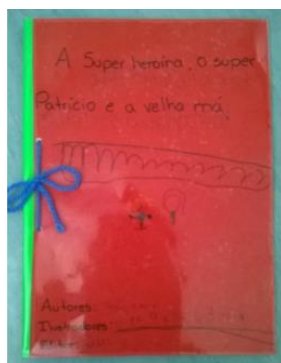


Figura 18. Livro “A Super heroína, o Super Patrício e a velha má”

No âmbito do projeto já enunciado, realizou-se a **construção de dois livros de histórias** para a área da biblioteca da sala de atividades. Na Figura 18 e 19 apresentam-se dois livros construídos por dois pequenos grupos de crianças¹². Cada livro tem uma história inventada por cada grupo. Esta atividade possibilitou que as crianças se apercebam de “convenções e características do sistema de escrita” (Mata, 2008, p. 64), ao mesmo tempo que promoveu a identificação de palavras, desenvolvendo o seu vocabulário e

reconhecimento visual das palavras, o que permitiu desenvolver aspetos sobre a leitura e também sobre a escrita (Mata, 2008). Ao inventarem as histórias, as crianças podem imaginar e pensar em vários acontecimentos e sequências de acontecimentos desenvolvendo o pensamento lógico (Rodari, 2006). Como afirma Dewey:



Figura 19. Livro “O Bolo do pasteleiro Joaquim”

¹² O segundo livro só surgiu porque um segundo pequeno grupo de crianças ficou interessado em construir também um livro, isto depois de observarem os colegas a construírem o primeiro livro.

As histórias imaginárias contadas pelas crianças possuem todos os graus da coerência interna: umas são desconexas, outras articuladas. Quando são conexas, simulam o pensamento reflexo e na verdade costumam verificar-se nas mentes dotadas de capacidades lógicas. Estas construções fantásticas muitas vezes antecedem um pensamento de tipo mais rigorosamente coerente e desbravam-lhe o caminho (citado por Rodari, 2006, p. 207).

Depois da construção dos dois livros, observei que a área da biblioteca era mais frequentada por algumas crianças do que antes. Contudo, elas interessavam-se, sobretudo, pelos livros novos, produzidos por algumas crianças, como se observa na nota de campo número 14.

A MG (5 anos e 4 meses, feminino) e o RS (3 anos e 10 meses, masculino) estão sentados na zona do tapete a folhear e a observar os livros construídos pelas crianças mostrando-se muito interessados. MG conta a história a RS enquanto este a ouve atentamente.
(Nota de campo nº 14, 27.5.2015)

A equipa educativa da sala de atividades sempre se envolveu nas atividades acima mencionadas e em todas as outras realizadas ao longo da PPS. Os livros construídos pelas crianças e a nova organização da biblioteca foram apresentados às outras salas de atividades, tanto às crianças como às equipas educativas, isto porque todas as crianças frequentam a sala de atividades (no período de acolhimento entre as 8h e as 9h) onde decorreu a minha PPS. Assim, os novos materiais e a nova organização também foram partilhados com todas as outras crianças do JI.

O ambiente deve transmitir confiança e segurança, encorajando a exploração e promovendo o prazer e a satisfação da criança pela leitura, devendo ser, igualmente, rico em oportunidades e promotor da articulação e interação com a família (Mata, 2008), sendo este um aspeto abordado de seguida.

4.5. Articulação com as famílias

É importante os familiares envolverem-se em atividades de leitura com a criança, pois segundo Mata (2012) “os pais podem desempenhar [um papel] na aprendizagem da leitura e da escrita, mesmo que não desenvolvam actividades muito

estruturadas nem direccionadas para o ensino” (p. 226).

Durante o desenvolvimento do projeto “Queremos melhorar a nossa biblioteca”, o grupo de crianças partilhou que queria levar livros para casa. Deste modo, implementei um **sistema de requisição de livros** para que os pais e mães se envolvessem em atividades de leitura com as crianças.

As crianças levavam livros da Ludoteca¹³ do JI para casa, isto em sacos previamente realizados com materiais recicláveis. Cada criança tinha no seu saco um registo individual com o nome dos livros requisitados e com datas de entrega (cf. anexo M) e na sala de atividades estava um registo de todos os livros requisitados. As crianças que conseguiam escrever o seu nome, sem nenhum tipo de apoio, escreviam-no no registo individual, como se observa na Figura 20.



Figura 20. Requisição de livros da Ludoteca do JI

Durante a escolha dos livros, preenchia os diferentes registos em frente da criança que, com muita atenção, esperava que eu terminasse para guardar o seu saco com o livro escolhido no cabide. Em casa, as crianças com os familiares, depois de observarem e lerem o livro escolhido, deviam preencher uma folha de registo sobre o mesmo (título, autor, ilustrador, editor e o resumo da história). Assim, os pais foram parceiros envolvidos nesta atividade, como refere Hannon (1996, citado por Mata, 2006) “este envolvimento deve ser bastante precoce e tem de começar necessariamente antes do início da escolaridade básica” (p.66).

A atividade de requisição de livros motivou algumas crianças que se mostraram muito interessadas em poder levar livros para casa. Observe-se a seguinte nota de campo:

“Já trouxe o livro, posso levar outro, Patrícia? Posso escolher agora?” (RF, 5 anos e 11 meses, masculino)
(Nota de campo nº 15, 26.5.2015)

É de salientar, que durante a reunião com os encarregados de educação, em que

¹³ Apesar de a sua denominação ser Ludoteca, este espaço estava sobretudo destinado à consulta de livros.

tive o privilégio de poder participar, além de ter comunicado a minha problemática e as intenções com esta relacionadas, também abordei a emergência da leitura elucidando atividades que já tinha dinamizado com o grupo de crianças até ao momento. Partilhei com os pais e mães, sobretudo a forma como as crianças desenvolvem o percurso de desenvolvimento da Consciência Fonológica, explicando que, ao contrário do que alguns pais e mães pensavam, a criança não começa por compreender o código alfabético, mas sim a reconhecer primeiro palavras, depois as sílabas, relacionando mais tarde os fonemas com a representação gráfica.

4.6. Práticas de leitura em contexto familiar

O ambiente familiar também deve promover atividades de leitura e de escrita que envolvam os pais, as mães e as crianças, tal como o contacto com recursos relacionados com a escrita e a leitura (Kassow, 2006, citado por Mata & Pacheco, 2013).

De forma a conhecer as práticas de leitura em contexto familiar, realizei um questionário aos pais/mães das crianças durante a reunião de encarregados de educação. O questionário tinha 15 questões subdivididas em três secções: as práticas de leitura dos pais/mães, as práticas de leitura partilhada e as práticas de leitura da criança sozinha. Os questionários foram entregues a cada uma das famílias do grupo de crianças (22 crianças), contudo somente 55% (12 pais/mães) é que responderam ao questionário, pois foram 10 as famílias a participar na reunião e outros 2 questionários foram-me entregues posteriormente.

Com base nos questionários respondidos, analisei as **práticas de leitura dos pais/mães das crianças** (cf. anexo N: Figura N1). Ao observar o gráfico, concluo que 4 famílias seguem um critério literário na compra de um livro para a criança com muita frequência e, quando compram um livro para si, somente 2 famílias têm em consideração critérios literários com muita frequência. A leitura em diferentes suportes de leitura e a leitura de livros e/ou outros suportes escritos são, respetivamente, tarefas realizadas por 2 famílias com muita frequência. Em relação à ida a bibliotecas públicas, 8 famílias responderam que nunca o fazem e 4 fazem-no poucas vezes.

No que respeita a **práticas de leitura partilhada**, entre o adulto e a criança, (cf.

anexo N: Figura N2) pode-se concluir que uma família lê para a criança com muita frequência em diferentes suportes de leitura, enquanto 4 famílias leem diariamente para a criança com muita frequência. A leitura de legendas da televisão para a criança é realizada por 4 famílias com muita frequência e a leitura de rótulos é realizada, igualmente, com muita frequência, por 2 famílias. Em relação à frequência de bibliotecas públicas com a criança, 9 famílias afirmaram nunca o fazerem.

Por último, em relação às **práticas de leitura da criança sozinha**, (cf. anexo N: Figura N3) pode-se concluir que 5 famílias referem que a criança partilha as suas leituras com muita frequência com o adulto, enquanto o questionamento da criança sobre o que está escrito em determinado local e a observação e exploração de livros são tarefas realizadas por 4 crianças. O contacto diário com livros é realizado por 4 crianças e o contacto com diversos suportes de leitura é uma tarefa realizada por 3 crianças.

Os pais e mães têm um importante papel na aprendizagem da criança, contudo “os modos como se enquadra e sugere a sua participação são por vezes bastantes diferenciados e têm subjacente perspetivas contrastadas” (Mata, 2006, p.64). Com a observação dos dados apresentados e tendo em consideração a caracterização das famílias do grupo de crianças do JI (sobretudo as habilitações literárias), as práticas de leitura ocupam pouco lugar em atividades entre os familiares e a criança. Como afirma Mata (2006) nas famílias de “nível de literacia mais baixo a linguagem escrita [surge] mais para entretenimento dos pais . . . e no desenrolar de rotinas diárias” (p. 71). É fulcral que o JI estimule a atividades de leitura com as crianças, isto independentemente da caracterização do contexto familiar!

A leitura está por todo o lado, seja na sala de atividades ou fora dela. As crianças contactam com a leitura de forma diária, o que pode estimular a sua curiosidade e interesse pelo ato de ler. Tanto os profissionais de educação como as famílias devem estar atentos a possíveis momentos em que a leitura pode ser estimulada na criança.

Em modo de conclusão, posso referir que a emergência da leitura sempre foi um tema que me chamou a atenção por ser tão comum observar, por exemplo, as crianças produzirem as suas interpretações de letras e/ou imagens na sala de atividades. Isto ao mesmo tempo que mostram ter sempre muita curiosidade sobre o que está escrito em vários locais da sala de atividades.

Depois da explicação de parte do trabalho desenvolvido durante a PPS, seguem-se as considerações finais sobre as experiências vividas durante este percurso.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o findar deste relatório enuncio o impacto das intervenções em Creche e JI, as quais me promoveram inúmeras aprendizagens e experiências. Começo por refletir sobre o impacto da minha intervenção nos dois contextos, seguindo-se a construção da identidade profissional.

5.1. O impacto da minha intervenção

As questões que surgiram no início da PPS em Creche prenderam-se, como já referido, com o desenvolvimento e aprendizagem dos bebés: “Como iria eu intervir com crianças tão pequenas?”; “Quais os materiais que devo proporcionar ao bebé, de forma a explorar, promovendo o seu desenvolvimento e aprendizagem?”. De modo a ultrapassar essas questões, a minha tarefa principal naquele momento foi realizar consultas documentais de forma a aumentar o meu conhecimento sobre as crianças tão pequenas. Os conhecimentos adquiridos na Unidade Curricular Desenvolvimento e Aprendizagem (0-6 anos) foram o mote para conhecer ainda mais sobre os bebés. Assim, é importante realçar que a literatura específica sobre a aprendizagem e desenvolvimento de crianças tão pequenas foi crucial para desenvolver a minha prática.

A **aquisição de conhecimentos de como promover o desenvolvimento e a aprendizagem do bebé**, além de terem sido fundamentais para a prática, também me enriqueceram como profissional. Isto porque adquiri um conjunto de conhecimentos sobre como intervir com crianças tão pequenas, os quais são fundamentais para uma futura ação pedagógica com um grupo de bebés. De modo geral, contactei com as suas fases de desenvolvimento, com as suas formas de exploração, com o seu temperamento, com os seus ritmos e individualidades, adquirindo conhecimentos de como interagir com o bebé.

A prática profissional na sala de berçário enriqueceu-me como pessoa e como profissional. Ter o privilégio de contactar com bebés tão pequenos, o facto de interagir com pais e mães que, pela primeira vez, deixam o(a) seu (sua) pequeno(a) filho(a) numa sala de berçário, e com uma equipa educativa que sempre demonstrou muito afeto,

dedicação e vínculo com todos os bebês, proporcionou-me momentos de aprendizagem que me fizeram crescer a nível pessoal e profissional.

Um aspeto que realço é o facto da **interação com os familiares do grupo** ter sido realizada de uma forma diferente quando comparado com as interações estabelecidas em outros contextos. Penso que as preocupações dos pais e mães de crianças tão pequenas proporcionam um maior envolvimento com os profissionais de educação, existindo mais trocas de informações a nível do desenvolvimento, sobretudo a nível motor, e em relação às rotinas do bebé (e.g. horário das suas refeições). A relação e a interação que fui estabelecendo com os familiares aumentaram de dia para dia enriquecendo os meus conhecimentos sobre as individualidades de cada bebé em contexto familiar. Esta interação possibilitou criar uma relação positiva com os familiares em que a confiança numa profissional de educação já se fazia florir. Os educadores e os pais demoram tempo a estabelecer uma relação, isto apesar de ser vantajosa, pois é possível trocar e analisar informações compreendendo as evoluções do bebé (Post & Hohmann, 2011).

Na prática profissional em JI, a questão inicial que surgiu foi sobre o **modelo pedagógico do MEM**, como este se caracterizava e aplicava na sala de atividades. A consulta documental sobre o modelo referido foi muito importante para conhecer algo com que nunca tinha contactado na prática.

Contactar e conhecer na prática o modelo pedagógico do MEM enriqueceu os meus conhecimentos, uma vez que me foi possível conhecer como é aplicado junto do grupo de crianças e como o modelo proporciona experiências democráticas no grupo. Segundo Folque (1999) “a vida do grupo organiza-se numa experiência de democracia directa, não representativa onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação” (p.6), isto, segundo a mesma autora, numa perspetiva social em que as interações sociais são fulcrais no desenvolvimento da criança.

A relação com a educadora cooperante promoveu-me aprendizagens e partilhas de informações relacionadas com o modelo pedagógico do MEM, partilhando, sobretudo, as suas intenções sobre a implementação de novos instrumentos de pilotagem do modelo, as características, dificuldades e interesses do grupo de crianças e explicando as suas intenções nas atividades que dinamizava com o grupo.

Apesar de a educadora me enriquecer ao partilhar as suas intenções, é facto que o balanço final das suas atividades e das atividades que eu também promovia com o grupo contribuíram para melhorar a minha intervenção, readaptando-a.

Outro aspeto que quero realçar é sobre a **resolução de conflitos das crianças**, que muitas vezes vivenciei no espaço de sala de atividades e/ou no espaço exterior. Com o decorrer da minha intervenção em JI fui moldando as minhas formas de interagir e de apoiar as crianças consoante os conhecimentos adquiridos, a individualidade de cada criança e das características do grupo. Assim, comecei a perceber, por exemplo, que o grupo respeitava os sentimentos e as emoções dos outros e que, em resoluções de conflitos, a abordagem aos sentimentos dos outros apoiava na resolução e na posterior negociação. Foi crucial, para desenvolver formas de interagir com as crianças em momentos de conflito, vivenciar momentos em que as emoções e os sentimentos de todas as crianças eram valorizados, pois a estimulação dos impulsos da criança para pensar nos sentimentos e nas emoções de outra criança, em determinado momento, alertam para a existência de sentimentos e interesses nos outros (Katz, 2003) relacionando-se, por sua vez, com as interações sociais realizadas pelas crianças.

A investigação realizada sobre o tema da emergência da leitura fomentou em mim a curiosidade e interesse de querer realizar mais pequenas (ou até grandes) investigações com os grupos de crianças com quem irei estar num futuro próximo. A investigação e os conteúdos transmitidos, sobretudo na Unidade Curricular de Metodologia de Investigação em Educação de Infância, realçaram o meu olhar para investir em novas investigações, intervindo e fomentando novos conhecimentos, em mim e nas crianças.

As intervenções em contextos institucionais para realizar uma prática profissional, de forma a obter o grau de mestre, findaram. Agora, estou quase a alcançar a meta de ser Educadora de Infância!

5.2. Construção da identidade profissional... e agora Educadora!

Estou prestes a ser Educadora de Infância! E, é necessário refletir sobre a minha identidade profissional, perspetivando as minhas intenções e preocupações como futura educadora.

A profissionalidade docente, segundo Sacristán (1995), refere-se ao que “é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p. 65). Contudo, estes conhecimentos e comportamentos não devem ser estanques no tempo. Como afirma Delors (1998), não basta acumular

no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É antes necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança (p. 89).

Seguindo esta perspectiva, afirmo que é minha intenção **continuar a aprender mais** e saber mais, explorando e enriquecendo a minha bagagem de conhecimentos que já possuo. É meu objetivo continuar a trabalhar e a investigar, de modo a melhorar sempre a minha futura ação pedagógica.

Segundo Roldão (2005) as exigências políticas, económicas e sociais de uma sociedade em constante mudança interferem na ação de um professor. Como educadora, é fundamental **acompanhar as mudanças que vão ocorrendo de forma a estar sempre atualizada e sempre pronta a adequar a minha prática a novas exigências.**

Ser educadora de infância é pertencer a um grupo profissional que enfrenta um percurso de construção social (Sarmiento, 2009). Segundo a mesma autora, é através de interações “que os valores profissionais se poderão (re)construir . . . [pelo] cruzamento entre o individual e o social” (p. 48). Isto porque a identidade profissional é o resultado entre a minha identidade individual e a identidade coletiva.

Assim, além de ser intenção adaptar os meus conhecimentos ao longo do tempo, de forma a **aperfeiçoar a minha ação pedagógica**, também é intenção adaptar esses conhecimentos de forma cooperativa, com profissionais de educação que me poderão orientar no caminho a percorrer e nos conhecimentos a adquirir para o conseguir realizar.

O conhecimento sofre readaptações ao longo do tempo estando em permanente mudança e evolução. O conhecimento precisa de ser adquirido, readaptando os

conhecimentos pré existentes. Assim, e observando os Pilares da Educação para o século XXI de Delors (1998), um profissional de educação deve

aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (p. 90)

A atividade de educador de infância é uma atividade relacional com outros profissionais de educação e com outras pessoas (Sarmiento, 2009). Segundo a mesma autora, as educadoras, devido aos agrupamentos verticais, têm no contexto público a possibilidade de poder interagir com profissionais de outros ciclos educativos e, numa relação horizontal, interagir com as educadoras do mesmo agrupamento, realizando-se partilhas e tomadas de decisão.

É nesta perspetiva de interação com os profissionais de outros ciclos educativos que desejava executar a minha atividade profissional. Desejava poder ter a oportunidade de realizar **trabalhos em parceria**, sobretudo com o 1º Ciclo do Ensino Básico. Também gostaria de ter a oportunidade de realizar a minha ação pedagógica com bebés até um ano, isto porque considero que adquiri conhecimentos para uma ação pedagógica adequada ao grupo e porque seria um desafio estar responsável por crianças tão pequenas.

Contudo, ainda permanecem as incertezas: “Será que vou conseguir realizar uma ação pedagógica adequada?”; “Como será a minha primeira experiência profissional?”; “Que aprendizagens e dúvidas surgirão?”. As incertezas e preocupações irão sempre existir, pois a ação pedagógica de uma educadora está em constante mudança e adaptação.

É fundamental ter em consideração que a atividade profissional de educador de infância tem a **criança como papel central**, existindo uma relação entre o papel de cuidar e de educar, oscilando entre a ação pedagógica e a de prestador de cuidados (Sarmiento, 2009). É crucial que o educador tenha sempre em atenção as individualidades das crianças, as suas características, necessidades e interesses respeitando as suas opiniões, ideias e experiências. Não sou detentora do conhecimento,

mas devo proporcionar experiências às crianças que o reproduzem e vivenciam assim, de forma ativa, gerando os seus próprios e novos conhecimentos. A criança que hoje é pequena e que entrará na minha sala de atividades será o futuro da sociedade, onde lutará pelos seus direitos e que deterá mais e novos conhecimentos.

Com o findar deste relatório e, igualmente, do meu percurso acadêmico, permanecem os conhecimentos, as aprendizagens, as experiências, as dúvidas, as certezas e as saudades de um percurso que foi crucial para atingir a meta do que sempre desejei ser: Educadora de Infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, T. & Silva, A. (2012). “Só apanhei o F que é da última” - Descobrir ou mostrar? Uma abordagem à promoção de conflito cognitivo em crianças de idade pré-escolar. In C. Gonçalves & C. Tomás. (Orgs.). *ATAS do V Encontro do CIED- Escola e Comunidade* (pp. 339-350). Escola Superior de Educação de Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira Formosinho (Org.). *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp.29-74). Porto: Porto Editora.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (s.d.). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Consultado em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2CJundqA7CgJ:apei.pt/aassociaca/carta-etica.pdf+&cd=2&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Câmara Municipal de Lisboa. (s.d.). Juntas de Freguesia. Consultado em www.cm-lisboa.pt.
- Carvalho, C. & Sousa, O. (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura. *Interações*, 7(19), 109-126.
- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente* (4.^a ed.). São Paulo: Artmed.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), pp. 355-379.
- Craveiro, M. (2007). Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância (Dissertação de doutoramento). Universidade do Minho,

Minho. Consultado em

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/browse?type=author&value=Craveiro%2C+Maria+Clara+de+Faria+Guedes+Vaz>

- Delors, J. (Org.). (1998). *Educação Um Tesouro a Descobrir*. São Paulo: Cortez.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Duffy, B. (2007). Encorajando o Desenvolvimento da Criatividade. In I. Siraj-Blatchford (Coord.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 130-143). Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, M. & Madureira, C. (2008). *A Floresta das Adivinhas... ou os meandros da interação social entre as crianças no jardim de infância em torno dos livros ilustrados*. Consultado em <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/26122>
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsty no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Hoffmann, J. (2012). Avaliação mediadora na educação infantil. In M. Cardona & C. Guimarães (Coords.), *Avaliação em Educação de Infância* (pp.254-266). Viseu: Psicossoma.
- Horta, I. & Martins, M. A. (2012). Acesso ao princípio alfabético no pré-escolar: efeitos de dois programas de escrita inventada na fonetização da escrita. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.). *Actas do 12º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação* (pp. 2-16). Lisboa: ISPA.
- Katz, L. G. (2003). O papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças. In J. Formosinho (Org.). *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade* (pp. 11-50). Lisboa: Texto.

- Lourenço, C. & Martins, M. A. (2010). Evolução da linguagem escrita no pré-escolar. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A.T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M.C. Taveira (Eds.). *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2749-2762). Minho: Universidade do Minho.
- Marques, R. (2003). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler Um guia para pais e educadores* (3.ª ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Martins, M. A., Mata, L. & Silva, C. (2014). Conceptualizações sobre a linguagem escrita- Percursos de investigação. *Análise Psicológica*, 2(32), 135-143.
- Mata, L. & Pacheco, P. (2013). Literacia Familiar – Crenças de pais de crianças em idade pré-escolar e características das práticas de literacia na família. *Análise Psicológica*, 3(21), 217-234.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Mata, L. (2012). Literacia Familiar e Desenvolvimento de Competências de Literacia. *Exedra*, dezembro 2012, 219-227.
- 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.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma praxis de participação* (3.ªed.) (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). A Pedagogia em creche: A perspetiva da Associação Criança. In Oliveira Formosinho (Org.). *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp.11-28). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2012). O Projecto EEL-DQP: Avaliação e desenvolvimento da

- pedagogia sustentada na documentação pedagógica. In M. Cardona & C. Guimarães (Coords.), *Avaliação em Educação de Infância* (pp.189-215). Viseu: Psicossoma.
- Parente, C. & Formosinho, J. (2005). Para uma Pedagogia de Infância ao Serviço da Equidade: O Portfólio como visão alternativa da avaliação. In *Infância Educação: Investigação e Práticas. Revista do GEDEI*, 7, 22-46
- Pereira, R. F. (2007). O Pulsar da Actividade Física no Ensino Pré-Escolar. *Cadernos de Leitura*, 6, 63-69.
- Portal do Instituto Nacional de Estatística (2011). Consultado a 20 de dezembro de 2014, em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários* (4.ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006, março) “Não, não somos jornalistas”- Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica. Comunicação apresentada na conferência Etnográfica em Contexto Urbano: Quatro estudos de caso, Porto.
- Ramos, C., Nunes, T. & Sim-Sim, I. (2004). A relação entre a consciência fonológica e as conceptualizações de escrita em crianças dos 4 aos 6 anos de idade. *Da Investigação às Práticas*, 5(1), 13-33.
- Riley, J. (2004). Curiosidade e Comunicação: Língua e Literacia na Educação e Infância. In Siraj-Blatchford, I. (coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 42-54). Lisboa: Texto Editora.
- Rodari, G. (2006). *Gramática da Fantasia- Introdução à arte de inventar histórias* (6.ªed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente e análise- Especificidades dos ensinios superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, 12(13), 105-126.
- Sacristán, J. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto:

Porto Editora.

- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Social*, 2, 46-64.
- Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1(22), 187-191.
- Silva, I. (2012). Problemas e dilemas da avaliação em educação de infância. In M. Cardona & C. Guimarães (Coords.), *Avaliação em Educação de Infância* (pp.151- 170). Viseu: Psicossoma.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: DGIDC.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). Instrumento de regulação Ético-Deontológica *Carta ética*. Porto: SPCE
- Sousa, O. C., Sepúlveda, A., Lourenço, M., & Correia, A. (2013). Leitura, literatura e desenvolvimento da competência textual. In F. L. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 9.º Encontro Nacional (7.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 35-49) Braga: CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora.
- Viana, F. & Martins E. (Coords.). (2005). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Coimbra: Edições Almedina.
- Viana, F. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a Ler da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Lisboa: Edições ASA.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Projeto Educativo. (2005). (JI)
- Projeto Educativo. (2014). (Creche)
- Projeto Pedagógico de Sala. (2014). (JI)
- Projeto Pedagógico do Berçário. (2012). (Creche)

LIVROS DE LITERATURA PARA A INFÂNCIA UTILIZADOS

- Antunes, C. (2014). *O Monstro das Festinhas* (5.^a ed.). Lisboa: Soregra.
- Araújo, R. (2010). *Onde estão os meus óculos*. Consultado em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/bibliotecadigital/index.php?idades=1>
- Browne, A. (2009). *O Meu Pai*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Coucharrière, S. & Goff, H. (2013). *O Livro Verde da Primavera*. Lisboa: Edicare.
- Jarman, J. (2008). *Beijinhos não Dou*. Lisboa: Dinalivro.
- Joyce, M. (2012). *Adoro-te mamã*. Sintra: Girassol.
- Matoso, M & Neves, M. (2012). *Uma Cadela Amarela e os vários amigos dela*. Alfragide: Caminho.
- Oom, A. (2011). *O Rato do Campo e o Rato da Cidade*. Lisboa: Zero a Oito.
- Pupo, I. (2011). *Sorvete de morango*. Lisboa: Constróisons.
- Quental, C. & Magalhães, M. (2011). *O Ciclo do Livro*. Alfragide: Gailivro.
- Rogeon, S. (2012). *Pedro aprende Bricolage* (4.^a ed.). Porto: Civilização.
- Soares, L. (2009). *A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas* (2.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Tolstoi, A. (2005). *O Nabo Gigante*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Xavier, L. (2011). *Cinco ao molho*. Rio de Mouro: Palavraria.

ANEXOS

Anexo A. Caracterização dos estabelecimentos educativos

Tabela A1

Síntese da caracterização de cada contexto socioeducativo

	Creche	JJ
História	Fundada em 2005;	Surgiu em 2003 através de uma associação de moradores do bairro.
Dimensão organizacional	Valências: Berçário (1 sala) e Creche (4 salas): dos 3 meses aos 3 anos; Horário de funcionamento: 7h45 às 19h45; Direção: Diretora e uma diretora pedagógica; Coordenação pedagógica: uma Coordenadora de Creche;	Valências: Berçário, Creche e Pré-Escolar; Horário de funcionamento: 7h00 às 19h00 Direção: A direção é formada por elementos em regime de voluntariado; Coordenação pedagógica: uma Coordenadora de creche; uma Coordenadora de JJ;
Dimensão jurídica	Instituição de Ensino Particular, com fins lucrativos tutelada pelo Ministério do Trabalho e Segurança Social (Projeto Educativo, 2014);	Instituição Particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos (Projeto Educativo, 2005);
	Sala de Berçário	Sala de JJ
Equipa educativa	1 Responsável de berçário; 2 Assistentes Operacionais	1 Educadora, 1 Assistente Operacional; 1 Assistente Operacional de Apoio Geral (apoia as 3 salas de JJ);
	Famílias	Famílias
Habilitações literárias	Frequentaram, na sua maioria, o ensino Superior ¹⁴	Na sua maioria concluíram o 3º Ciclo e/ou o Ensino secundário;
Profissões	Na sua maioria no setor terciário	Na sua maioria no setor terciário, contudo existem alguns elementos desempregados
Agregado familiar	Nuclear	Na sua maioria apresenta-se nuclear
	Grupo de crianças	Grupo de crianças
Sexo	6 Do sexo feminino; 8 Do sexo masculino	8 Do sexo masculino; 14 Do sexo feminino
Idades	1 Bebê de 5 meses; 5 bebês de 6 meses; 3 bebês de 7 meses; 1 bebê de 8 meses; 3 bebês de 9 meses e 1 bebê de 11 meses;	4 Crianças com 3 anos; 9 com 4 anos, 7 com 5 anos e 2 crianças com 6 anos
Percursos institucional	Primeiro contacto de todos os bebês do grupo com um contexto institucional;	21 Crianças frequentavam o estabelecimento no ano letivo anterior; 1 Criança teve, no presente ano letivo, contacto pela primeira vez com um contexto institucional.
	Creche	JJ
Espaços físicos	4 Salas de creche; 1 sala de berçário (com 1 sala parque e 2 salas de berços); copa (preparação das refeições do berçário); refeitório/polivalente; cozinha	3 Salas de JJ; Ludoteca do estabelecimento; polivalente/ginásio; exterior (recreio) amplo com horta; refeitório

Nota: Fonte própria, baseada no Projeto Educativo de cada estabelecimento e em conversas informais com as equipas educativas

¹⁴ Os dados das habilitações literárias não foram obtidos, assim a informação apresentada resulta de conversas informais com a equipa educativa e pela observação das profissões dos pais e mães.

Anexo B. Caraterização das famílias

Tabela B1

Profissões dos pais e mães do grupo da sala de berçário

Nome do bebé	Pai	Mãe
PA	Desenhador projetista	Médica
DUR	Consultor de Sistemas Informáticos	Diretora Geral
DR	Consultor de Sistemas Informáticos	Diretora Geral
MS	Engenheiro	Gestora
MIS	Bancário	Gestora
MG	Distribuidor	Farmacêutica
PP	Consultor Informático	Consultora Informática
MP	Engenheiro	Socióloga
MaS	Consultor	Médica
MaG	---	---
BH	Técnico de telecomunicações	Gestora
DM	Engenheiro eletrónico	Advogada
AM	Engenheiro eletrónico	Advogada
JP	Bancário	Contabilista

Nota: Fonte própria com base no Projeto Pedagógico da sala de berçário, (2012).

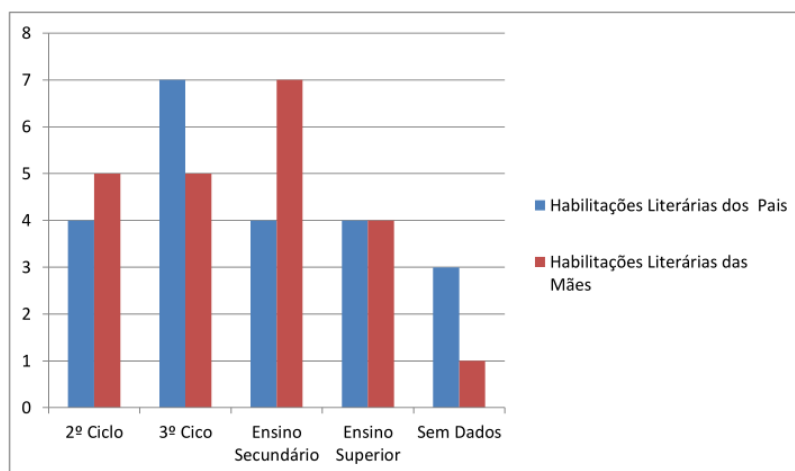


Figura B1. Habilitações dos pais e mães do grupo de crianças do JI. Fonte própria com base no Projeto Pedagógico de Sala, 2014

Tabela B2

Profissões dos pais e mães do grupo de crianças da sala 2 do JI

Nome	Profissão da Mãe	Profissão do Pai
AF	---	Desempregado
BM	Auxiliar de Ação Social	Reformado
CM	Assistentes Técnica	Preparador de Obras
FO	Administradora	Funcionário Público
GA	Desempregada	Pastor
GM	Assistentes Administrativa	---
IM	Assistente Operacional	Carpinteiro
IT	Empresária	Informático
JT	Empresária	Informático
JF	---	Eletricista
JP	Desempregada	Motorista de pesados
LV	---	---
MG	Desempregada	Empregado de balcão
MN	Assistente Backoffice	Segurança
MT	Desempregada	Operário de “Envelopagem”
MS	Cozinheira	---
NS	Assistente Operacional	Preparador de automóveis
PB	Secretária	Empresário de Restauração e Hotelaria
RF	Empregada de balcão	Jardineiro
RS	Escriturária	Enfermeiro
RD	Administradora	Bancário
TC	Ajudante de cozinha	Motorista

Nota: Fonte própria com base no Projeto Pedagógico de Sala, (2014).

Agregados familiares

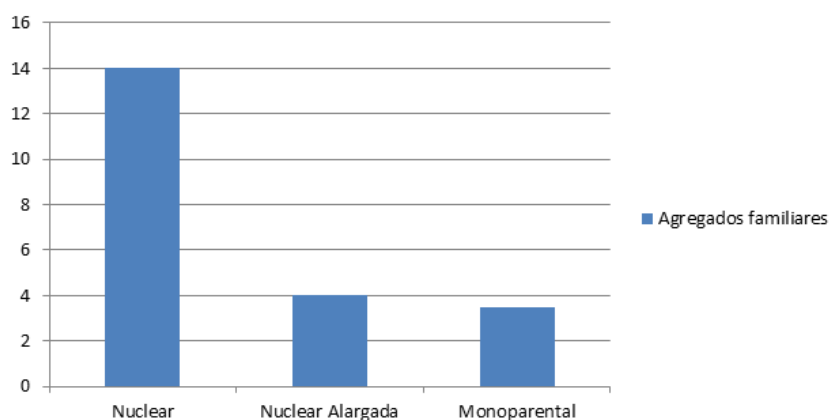
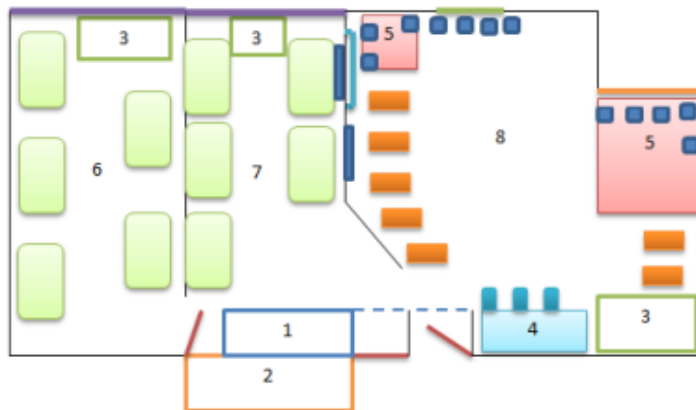


Figura B2. Agregados familiares das crianças da sala 2 do JI. Fonte própria com base no Projeto Pedagógico de Sala, 2014.

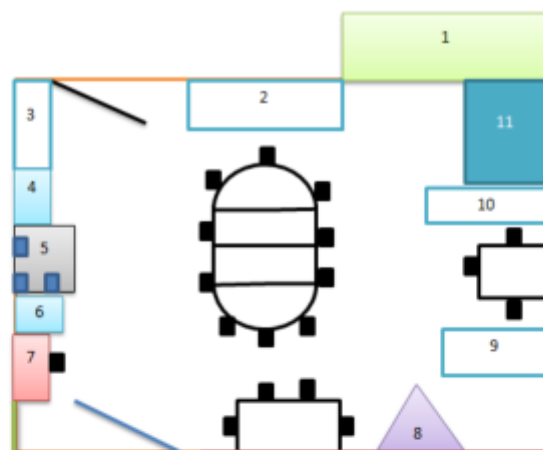
Anexo C. Caracterização das salas de atividades



Legenda:

- 1- Zona de higiene com ponto de água corrente e quente
- 2- Zona da B (materiais de esterilização, bancada com lava loiças, frigorifico e móveis de arrumação)
- 3- Móveis de arrumos
- 4- Mesa
- 5- Zona do tapete
- 6- Sala dos berços com menor claridade
- 7- Sala dos berços com menor claridade
- 8- Sala parque
- Sistema de obscurecimento
- Espelho
- Porta
- - Grade de segurança
- Corrimão de marcha
- Porta para o exterior
- Almofadas
- Espreguiçadeira
- Janelas

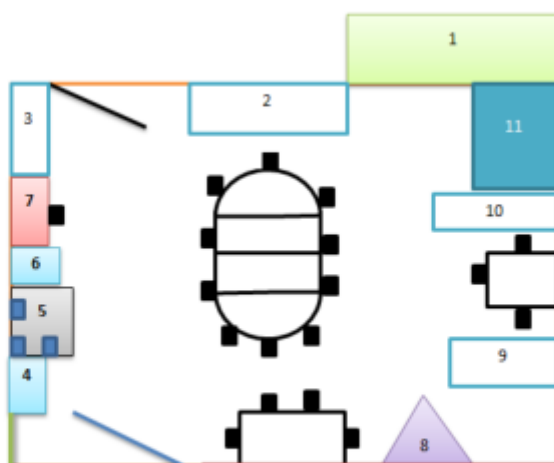
Figura C1. Planta da sala de berçário. Fonte própria



Legenda:

- 1- Área do Faz-de-Conta
- 2- Móvel de apoio com as pastas individuais das crianças
- 3- Móvel de apoio e de arrumação de materiais da equipa educativa
- 4- Área da Biblioteca
- 5- Área do Tapete com almofadas
- 6- Área da escrita
- 7- Área Multimédia com leitor de CD's e Computador
- 8- Área da Expressão Plástica
- 9- Área da Matemática e das Ciências
- 10- Móvel de arrumação dos jogos
- 11- Área dos Jogos e da Garagem
- Espeelho
- Porta para o exterior do JI
- Porta da Sala de atividades
- Janelas

Figura C2. Planta da sala 2 do JI. Fonte própria



Legenda:

- 1- Área do Faz-de-Conta
- 2- Móvel de apoio com as pastas individuais das crianças
- 3- Móvel de apoio e de arrumação de materiais da equipa educativa
- 4- Área da Biblioteca**
- 5- Área do Tapete com almofadas**
- 6- Área da escrita**
- 7- Área Multimédia com leitor de CD's e Computador**
- 8- Área da Expressão Plástica
- 9- Área da Matemática e das Ciências
- 10- Móvel de arrumação dos jogos
- 11- Área dos Jogos e da Garagem
- Espelho
- Porta para o exterior do JI
- Porta da Sala de atividades
- Janelas

Figura C3. Alterações na planta da sala 2 do JI. Fonte própria

Anexo D. Organização temporal

Tabela D1

Rotina diária comum às três salas de JI

Hora	Momento do Dia
8h00	Acolhimento na sala de Jardim de Infância com a assistente de apoio geral
09h30	Chegada da educadora e da assistente operacional Início da Reunião da Manhã
10h00	Reforço (Bolacha, iogurte ou fruta)
10h15	Início de atividades e projetos
11h30	Recreio no exterior
12h00	Comunicações de trabalhos de investigação/Projetos
12h30	Higiene e Almoço
13h30	Sestas (crianças de 3 e 4 anos) Tempo livre das crianças de 5 anos
14h30	Acordar das crianças e higiene. Trabalho curricular/ Tempo participado
15h30	Diário/Conselho (avaliação do dia e semana em grupo)
16h00	Lanche
16h30-19h00	Tempo livre

Nota: Fonte própria

Tabela D2

Rotina diária da sala do JI onde se desenvolveu a PPS

Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9h30	Reunião do Conselho (“Contar, Mostrar ou Escrever”; Plano do Dia)	Reunião do Conselho (“Contar, Mostrar ou Escrever”; Plano do Dia)	Reunião do Conselho (“Contar, Mostrar ou Escrever”; Plano do Dia)	Reunião do Conselho (“Contar, Mostrar ou Escrever”; Plano do Dia)	Reunião do Conselho (“Contar, Mostrar ou Escrever”; Plano do Dia)
10h	Reforço	Reforço	Reforço	Reforço	Reforço
10h15	Atividades e Projetos	Atividades e Projetos/ Expressão Física e Motora	Atividades e Projetos	Atividades e Projetos/ Expressão Musical	Atividades e Projetos
11h30	Recreio no exterior	Recreio no exterior	Recreio no exterior	Recreio no exterior	Recreio no exterior
12h	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações
12h30	Higiene e Almoço	Higiene e Almoço	Higiene e Almoço	Higiene e Almoço	Higiene e Almoço
13h15	Sesta (crianças mais novas); Tempo Livre (crianças mais velhas)	Sesta (crianças mais novas); Tempo Livre (crianças mais velhas)	Sesta (crianças mais novas); Tempo Livre (crianças mais velhas)	Sesta (crianças mais novas); Tempo Livre (crianças mais velhas)	Sesta (crianças mais novas); Tempo Livre (crianças mais velhas)
15h	Tempo Curricular Comparticipado (Reprodução Oral e Escrita)	Tempo Curricular Comparticipado (Matemática)	Tempo Curricular Comparticipado (Ciências Experimentais)	Tempo Curricular Comparticipado (Animação Cultural)	Organizar trabalhos e Portfólios
15h30	Balanço em Conselho (Diário; Avaliação do Plano do Dia)	Balanço em Conselho (Diário; Avaliação do Plano do Dia)	Balanço em Conselho (Diário; Avaliação do Plano do Dia)	Balanço em Conselho (Diário; Avaliação do Plano do Dia)	Reunião do Conselho (Falar da semana; Regras e atitudes a melhorar e/ou a tomar; O que querem fazer para a próxima semana)
16h	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche

Nota: Fonte própria

Anexo E. Exemplar de questionário realizado aos pais/mães das crianças

Questionário sobre as práticas de leitura da criança em contexto familiar.

Para cada resposta deverá atribuir uma escala: 0-nunca; 1-poucas vezes; 2- algumas vezes; 3- com frequência; 4- com muita frequência. (Coloque um X no local correto).

Práticas de leitura dos pais

1. Costuma frequentar bibliotecas públicas?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

2. Costuma ler livros e/ou outros suportes escritos (jornal, revistas, etc.)?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

3. Costumas ler em diversos suportes de leitura (livro, *tablet*, computador, etc.)?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

4. Quando compra um livro para si segue algum critério de qualidade literária?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

5. Quando compra um livro para o seu(sua) filho(filha) segue alguma critério de qualidade literária?

0	1*	2*	3*	4*
---	----	----	----	----

*Qual/Quais o(s) critério(s) de qualidade literária? _____

Práticas de leitura partilhada

1. Costuma frequentar bibliotecas públicas com o(a) seu(sua) filho(filha)?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

2. Costuma ler rótulos de embalagens ou etiquetas com e para o(a) seu(sua) filho(filha)?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

3. Costuma ler as legendas dos filmes e/ou de outros programas de TV com e para o(a) seu(sua) filho(filha)?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

4. Costuma ler livros com e para o(a) seu(sua) filho(filha) diariamente?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

5. Costuma ler para o seu(sua) filho(filha) em diversos suportes de leitura (livro, *tablet*, computador, etc.)?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Práticas de leitura da criança sozinha

1. O seu(sua) filho(filha) tem contacto com diversos livros diariamente?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

2. O seu(sua) filho(filha) tem contacto com diversos suportes escritos (revistas, jornais, livros, manuais escolares, etc.)?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

3. O seu(sua) filho(filha) costuma estar sozinho a folhear livros observando-os atentamente?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

4. O seu(sua) filho(filha) costuma perguntar o que está escrito em determina do local?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

5. O seu(sua) filho(filha) partilha/comunica consigo algumas leituras realizadas em suportes escritos através da leitura das imagens?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Muito obrigada pela sua disponibilidade para preencher este questionário. Desde modo, estará a contribuir para o estudo da Emergência da Leitura no Jardim de Infância.
Estagiária Patricia Amadeu, estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Anexo F. Pedido de autorização ao encarregado de educação para fotografar e filmar

Autorização para fotografar e filmar

Eu autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) o meu educando _____ da sala 2 da ATM a ser fotografado e filmado para fins de estudo da estagiária Patrícia Amadeu (estudante do Mestrado de Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa).

As fotografias serão divulgadas mas sempre com o rosto da criança desfocado!

Os vídeos realizados não serão divulgados, mas serão utilizados para a estagiária transcrevê-los para texto (os nomes das crianças não serão divulgados)!

Assinatura: _____

Data: _____

(As fotografias e vídeos realizados contribuirão para o estudo da Emergência da Leitura no Jardim de Infância)

Anexo G. Intenções Educativas específicas para Creche

Intenções Educativas para com o grupo de bebés (por domínio):

Domínio do Sentido de Si Próprio: Interagir com o bebé em frente do espelho; Proporcionar oportunidades para o bebé tomar iniciativa, por exemplo, recusando ou escolhendo realizar a atividade ou brincar e explorar determinado recurso; Possibilitar que o bebé desenvolva atividades em que tenha oportunidade de repetir ações e consequências desenvolvendo o sentido de casualidade.

Domínio das Relações Sociais: Desenvolver uma relação de confiança, de segurança e de proximidade com cada um dos bebés; Proporcionar oportunidades para que o bebé interage com outros bebés e que expresse as suas emoções; Mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades do bebé; Interagir com os bebés através de comunicação verbal e não-verbal e pelo contacto físico.

Domínio da Representação Criativa: Brincar com o bebé através do faz de conta, com ou sem recursos e/ou brinquedos; Proporcionar o contacto com diversos materiais e com materiais de expressão artística.

Domínio do Movimento: Desenvolver oportunidades para que o bebé desenvolva os membros superiores e inferiores do corpo; Proporcionar momentos para o bebé se desenvolver a nível motor, por exemplo, colocar o bebé de barriga para baixo no tapete fomentando a sua deslocação; Estimular o bebé para que ele mexa, alcance e movimente recursos e/ou objetos e/ou brinquedos.

Domínio da Música: Criar momentos em que o adulto cante para o bebé; Possibilitar o contacto com recursos e/ou objetos que imitam som.

Domínio da Comunicação e da Linguagem: Ouvir, Comunicar e Responder às comunicações verbais e não-verbais do bebé; Comunicar com o bebé de forma verbal e não-verbal através do dar e receber; Proporcionar momentos de exploração de livros de imagens.

Domínio da Exploração de Objetos: Criar momentos para o bebé explorar recursos e/ou objetos; Proporcionar momentos para o bebé desenvolver o sentido da permanência do objeto.

Domínio do Espaço: Possibilitar a exploração do espaço através da exploração e procura de objetos e/ou brinquedos; Proporcionar momentos em que o bebé observe o espaço de diferentes perspetivas, por exemplo, observar o espaço ao colo do adulto.

Domínio do Tempo: Criar momentos para o bebé repetir ações e suas consequências desenvolvendo a casualidade; Realizar ações e tarefas que preparam o bebé possibilitando que este antecipe acontecimentos, por exemplo, no início das refeições falar com o bebé e mostrar o prato e o bafete de forma a prepara-lo para o momento da alimentação.

Intenções Educativas para com os familiares:

Trocar informações sobre as aprendizagens e desenvolvimento do bebé;

Partilhar curiosidades sobre o desenvolvimento que o bebé vai alcançando com as aprendizagens que vai realizando;

Partilhar semanalmente as atividades planeadas, proporcionadas e realizadas pelos bebés ao longo da semana;

Receber informações dos familiares sobre o bebé partilhando, posteriormente, com a restante equipa educativa;

Informar os familiares sobre alguma situação pontual a decorrer na sala do berçário.

Intenções Educativas para com a equipa educativa:

Trocar informações relativas aos bebés com os elementos da equipa educativa;

Participar e partilhar tarefas do dia-a-dia, relacionadas com as respostas a dar às necessidades dos bebés, mas, também, em tarefas relacionadas somente com a equipa educativa (e.g. limpeza, arrumação, preparação de materiais e/ou trabalhos dos bebés);

Partilhar situações e desenvolvimentos observados aquando a observação dos bebés;

Dar a conhecer, com antecipação, as atividades a planear para os bebés realizarem;

Pedir opinião junto dos elementos da equipa educativa aquando o surgimento de alguma dúvida e/ou curiosidade relacionadas com os bebés e/ou com as suas aprendizagens e/ou ações;

Envolver os elementos da equipa educativa em atividades por mim planeadas.

Anexo H. Fotografias de diversas explorações de materiais pedagógicos por mim adquiridos



Figura H1. Comboio sonoro com botões.



Figura H2. Livro interativo com sons.




Figura H3. Interação através do fantoche de luva

Anexo I. Formas de comunicação com os familiares dos bebés



Figura 11. Placar semanal para os familiares

Olá famílias!
Na nossa sala do berçário existem bebés que estão a adquirir a Doença de Mãos-Pés-Boca (DMPB).



O que é?
A DMPB é uma infecção viral, mais frequentemente causada por vírus (vírus coxsackie A16 e enterovírus 71), a qual afeta sobretudo crianças com menos de 10 anos de idade.

Como se transmite?
Existe um período de infeção, o qual se inicia vários dias antes de surgir os sintomas.
A transmissão acontece por:


- Via fecal-oral, ou seja, as partículas fecais de um hospedeiro são inseridas na cavidade oral de outro hospedeiro.

Isto acontece pelo contacto direto ou pela contaminação de objetos, o que é comum nas salas de creche e berçário, isto porque a partilha de brinquedos é constante.

Quais os sintomas?

- Erupção cutânea em redor da boca, das mãos e dos pés;
- Erupção cutânea nos joelhos e muito raramente na zona genital;
- Na cavidade oral podem surgir enanemas vesiculares no palato mole (afetas) o que causa odinofagia, ou seja, deglutição de alimentos muito dolorosa;
- Pode surgir febre;

Estas lesões são normalmente indolores, contudo, em alguns casos pode causar dor ao tocar ou pressionar a zona afetada.



Qual a cura?

- A DMPB tem um período de incubação de 3 a 7 dias. Esta doença resolve-se espontaneamente no espaço de 7 dias.
- Deve-se assegurar a nutrição e hidratação, sendo que se pode aliviar as dores da cavidade oral com uma solução tópica;
- Não existe nenhum antiviral para o tratamento da DMPB!

Atenção!

Apesar de a DMPB ser mais frequente em crianças com menos de 10 anos, também, pode ser transmitida a adultos!

Elaborado por Patrícia Amadea (estagiária)

Bibliografia

Amálio, S., Avila, P., Faro, T., Marques, I., Matos, R., Mendonça, M., ... Santos, T. (2013). Doença de mãos-pés-boca no adulto- um caso clínico. *Casos Clínicos*, 20 (3), 128-130.

Figura 12. Informações disponibilizadas sobre a doença Mão Pé e Boca

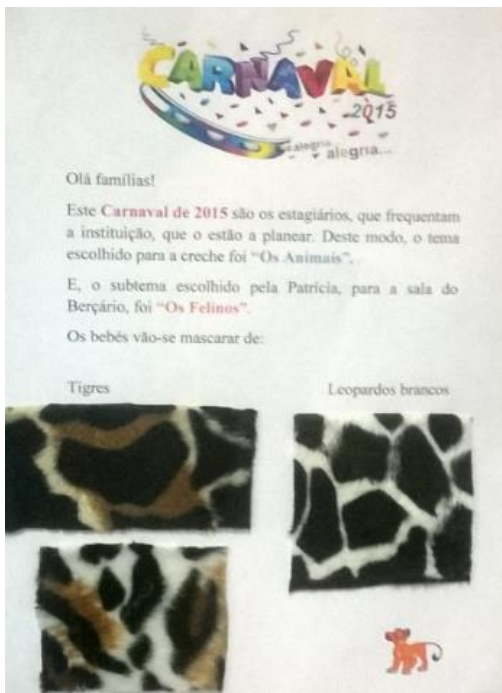


Figura 13. Informações sobre o Carnaval



Figura 14. Folhetos sobre o desenvolvimento do bebé até aos 2 anos



Figura 15. Folhetos individuais com a informação sobre as explorações realizadas pelo bebé

Anexo J. Intenções Educativas específicas para Jardim de Infância

Intenções Educativas para com o grupo de crianças (por área de conteúdo):

Na Área de Formação Pessoal e Social:

Reconhecer emoções e sentimentos com base em experiências e/ou situações do dia-a-dia;

Realizar tarefas da rotina da sala de atividades estabelecidas no início da semana;

Utilizar conceitos e conhecimentos já adquiridos nas suas partilhas e ideias;

Partilhar e comunicar ideias, opiniões, sugestões e experiências com o grande grupo e com os adultos;

Cooperar com os colegas reconhecendo o respeito pelo outro;

Na Área do Conhecimento do Mundo:

Contactar com comportamentos de objetos tendo em conta as suas propriedades em diferentes contextos;

Reconhecer as características de diversos animais;

Explorar e observar o processo de crescimento das plantas;

Conhecer diferentes profissões, tal como diferentes espaços sociais e naturais;

Reconhecer algumas noções espaciais e temporais;

Refletir sobre o que a rodeia, comentando experiências do dia-a-dia.

Na Área de Expressão e Comunicação:

Domínio da Expressão Plástica:

Utilizar diferentes técnicas de pintura;

Recorrer a diferentes tipologias para as suas composições plásticas, como a colagem, recorte e pintura;

Utilizar materiais diversificados na realização das suas composições plásticas;

Desenvolver a sua criatividade e a sua imaginação nas suas composições plásticas;

Domínio da Expressão Musical:

Reconhecer os sons de diferentes instrumentos musicais;

Contactar com instrumentos musicais diversificados;

Utilizar materiais do dia-a-dia para explorar sons e sequências sonoras;

Domínio da Expressão Motora:

Realizar diferentes formas de deslocação;
Manipular objetos de diferentes formas;
Concretizar percursos cumprindo as indicações dos mesmos;
Reconhecer e cumprir as regras de jogos;
Mobilizar conhecimentos já adquiridos em outras áreas de conteúdo para a realização de determinados jogos;

Domínio da Expressão Dramática:

Contactar com diferentes formas animadas;
Utilizar objetos do dia-a-dia em diversas situações imaginárias;
Realizar um teatro reconhecendo as suas fases de preparação;

Domínio da Matemática:

Classificar objetos e/ou seres vivos, identificando as suas características e formando conjuntos;
Reconhecer os números como identificação de um número de elementos de um conjunto (conceito de cardinalidade);
Contactar com o conceito de adição (mais) e subtração (menos) sabendo que na primeira se junta algo e, na segunda se retira algo de um conjunto;
Construir sequências temporais com base na observação e interpretação;
Contactar e utilizar noções numéricas através dos momentos da rotina diária e/ou aos instrumentos de pilotagem da sala de atividades;
Proporcionar momentos de contagem oral;

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:

Desenvolver a consciência fonológica;
Contactar com a escrita nos diferentes instrumentos da sala de atividades;
Identificar determinadas palavras (e.g. nome) em diferentes situações;
Reconhecer que determinadas palavras terminam com o mesmo som silábico;
Escrever o nome em diferentes momentos do dia e em diferentes situações;
Contactar com diversas histórias promovendo o contacto com os livros e a leitura;
Segmentar palavras silabicamente contando o número de sílabas;
Perceber que a escrita e as imagens em diversos contextos transmitem informações;
Contactar com diferentes suportes de escrita e de leitura;

Partilhar, através do diálogo, situações e momentos do dia a dia-a-dia e experiências;

Intenções Educativas para com os familiares:

Fomentar o relacionamento com os familiares das crianças através da criação de um clima com base no respeito e na confiança;

Comunicar e partilhar com a comunidade e com as famílias o trabalho desenvolvido com as crianças;

Envolver as famílias em diversas atividades realizadas com o grupo de crianças;

Intenções Educativas para com a equipa educativa:

Fomentar um clima de apoio, respeito, cooperação e entreajuda com a equipa educativa e com todos os outros profissionais de educação do estabelecimento educativo;

Partilhar conhecimentos adquiridos e/ou dúvidas e receios com a equipa educativa;

Trocar conhecimentos com a equipa educativa partilhando conhecimentos adquiridos na minha formação;

Envolver a equipa educativa em diversas atividades e/ momentos;

Respeitar e cumprir prazos e compromissos estabelecidos com a equipa educativa;

Dinamizar a rotina diária respeitando regras e indicações já definidas pela equipa educativa com o grupo de crianças;

Anexo K. Algumas atividades realizadas no Jardim de Infância



Figura K1. Sessão de expressão musical



Figura K2. Sessão de expressão motora



Figura K3. Construção de medalhas de identificação



Figura K4. Atividade de classificação

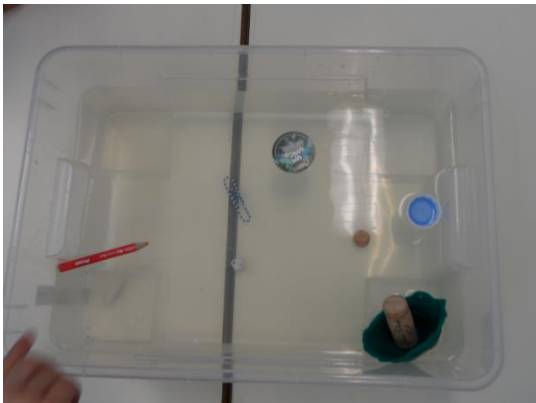


Figura K5. Experiência “Flutua ou não flutua”



Figura K6. Experiência “Que necessitam as plantas para crescer?”

Anexo L. Atividades em torno da emergência da leitura



Figura L1. Jogo da caça ao urso na Biblioteca dos Olivais.



Figura L2. Exploração livre dos recursos na Biblioteca dos Olivais.



Figura L3. Nova organização dos livros da área da biblioteca da sala de atividades.

Anexo N. Gráficos das respostas dos pais/mães ao questionário

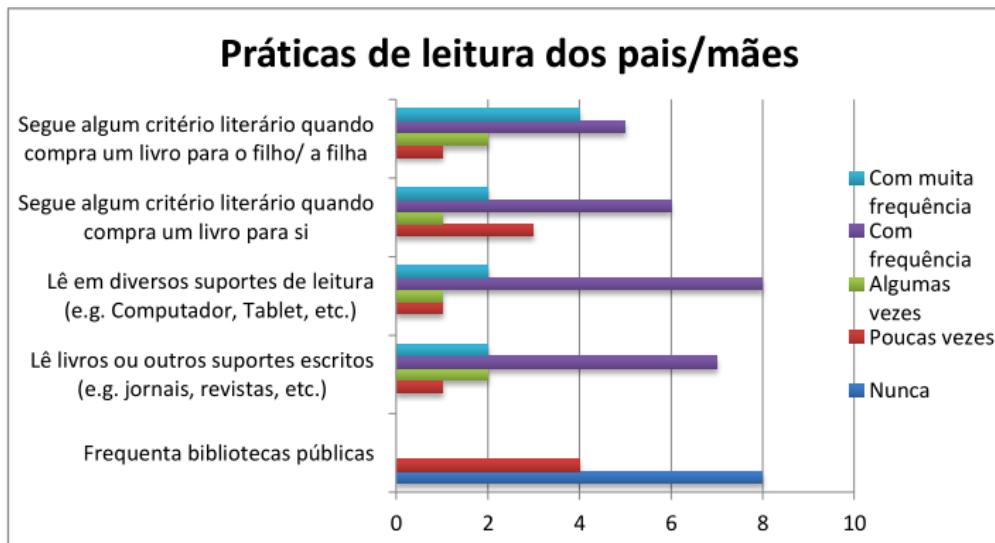


Figura M1 Gráfico sobre as práticas de leitura dos pais/mães.

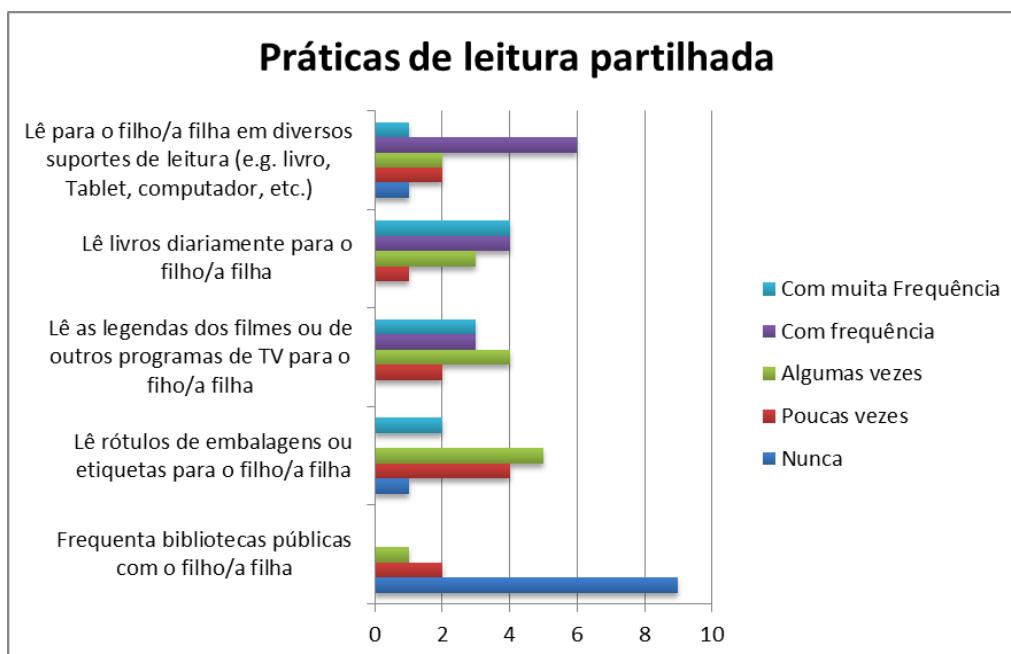


Figura M2. Gráfico sobre as práticas de leitura partilhada.

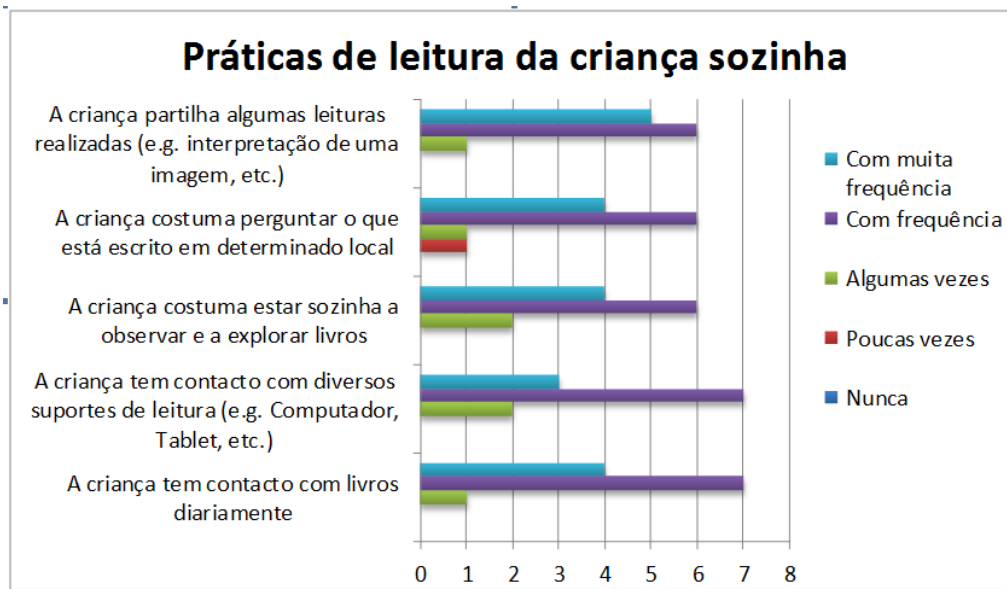


Figura M3. Gráfico sobre as práticas de leitura da criança sozinha.