



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

**A Criança e a Palavra – que estratégias adotar para o desenvolvimento da  
linguagem?**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**ANA CATARINA LEMOS ANDRADE  
NOVEMBRO de 2013**



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

**A Criança e a Palavra – que estratégias adotar para o desenvolvimento da  
linguagem?**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**Sob orientação do Professora Manuela Rosa**

**ANA CATARINA LEMOS ANDRADE  
NOVEMBRO de 2013**

## **Agradecimentos**

Agradeço às duas educadoras cooperantes com as quais tive o privilégio de realizar a minha prática profissional supervisionada pela disponibilidade e envolvimento, pelos incentivos e *chamadas de atenção* que me fizeram crescer enquanto educadora, e pelo à vontade que me fizeram sentir em pôr em prática as minhas ideias e conhecimentos;

Às professoras, Catarina Tomás, Manuela Rosa e Joana Castro, coordenadoras do mestrado em educação pré-escolar, pela grande compreensão que tiveram ao reunirem esforços de modo a que eu pudesse continuar o mestrado. À supervisora institucional, professora Manuela Rosa, por todo o apoio prestado, interesse, disponibilidade e envolvimento neste processo e, sobretudo, pela sua dedicação em tornar-me a cada dia melhor;

Às crianças de ambas as salas, que foram um grande incentivo, por me fazerem sorrir com suas palavras e brincadeiras, e por todo o carinho que me fizeram sentir;

À minha família por me ter dado a mão neste momento tão difícil, a nível pessoal, e decisivo, a nível profissional, por todo o carinho e preocupação. Agradeço, em especial, aos meus tios, por me terem acolhido de braços abertos, por não me deixarem desistir, e por me terem proporcionado toda a tranquilidade necessária na fase final do meu percurso;

Por fim, sendo o agradecimento mais importante e mais sentido, agradeço à minha mãe, tendo sido a primeira pessoa a acompanhar-me desde a minha escolha, por me ter dado força, apoio e motivação durante todo o meu percurso académico, incentivando-me constantemente na luta por este meu sonho de criança.

## **Resumo**

O presente relatório, enquadrado no âmbito da unidade curricular da Prática Profissional Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tem por base a análise reflexiva da minha ação pedagógica em dois contextos educativos, tendo iniciado em Creche, durante aproximadamente um mês, numa instituição particular e prosseguiu-se para o contexto de Jardim de Infância, numa instituição da rede pública, cuja duração foi de aproximadamente três meses.

Para uma melhor compreensão de toda a intervenção apresento, em primeiro lugar, uma breve caracterização de ambos os contextos socioeducativos dada a importância de contextualizar a ação educativa de forma a serem propostas vivências, aprendizagens e saberes que surjam com significado em cada local e tempo educativo.

Em segundo lugar, através da descrição, análise e avaliação das minhas intenções pedagógicas, analiso, de forma crítica, todo o processo vivido nos referidos contextos. Ainda neste ponto do relatório, identifico a problemática mais significativa, exemplificando o meu trabalho com as crianças no âmbito do desenvolvimento da linguagem, mais concretamente no domínio articulatório. Para tal, foram adequadas determinadas estratégias que se prendiam com a aprendizagem de variadas canções, lengalengas e histórias. Neste ponto é ainda descrito como foi estabelecido o trabalho de equipa e o envolvimento das famílias.

Por fim, concluo o relatório apresentando uma reflexão acerca de todo o processo de construção da minha identidade profissional, tendo em consideração as aprendizagens mais significativas, das quais realço o aprender a trabalhar em equipa e procurar ser mais espontânea na minha ação. Além disso, reflito acerca das minhas dificuldades e de que forma estas contribuíram para a minha evolução enquanto futura educadora de infância.

**Palavras-chave:** crianças, creche, jardim de infância, análise reflexiva, ação pedagógica.

## **Abstract**

The following report included in the subject of my Supervised Professional Practice in Preschool Education Masters degree is based on my analysis of two different educational contexts, having started my practice for 1 month in day-nursery area on a private institution followed by a practice in kindergarten area on a public institution with the duration of 3 months.

For a better understanding of both my practices I present a brief characterization of each soci-educational context, due the importance of situate each experience in each local an time of learning.

With this critical characterization and evaluation of my pedagogic goals I intend to critically analyze each experience in both contexts. In my report I identify the most important issue on my work with children regarding the development of language articulation. To perform that I used the learning of songs and children stories in order to allow, essentially, a development of the phonologic conscience of each child. In this part of the report I also explain how I established team work and the involvement of the families.

In the end of my report I make a cogitation about all my development of my professional identity, having in consideration my most important learnings, such as, team work and my improvement of my spontaneity actions. I also cogitate in my difficulties and in the way they helped me improve myself during this periods of evolution to be a future kindergarten teacher.

**Keywords:** children, day-nursery, kindergarten, reflective analysis, pedagogical action

## ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Índice de Quadros.....	v
Índice de Figuras.....	vi
Índice de Anexos.....	vii
Introdução .....	1
Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo.....	3
Caracterização para a ação.....	3
(i) Meio onde está inserida o(s) contexto(s).....	3
(ii) Contexto socioeducativo .....	4
Caraterização das salas onde se desenvolveu a PPS .....	6
(iii) Equipa educativa .....	6
(iv) Família das crianças .....	7
(v) Grupo de crianças.....	9
(vi) Análise reflexiva sobre as intenções educativas, as finalidades educativas, os princípios orientadores, os espaços físicos; a(s) sala(s) de atividades e materiais bem como o(s) tempo(s). 11	
1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica.....	16
2. Identificação da problemática. ....	26
a) As estratégias de intervenção.....	34
b) A organização do ambiente educativo (a evolução do espaço-sala: novos materiais, novas áreas de trabalho); .....	38
c) O trabalho de equipa – os adultos da sala e outros adultos da instituição .....	38
Considerações finais .....	42
Referências Bibliográficas .....	45

## **Índice de Quadros**

Quadro I – organograma da instituição.....	2
Quadro II – ano de nascimento e profissão dos pais.....	3
Quadro III – género e data de nascimento das crianças da sala das tulipas.....	5
Quadro IV - objetivos a atingir no final da PPS, ao nível das diferentes áreas de conteúdo.....	6
<b>Quadro V – Avaliação do grupo de crianças.....</b>	<b>7</b>

**Índice de Figuras**

Figura I.....9  
Figura II.....10  
Figura III.....11

## **Índice de Anexos**

Anexo 1 – Portfólio da Prática Profissional Supervisionada- Creche

Anexo 2 – Portfólio da Prática Profissional Supervisionada – Jardim de Infância

## **Introdução**

O Mestrado em Educação Pré-Escolar, ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa, tem como objetivo proporcionar aos seus discentes a realização de uma Prática Profissional Supervisionada, com o apoio de uma Supervisora Institucional, nos contextos de Creche e de Jardim de Infância. O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular “Prática Profissional Supervisionada”, que resulta de um processo que teve início numa instituição privada, nos meses de dezembro e janeiro de 2013, com um grupo de crianças entre os 2 e os 3 anos de idade. Já entre fevereiro e junho de 2013 foi realizada a prática num Jardim de Infância da rede pública, com um grupo de crianças entre os 3 e os 4 anos de idade.

De uma maneira geral, a emergência deste documento traduz-se num meio de dar a conhecer o trabalho de intervenção desenvolvido ao longo de ambas as práticas, numa perspetiva crítica e reflexiva do meu desempenho, isto é, apresentarei um olhar autocrítico do meu percurso, explicitando as ideias fundamentais que sustentaram as atividades implementadas com as crianças e os princípios pedagógicos inerentes à ação.

Relativamente à organização do documento, este encontra-se dividido em três pontos.

O primeiro ponto traduz-se na caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos em que decorreram as intervenções, no que diz respeito ao meio onde estão inseridos os contextos, à equipa educativa, ao grupo de crianças e à família das mesmas e por fim, será feita uma análise reflexiva sobre as intenções educativas, as finalidades educativas, os princípios orientadores, os espaços físicos; a(s) sala(s) de atividades e materiais bem como o(s) tempo(s).

No segundo ponto far-se-á uma análise reflexiva da intervenção e este ponto subdivide-se em duas partes. Na primeira parte corresponde à identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica, que se reflete numa análise reflexiva e crítica do trabalho de intervenção no contexto de creche e no contexto de Jardim de Infância, na qual é destacada a intencionalidade do trabalho desenvolvido, relacionando a caracterização apresentada no primeiro ponto com a minha ação. Na segunda parte será feita uma reflexão acerca do aspeto mais significativo da minha

prática profissional, na qual identifique a problemática bem como o plano de ação concebido na minha intervenção.

Como conclusão, apresento uma reflexão e avaliação dos processos vividos durante a prática profissional, no terceiro e último ponto, no qual caracterizo o impacto da sua intervenção na construção da minha identidade profissional.

De realçar que neste relatório serão assegurados e respeitados todos os princípios éticos relativamente ao anonimato e confidencialidade das crianças. Efetivamente, as fotografias nas quais aparecem as faces das crianças foram modificadas e os seus nomes foram codificados, para que esses princípios fossem cumpridos.

Em anexo podem ser consultados os portfólios da minha Prática Supervisionada em Creche e em Jardim de Infância.

## **Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo**

### **Caracterização para a ação**

#### **(i) Meio onde está inserida o(s) contexto(s)**

De forma a pôr em ação as intenções educativas, que estão subjacentes aos princípios orientadores num determinado contexto educativo, deve-se adequar essas propostas a um grupo específico com quem o educador vai trabalhar. Para que isto seja possível, é necessário ter conhecimento dos contextos em que a criança está inserida. O meio envolvente, isto é, a própria inserção geográfica do estabelecimento, tem uma influência na educação das crianças (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997). Portanto, não deve haver um distanciamento da criança relativamente ao meio que a rodeia, uma vez que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (OCEPE, 1997.) Assim, o contexto é reconhecido como o meio ambiente global em que o indivíduo está inserido e onde se desenrolam os processos de desenvolvimento.

Junto à praia, e a poucos metros de um pinhal, a instituição de creche, na qual realizei a minha prática profissional supervisionada, situa-se num lugar calmo e tranquilo, inserida numa área de espaços verdes, zona residencial, zona de comércio, estando no limite entre duas freguesias do conselho de Cascais. Nas proximidades encontram-se unidades de saúde.

É de referir que esta freguesia está atualmente dotada de excelentes acessibilidades, tendo como fator privilegiado a sua localização por um lado próxima do centro da Cidade de Lisboa e ao mesmo tempo perto dos centros turísticos e de lazer de Cascais e Sintra. A grande maioria da atividade económica e desenvolvimento urbanístico desta zona está diretamente relacionada com a crescente procura turística, sobretudo devido à praia, uma das maiores da zona. Além disso, a partir da análise do indicador *per capita* de poder de compra no Concelho de Cascais, constata-se este concelho apresenta um nível médio de vida bastante elevado. ([http://www.cm-cascais.pt/sites/default/files/anexos/gerais/relatorio\\_cap\\_v.pdf](http://www.cm-cascais.pt/sites/default/files/anexos/gerais/relatorio_cap_v.pdf), consultado em 6 de Fevereiro de 2013).

Já a instituição de Jardim de Infância, situa-se no concelho de Oeiras, pertencente

ao distrito de Lisboa. Note-se que, relativamente ao espaço, o JI em questão situa-se numa zona urbana residencial e de elevada densidade habitacional. Em termos de espaço, esta instituição encontra-se numa zona central, bastante rica em infraestruturas, rodeada por uma zona de comércio variado. Posso ainda afirmar que junto da instituição existem espaços verdes relativamente amplos, equipados com estruturas infantis. Encontra-se ainda situada perto de outras instituições escolares e de um posto de bombeiros, sendo uma zona bastante acessível com uma grande oferta de transportes públicos.

Efetivamente, existe uma necessidade dos diversos contextos em que a criança está inserida serem caracterizados para que possam ser compreendidos e por conseguinte serem propostas estratégias adequadas ao grupo de crianças, assim como a favorecer um ambiente educativo facilitador do desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças. Esta necessidade é justificada pela teoria da ecologia do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner (1996), que realça a importância dos contextos sócio-culturais nos quais se processa esse desenvolvimento.

## **(ii) Contexto socioeducativo**

O educador, ao planear de modo a pôr em ação o que se defende e a adequar as suas intenções ao grupo que vai orientar, deve ter em consideração os recursos humanos e materiais existentes na instituição, pois segundo Mehan (1980), os contextos sociais não devem ser apenas “equacionados com a componente física de cenários como sala de aulas, cozinhas ou igrejas; eles são construídos pelas pessoas neles presentes de acordo com várias combinações de participantes e auditório... As pessoas em interação servem de contexto umas às outras” (p. 28). Surge, então, a necessidade de conhecer os contextos em que a criança se insere, para que seja criado um ambiente educativo facilitador do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A teoria do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996) reforça a importância dos contextos socioculturais nos quais se processa o desenvolvimento. O autor (1996) define o conceito de ecologia do desenvolvimento humano como sendo “o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano activo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afectado pelas relações entre esses

ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos” (p. 18). A partir desta definição, é reforçada a representação da criança como um sujeito ativo que interage com o ambiente, interação que se reflete numa reciprocidade e interação mútua, ou seja, abrange inter-relações entre os vários contextos.

No que concerne à instituição de creche “o balãozinho”, este é um equipamento social constituído por três pisos, e as suas instalações foram concebidas de raiz. Fazendo a análise a nível local, a instituição pertence a uma ordem religiosa, possuindo uma Diretora Técnica (Coordenadora) e um grupo de Cooperadoras que com esta colaboram. Quanto à estrutura organizacional da instituição através da análise dos documentos reguladores da instituição o projeto educativo e o projeto pedagógico, constatei que a instituição estrutura-se, a nível nacional, nos seguintes Órgãos: Conselho Directivo: Presidente, Tesoureira e Secretária; Conselho Fiscal: Presidente, 2 vogais.

A instituição conta ainda com serviços de contabilidade, receção, especialistas em nutrição e confeção das refeições e limpeza. (ver anexo 1 referente aos recursos humanos). A instituição tem capacidade de acolher 180 crianças no máximo, distribuídas pelas respostas sociais de Creche e de Pré-escolar.

Relativamente ao contexto organizacional, a instituição conta com três salas de resposta social de creche e cinco salas de resposta social de pré-escolar. A equipa educativa da instituição é constituída por nove educadores (quatro educadoras na valência de creche e 5 educadoras na valência de JI), e quinze auxiliares de educação (dez auxiliares na valência de creche e cinco auxiliares na valência de JI).

A instituição inicia o acolhimento às 07h30m até às 8h30m, sendo que o tempo letivo desenrola-se entre as 8h30m e as 16h30m. O período de saída é acompanhado por elementos da equipa de sala, até às 18h. A partir deste horário as crianças estão à responsabilidade de outros elementos da instituição até às 18h30m.

Relativamente a atividades extracurriculares, a instituição dispõe de um Projeto Dança criativa/expressão corporal, sendo um projeto para os primeiros meses de vida da criança até os 48 meses. A instituição tem ainda um protocolo de colaboração com a Foco Musical que prevê a participação opcional em aulas de música das crianças para ambas as valências.

Por pertencer a uma ordem religiosa, é de realçar que esta instituição transmite determinados valores e intenções educativas de modo a promover e acolher cada família

na sua dimensão social e espiritual. Relativamente ao atendimento à infância verifica-se que esta instituição denota uma notável preocupação em oferecer as famílias uma maior diversificação de atividades no que toca à expressão musical e corporal, estimulando assim o pleno desenvolvimento da criança.

No que diz respeito ao estabelecimento de educação pré-escolar onde desenvolvi a minha prática é uma instituição tutelada pelo Ministério da Educação, pertencente a um agrupamento de escolas cuja organização e gestão é regulada pela legislação em vigor. Para além do jardim de infância ainda fazem parte deste agrupamento mais três instituições. A coordenação do estabelecimento é assegurada por uma educadora titular de uma das salas do jardim de infância.

Sendo um edifício construído de raiz, em 2003, a instituição de JI (“jardim de infância azulinho”) tem como única valência o Jardim de Infância. O espaço do JI é constituído por quatro salas de atividades, uma sala CAF, um refeitório, uma cozinha, um escritório, uma sala de pessoal docente, e espaços de arrumação de material. No espaço exterior/recreio existem mesas e bancos de madeira, e alguns equipamentos lúdicos. É de referir que as salas de atividades são munidas de equipamentos informáticos e de quadros interativos.

No que diz respeito aos recursos humanos, a instituição dispõe de quatro educadoras, quatro AAE (distribuídas pelas quatro salas) e quatro monitoras de CAF.

As educadoras acompanham as crianças das 9h às 15.00h, e a partir desta hora as crianças são acompanhadas por pessoal não docente na Componente de Apoio à Família, funcionando o atendimento à CAF das 8.30h as 9h, e das 15h às 18.30h. A supervisão e organização da CAF é da responsabilidade da coordenadora do estabelecimento.

## **Caraterização das salas onde se desenvolveu a PPS**

### **(iii) Equipa educativa**

Tendo presente que a qualidade das relações que se estabelecem com a criança são o fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo (Gabriela

de Portugal, 2000), torna-se necessário observar a relação estabelecida entre a equipa educativa e a relação desta com o grupo de crianças.

Na sala onde se realizou a minha prática profissional supervisionada em creche fazem parte três adultos presentes, sendo eles uma educadora que acompanha o grupo desde a sala de berçário, e duas auxiliares. A partir das observações relativamente à relação entre a educadora e as duas auxiliares, constatei que esta relação é bastante profissional, existindo diálogo e troca de ideias sobre situações relacionadas com as crianças e com aspetos referentes ao espaço da sala. É de salientar a relação de afeto e cumplicidade existente entre estas crianças e a educadora e auxiliares, sendo notável o contentamento das crianças nos momentos em que a educadora e as auxiliares chegam de manhã à sala, bem como na maneira como estas recebem as crianças, de forma acolhedora e carinhosa.

No que toca à sala de JI, os recursos humanos são uma educadora, uma assistente operacional e uma assistente técnica. É de notar que a equipa, mais precisamente as educadoras das quatro salas, reúnem-se todos os dias nas horas de almoço de modo a trocar informações e ideias acerca do dia a dia do Jardim de Infância.

#### **(iv) Família das crianças**

Antes de caracterizar a família das crianças, há que ter presente o facto de a família ser o primeiro contexto com o qual a criança interage que segundo Bronfenbrenner (1996), o meio familiar e a creche são parte integrante do mesossistema da criança, pois o autor (1996) define mesossistema como as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente. Assim estes dois microssistemas contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, podendo por isso afirmar-se que o desenvolvimento e aprendizagem das crianças não se efetua apenas na creche. Assim, de modo a conhecer as crianças e a compreender melhor as suas atitudes e relações sociais, torna-se essencial clarificar dois conceitos. O primeiro diz respeito ao “stock de conhecimentos”, que se traduz no conjunto de conhecimentos que a criança adquiriu através da sua ação humana e social. O segundo é o conceito de “habitus”, que diz respeito ao contexto familiar, cultural e social em que a criança está inserida (Ferreira, 2004, p.66).

Assim, é desejável que seja criada uma relação de proximidade e de confiança entre as famílias e a educadora, no sentido de complementar o conhecimento que a educadora já possui da criança e criar estratégias que possibilitem o desenvolvimento equilibrado da mesma, através de uma relação estreita de cooperação entre estes dois meios educativos.

Efetivamente, esta partilha na sala de creche é feita tanto através de conversas informais nas quais são trocadas informações e os principais acontecimentos acerca da criança, bem como através de reuniões, em que cada encarregado de educação individualmente, ou os pais dessa criança, se deslocam até à instituição e têm a possibilidade de conversar com a educadora num ambiente mais calmo.

De uma maneira geral, as famílias do “balãozinho” são de nacionalidade portuguesa. Caracterizando especificamente as famílias das crianças da sala onde realizei a minha prática, estas denotam uma formação académica elevada, como se pode verificar na tabela em anexo (anexo 3). Concluo assim que, no geral, o estatuto socioeconómico médio-alto pode refletir-se numa estabilidade socioeconómica e laboral destas famílias. O facto de existir uma proximidade física da instituição quer ao nível da residência quer do local de trabalho, permite aos pais uma participação mais ativa na creche. Tendo em conta informações retiradas do Projeto Pedagógico, no que toca à estrutura familiar, a família da maioria destas crianças caracteriza-se como numerosa, com agregados familiares de 3 ou mais elementos. Apenas 3 crianças não têm irmãos. A maioria destas crianças vive com a mãe e com o pai, à exceção de duas crianças que vivem com um dos progenitores, porém cada um deles participa ativamente na vida da criança.

Ao refletir sobre este aspeto considero que uma boa relação entre os adultos da sala baseada na partilha, na confiança e na entreaajuda, irá favorecer o modo como a criança se adapta e se sente na creche, e como se relaciona com os adultos. Posso afirmar ainda que o facto da maioria das crianças terem irmãos a frequentar a mesma instituição, faz com que a família esteja mais presente, ao participar e interagir com a criança neste contexto, disponibilizando mais tempo para conversar com a educadora.

Globalmente, no que diz respeito às famílias das crianças da valência de JI, a maioria das crianças não tem irmãos e vive com os pais. O agregado familiar é formado por 3/5 elementos, caracterizando-se como médio o meio socioeconómico no qual estão as famílias inseridas. Os quadros em anexo mostram a heterogeneidade de habilitações

dos pais, as idades e a situação profissional (anexo 2). A maioria dos pais são licenciados, tendo idades compreendidas entre os trinta e os quarenta anos de idade e trabalham por conta de outrem. A preferência do EE recaiu nas mães, existindo ainda um representante dos pais de cada sala de JI.

A relação da educadora com as famílias baseia-se, essencialmente, no contacto diário e informal nas horas de chegada e partida das crianças, no período de atendimento semanal e via e-mail quando necessária. Também ao longo do ano letivo, são planeados convívios com as famílias, umas vezes com o grupo de pertença e outras onde estarão envolvidas todas as crianças do Jardim de Infância.

Tendo presente esta análise, pretendo dar continuidade a esta atitude da educadora no que toca à relação de cooperação e de partilha com os pais, aproveitando sempre que possível os momentos de chegada das crianças, bem como, os momentos de convívio decorrentes de dias festivos para fortalecer esta relação.

#### **(v) Grupo de crianças**

À medida que vão crescendo, as crianças passam por vários estádios de desenvolvimento (Brazelton e Greenspan, 2002), “Cada um deles dá à criança os fundamentos da inteligência, da moral, da saúde emocional e das competências académicas (p. 155). Conhecendo as potencialidades e o que é expectável no estágio de desenvolvimento no qual os grupos de crianças se inserem, é possível adequar o processo educativo às necessidades e características do respetivo grupo.

Ao focar-me na teoria construtivista de Piaget, denoto que ambos os grupos de crianças se encontram no estágio pré-operatório, tendo em conta que o grupo de creche tem idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos, e o grupo de JI encontra-se na faixa etária dos 4 anos.

O modo de aprendizagem predominante neste estágio é o intuitivo, isto é, a criança apoia-se em pré-conceitos (naquilo que parece e não naquilo que é na realidade). De acordo com Sprinthall & Sprinthall (1993) as crianças pré-operatórias “não se preocupam particularmente com a precisão mas deliciam-se a imitar sons e a experimentar dizer muitas palavras diferentes. As crianças usam formas para experimentar a linguagem, para se ensinarem a si mesmas. A intuição permite-lhes

experimentalmente da realidade” (p.106). Por conseguinte, com o aumento da capacidade linguística, podem mostrar alguns sinais de autodisciplina. Apesar das estruturas mentais no estágio pré-operatórios serem intuitivas, livres e altamente imaginativas, estas crianças têm uma grande capacidade para compreender sequências numéricas. Também é característico desta fase um egocentrismo social que se traduz na dificuldade em se colocar no ponto de vista do outro. Manifesta ainda uma “moral heterónoma” que pressupõe que a regra é arbitrária e veiculada pelo adulto. Em suma, este estágio é o início do pensamento simbólico em que as ideias substituem a experiência concreta, e no qual as crianças já partilham socialmente as suas cognições (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

A sala das tulipas da instituição “o balãozinho” é composta por crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos, perfazendo um total de 24 crianças, entre as quais dez são do género feminino e catorze do género masculino. Apesar de ser um grupo homogéneo em termos de idade, constata-se que em termos de desenvolvimento existem notáveis divergências. É de referir que na sua maioria o grupo manteve-se desde o ano letivo anterior (exceto duas crianças que entraram este ano).

O grupo de crianças da sala azul da instituição de JI é constituído por 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e os 4 anos (tendo como referência dezembro de 2012), como se pode comprovar em anexo. Quinze crianças são do sexo feminino e dez do sexo masculino, sendo todas de nacionalidade portuguesa. No geral, são crianças muito “ativas”, “participativas” e “barulhentas”, falam alto, precisando da moderação do adulto. Verifica-se uma certa autonomia destas crianças no que toca à higiene, à alimentação e na escolha de atividades na sala. Interagem e relacionam-se bem uns com os outros e com os adultos. É de referir ainda que, neste grupo, quatro crianças possuem notáveis dificuldades ao nível da fala/linguagem.

A partir da presente caracterização posso concluir que, numa fase inicial, torna-se necessário recolher informações que permitam conhecer melhor a situação e consequentemente, definir com mais clareza os objetivos a alcançar. Desta forma, realço a evidente importância de caracterizar o grupo de crianças, para que assim se possa compreender, analisar e integrar na ação. Esta análise torna-se bastante relevante para o trabalho de intervenção, uma vez que há que observar cada criança e o grupo de forma a conhecer as suas capacidades e interesses. Ao conhecer as características das crianças é

possível adequar o processo educativo às suas necessidades, de forma a desenvolver as potencialidades das crianças, e por outro lado, tentar atenuar as suas fragilidades.

**(vi) Análise reflexiva sobre as intenções educativas, as finalidades educativas, os princípios orientadores, os espaços físicos; a(s) sala(s) de atividades e materiais bem como o(s) tempo(s).**

Partindo da caracterização do grupo de crianças do contexto de creche e dado que na sua maioria o grupo manteve-se desde o ano letivo anterior (exceto duas crianças que entraram este ano), as necessidades a trabalhar com este grupo de crianças passam pelo desenvolvimento da autonomia e a consciencialização de regras. Segundo a educadora, as regras que esta tenta impor na sala diariamente, são contrariadas em casa, o que dificulta bastante a organização e o sentido do que é correto para a criança. Visto que, na sua globalidade, o grupo revela pouca autonomia, neste sentido, torna-se como necessidade o desenvolvimento deste aspeto a vários níveis. Além disso, para que a organização do espaço e as rotinas funcionem em pleno na aquisição da autonomia das crianças, é importante que o adulto vá definindo regras na interação com a criança, sendo ainda neste sentido que pretendo intervir. Estes são objetivos que pretendo fomentar nas crianças a nível individual, aproveitando os momentos de rotina e de higiene, num contexto de uma relação afetiva contínua e consistente. Um conjunto de “regras e limites” quando estabelecido num clima de afeto, carinho e respeito, é interiorizado pela criança e dá origem a um padrão interno de orientações morais. De acordo com Brazelton e Greenspan (2002), para que a criança aprenda ou interiorize este complexo sistema de orientações morais ou disciplinares, não basta que o adulto lhe faça “discursos” lógicos e muito adequados, é preciso que ele próprio (adulto educador) esteja envolvido numa verdadeira relação afectiva com a criança. Além disso, as inter-relações pessoais ajudam as crianças a distinguir quais os comportamentos adequados ou não adequados.

De uma maneira geral, em conversa informal com a educadora e vendo como futuras potencialidades para a minha intervenção, a educadora vai continuar a tratar as cores, pretendendo ainda fomentar o desenvolvimento da motricidade fina. Aproximando-se o mês de janeiro, o Inverno torna-se um tema preponderante a tratar, e portanto pretendo desenvolver atividades de expressão plástica a partir desta temática. No que toca à motricidade global, pretendo trabalhar algumas noções de lateralidade

com as crianças, tais como, *em cima, em baixo, à volta*, entre outras, através de sessões de movimento. Todos estes conteúdos e consequentes propostas de atividades serão trabalhadas em conjunto com a educadora cooperante, uma vez que pretendo ir ao encontro das suas intenções com o grupo de crianças para o mês de janeiro, permitindo desenvolver com a educadora e restante equipa um trabalho conjunto e acima de tudo, que apele à cooperação, respeito, boa relação, empatia e entreajuda.

No que concerne ao grupo de crianças de JI, num diagnóstico muito inicial e através de conversas informais com a educadora constato que este é um grupo com algumas fragilidades a nível da linguagem, sendo este o principal foco para a minha intervenção no JI. Como principais estratégias a propor na medida em que se ultrapasse esta fragilidade, pretendo intervir neste sentido aproveitando os momentos/espacos e tempos privilegiados que foram criados pela educadora, tais como, o acolhimento onde as crianças, espontânea ou deliberadamente, comunica com o adulto e com o restante grupo, a hora do conto em que as crianças convivem num ambiente verbalmente estimulante, proporcionando-lhes maior domínio da expressão oral. Para tal, recorrerei a livros, e ao quadro interativo. Com isto, pretendo estimular o envolvimento e interação social, implicando a criança no saber ouvir falar e falar, cabendo ao educador o papel de mediador. Além disso, delineio ainda como estratégia, o cantar de canções mimadas, entoar lengalengas e jogos que permitam a regulação da comunicação, a consciência fonológica e sintática das palavras.

Depois de caracterizados os grupos de crianças, há que caracterizar os espaços físicos e o tempo. Para tal, apoiei-me em Cano e Lledó (1990), que defende que “Atualmente por espaço ou meio escolar não se considera somente o meio físico ou material, mas também as interações que se produzem nesse meio. São consideradas então, a organização e a disposição espacial, as relações estabelecidas entre os elementos da sua estrutura e, também, as pautas de conduta que nele são desenvolvidas, o tipo de relações que as pessoas mantêm com os objetos, os papéis que se estabelecem, os critérios que prevalecem, as atividades que procuram, etc” (p. 9-10).

No que se refere à creche, a sala onde realizei a minha prática é uma sala bastante ampla e possui várias janelas por onde entra bastante luz natural. Os materiais e recursos da sala não são fixos pelo que permitem uma organização /disposição diferente da sala sempre que necessário. De facto, numa conversa informal com a educadora cooperante, esta referiu que o espaço poderá sofrer alterações com vista a uma melhor

organização de materiais e a atender os interesses das crianças. Tomando como exemplo a piscina de bolas existente no centro da sala, que inicialmente era um material bastante apelativo para as crianças, porém a educadora decidiu retirar este material uma vez que as crianças já não o solicitavam, ficando assim a sala mais espaçosa, permitindo o surgimento de um espaço de leitura. A área do tapete é relativamente ampla e é o local onde são realizados os momentos do acolhimento e reunião em grande grupo. Ainda nesta área, estão expostas ao alcance das crianças, cartolinas plastificadas com fotografias das famílias de algumas crianças, de modo a facilitar a transição para a creche. De facto, “as crianças pequenas adoram fotografias de si próprias e das suas famílias. Tocam, olham e, se já conseguirem falar, dizem o nome das pessoas que estão a ver enquanto associam as imagens nas fotografias aos entes queridos que representam” (Post&Hohmann, 2000). Num lado da sala encontram-se as mesas e cadeiras, onde são realizadas atividades de expressão plástica e onde podem ser manipulados os jogos de mesa, sendo que, as áreas que tipicamente causam mais barulho estão situadas no outro lado da sala (área da casinha, da garagem e das construções). Cada espaço está identificado com o respetivo nome e com imagens da arrumação dessa mesma área para que, após a utilização das crianças, estas possam observar e tentar arrumar a área de acordo com a fotografia. Os materiais e brinquedos que as crianças utilizam diariamente estão ao seu alcance no sentido de uma maior autonomia do grupo. Além disso, “o processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado. O conhecimento do espaço, dos materiais, que incluem formas imprevistas e criativas, supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos” (OCEPE, 1997). Importa ainda referir que, tendo em conta que esta sala é uma sala de acolhimento, possui uma grande variedade de jogos de mesa, sendo que é possível encontrar jogos destinados a várias idades. Existem outros espaços que fazem parte da rotina diária das crianças e que são exteriores à sala, como o dormitório, a casa de banho e o refeitório. O facto de estes espaços serem distantes à sala, mais precisamente no piso inferior, permite que as crianças desenvolvam a sua motricidade global, tanto ao subir e ao descer escadas, como ao estimular a sua locomoção. Além disso, nestes deslocamentos, a educadora tenta com que o grupo se mantenha coeso, apelando para que deem as mãos, com o intuito de as crianças não se dispersarem, trabalhando-se assim, de uma forma leve e gradual, o sentido de grupo.

Em relação à sala de JI, torna-se relevante entender a dimensão funcional, mais precisamente a polivalência do espaço. Esta polivalência é sentida através das diferentes funções que um mesmo espaço físico assume, tomando como exemplo, o tapete, o qual é o lugar de encontro e comunicação e, mais tarde, nos momentos de brincadeira livre torna-se o local das construções. Isto é, “Dependendo ao tipo de atividades que as crianças possam realizar em um determinado espaço físico, ele adquire uma ou outra dimensão funcional” (Zabalza, 1998). Também as mesas, colocadas no centro da sala, assumem esta dimensão funcional. Se por um lado, é um local que inclui atividades que permitem a criança desenvolver competências como por exemplo, a coordenação óculo-manual, a motricidade fina, a atenção/concentração, capacidade de gestão de conflitos através jogos de mesa, também serve para trabalhar a área das expressões na qual se pretende que a criança desenvolva a atenção/concentração e empenhamento nas tarefas, a autonomia e a responsabilidade, a sua capacidade de utilizar de forma adequada diversos materiais, a capacidade de terminar as tarefas que inicia, e, não menos importante, as habilidades básicas de desenhar, recortar, colar, pintar e modelar. Uma vez que se encontra junto deste local os livros infantis, este local dá ainda oportunidade à criança para desenvolver o seu gosto pela leitura, manuseando livros e observando as imagens e fotografias nele incluídas.

Contudo, para que todas estas atividades se concretizem de forma organizada, há que ter presente a dimensão temporal (Zabalza, 1998). Efetivamente, há que haver uma organização do tempo, para que seja explícito de que forma serão apropriados os espaços, visto que “O tempo das diferentes atividades está necessariamente ligado ao espaço onde se realiza cada uma delas” (Zabalza, 1998, p. 234). Por isso, na sala de JI, é importante ter presente que “a organização do espaço precisa ser coerente com a nossa organização do tempo e vice-versa.”, tendo assim o educador e a criança distinguir na ação o tempo de brincadeira, o tempo de comunicação, o tempo de contar histórias, o tempo do lanche, o tempo do trabalho individual ou em pequenos grupos, etc.

Por outro lado, no contexto de creche, apesar de ser necessário ao grupo uma rotina diária bem definida, com o intuito de possibilitar uma maior segurança e controlo à criança, essa rotina não é totalmente rígida, pois cada criança tem determinado ritmo nas atividades, na arrumação, na higiene, nas brincadeiras e na alimentação. É de enfatizar que a educadora aproveita estes momentos de rotina, que ocupam a maioria do tempo da creche, para proporcionar aprendizagens simples mas significativas, sendo

apologista de que tudo pode servir como uma oportunidade de aprendizagem, desde o momento de refeição, ao preparar a criança para ir dormir. Na verdade, cada momento da rotina tem a sua intenção pedagógica. Tomando como exemplo, os momentos de refeição em creche, mais precisamente deste grupo de crianças, são cruciais para o desenvolvimento da autonomia. Pretende-se assim que a criança coma sobretudo com a colher, e não com as mãos, e que consiga comer sozinha. Sendo crucial nesta idade o controlo dos esfíncteres, é dada bastante importância às idas à casa de banho, nas quais já uma parte do grupo não usa fralda e portanto pretende-se que a criança vá ganhando alguma autonomia nestes momentos. Segundo Post&Hohmann (2000), as rotinas de cuidados corporais proporcionam cada vez mais oportunidades para os bebés e as crianças experimentarem e treinarem as suas competências de auto-ajuda. Contudo, é também nos momentos anterior e posterior à sesta que se desenvolve a autonomia das crianças. Isto é, o adulto dá espaço à criança e incentiva-a a vestir-se e despir-se sozinha. Desenvolvendo-se ainda a motricidade global e a lateralidade quando a criança sobe e desce da cama.

Em suma, ao incentivar e desenvolver a autoestima, a autonomia, a socialização, a linguagem e a aceitação das regras, está-se a fomentar na criança valores e aspetos determinantes para um global e harmonioso desenvolvimento. Estes aspetos são os que considero mais pertinentes para o desenvolvimento pessoal e social da criança que fundamentam as minhas linhas de intervenção na ação pedagógica.

## **1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica**

No presente capítulo do relatório apresento uma descrição e análise reflexiva da minha ação pedagógica quer no contexto de creche, quer no de JI, pondo em evidência as minhas intenções pedagógicas relativamente aos dois grupos de crianças. Para que estas intenções façam sentido, é necessário ter presente a caracterização dos contextos para que assim, seja patente a relação entre as intenções para ação e a caracterização feita. Além da caracterização, tive ainda presente os objetivos gerais definidos nas Orientações Curriculares, entre os quais realço o papel do educador em planear a sua ação pedagógica através de propostas lúdicas e globalizantes adequando-a às necessidades individuais e do grupo, uma boa organização do ambiente educativo, proporcionando aprendizagens integradas nas várias áreas de conteúdo. De grosso modo, pretendi, sobretudo, alargar os saberes que as crianças já possuíam, através de novas e enriquecedoras aprendizagens.

A partir da minha observação nos dois contextos e do conhecimento das características do desenvolvimento e aprendizagem das crianças nas idades em questão (explicitado no ponto anterior), foi possível identificar alguns dos interesses e fragilidades de cada grupo pois, de acordo com Parente (2012), observar a criança torna-se essencial para conhecer e para adequar as propostas quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, a fim de se poder garantir que as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem planeadas e proporcionadas deem resposta às necessidades das crianças e famílias. Com isto, e ainda através das conversas com as educadoras cooperantes, foi possível traçar linhas de intenções para a ação educativa de intervenção a desenvolver em cada uma das salas.

Tendo como base a caracterização do contexto de creche, a premissa na qual a educadora baseia a sua intervenção seja qual for a metodologia utilizada é a premissa de que cada criança é um ser único e singular. Segundo o projeto pedagógico de sala “tudo terá em conta o desenvolvimento afectivo, sensoriomotor, cognitivo e da linguagem.” Desta forma, em conjunto com a educadora cooperante, procurei tornar de qualidade o tempo da creche, respeitando os diferentes ritmos de cada criança, bem como os seus interesses e necessidades. É de salientar que, durante a minha ação neste contexto, fui

sustentando e fundamentando as minhas opções, tendo em consideração os princípios educativos bem como os objetivos pedagógicos definidos pela educadora para o ano letivo. No que diz respeito às finalidades educativas da educadora, a finalidade que mais valorizei na minha prática relacionava-se com o desenvolvimento da autonomia a todos os níveis, sendo as principais preocupações a alimentação e higiene. Além do desenvolvimento da autonomia, tive ainda presente outro objetivo definido pela educadora cooperante relacionado com o desenvolvimento da motricidade grossa e da motricidade fina.

Uma das estratégias de aprendizagem da educadora era a de apresentar a mesma atividade várias vezes, para que a criança as explorasse de diversas formas e aprofundasse as suas descobertas. Assim, tentei seguir as mesmas estratégias ao voltar a ler para as crianças livros já conhecidos por estas, assim como a mostrar e reler livros, que abordassem o tema do inverno, várias vezes durante a semana. Como nos diz José Morais (1997), quando uma criança ouve a mesma história pela enésima vez, ela já sabe o seu enredo e já se identificou com as personagens, ficando liberta para saborear as palavras e para atender às suas sonoridades. E este saborear das palavras é importante para as entender como entidades portadoras de sentidos, mas também de sons, sons partilhados com muitas outras.

Procurei ter presente um conselho que a educadora cooperante me deu que se relacionava com o facto de, que cada vez que se introduz algum conteúdo ao grupo, deve-se sempre relacioná-lo com algo que as crianças já conheçam, visto que é através do estabelecimento de elos de ligação que a aprendizagem é facilitada. Segundo Gabriela de Portugal (2008), uma vez que as crianças estão continuamente envolvidas num processo de interpretação ativa e de transformação da nova informação, torna-se papel fundamental do adulto encaminhar a criança a dar sentido ao que aprendem, classificando, categorizando e organizando as novas informações em função do que já sabem. Para que tal aconteça, importa que as tarefas permitam o estabelecimento de ligações com os esquemas mentais que as crianças já possuem.

A atitude que procurei manter com as crianças foi uma atitude carinhosa, tentando aproximar-me de cada uma através de sorrisos, conversas e brincadeiras, visto que “toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que as rodeiam. Os limites e a organização começam com o

afecto, porque noventa por cento da tarefa de ensinar as crianças a interiorizarem os limites se baseia no desejo de ela agradar aos outros.” (Brazelton e Greenspan, 2002).

De forma a ir ao encontro do meu objetivo inicial, que se prendia com o desenvolvimento da autonomia do grupo, no que diz respeito aos tempos de rotina, mais precisamente, na hora das refeições, higiene e hora da sesta, recorri à verbalização, descrevendo o que as crianças estavam a fazer, dando reforços positivos quando estas conseguem fazer algo sozinhas, incentivando-as a comer, deixando e dando espaço para que estas façam as coisas por si só, uma vez que “outra forma de fazer com que as crianças saibam que o seu educador vê e aprecia aquilo que elas estão a fazer é descrever as suas ações” (Post & Hohmann, 2000). Com isto, aproveitei ainda para incluir na minha ação o desenvolvimento da linguagem quando procurava verbalizar com as crianças fornecendo-lhes um vocabulário relevante e “próximo” e recorrendo a ações do dia-a-dia e da sua própria rotina.

Tendo como base o pensamento de Gabriela de Portugal (2008) que defende que pensar a criança como aprendiz ativo significa reconhecer a sua necessidade incessante de novas experiências, partindo da necessidade de exploração da criança, propus ao grupo a realização de atividades no âmbito da expressão plástica e da expressão motora. Na realização de uma atividade de pintura que consistia na utilização da técnica de digitintas recorrendo à utilização de película aderente, tive presente o facto de a expressão individual não se reduzir apenas ao uso da linguagem mas envolve também a representação/expressão das experiências/impressões das crianças através de diversas formas expressivas. Ao desenhar, pintar e dançar, a criança envolve-se ativamente num processo de atribuição de sentido de forma única, individual, à sua medida (Gabriela de Portugal, 2008). Assim, uma criança emocionalmente segura, explora o seu contexto e está altamente motivadas para novas descobertas.

Nas sessões de movimento que fui realizando com as crianças todas as semanas tive em atenção uma das intenções educativas para a creche por Gabriela de Portugal (2012), que sustenta que o “desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima envolve um sentimento de domínio sobre o próprio corpo, comportamento e mundo. No fundo, sentido de confiança e competência (p. 6). Efetivamente, o desenvolvimento da autoestima da criança não pode ser pensado isolado do próprio desenvolvimento físico e motor. Ainda acerca da sessão de movimento, constatei que o uso de lenços e de música motivou bastante as crianças, o que me faz concluir que, é tarefa do educador

compreender o que realmente estimula e mobiliza a criança.

Ao longo do estágio, sempre que era possível usufruí dos momentos de brincadeira livre para interagir espaço de brincadeira das crianças de maneira a perceber melhor os seus interesses e formas de resolução de conflitos. Investi mais nestes momentos de contacto porque considero que é nestes momentos de brincadeira com a criança, que o adulto a consegue conhecer melhor, possibilitando ainda a criação de laços mais fortes. De acordo com Post & Hohmman (2000), os educadores também beneficiam quando dão atenção às crianças pois permite-lhes entrarem no mundo das crianças, ver os pontos fortes, interesses e temperamentos. Tomando como exemplo a seguinte passagem *“enquanto interagia com as crianças no seu momento de brincadeira, estas de imediato incluem-me neste momento, tanto ao simularem que estão a fazer comida e depois dão-me um prato e um copo, e eu, para brincar com estas, fingia que a sopa estava quente fazendo uma expressão de aflição, o que fazia rir as crianças. Uma delas, disse “queimaste a língua, tens de ir ao hospital”, e disse para me sentar perto da janela. Simulou que era o médico e aproximava uma colher da minha boca simulando que estava a observar a garganta. De seguida, espontaneamente, com outra colher fingiu que me estava a por o termómetro. Simultaneamente, o A., e o H. estavam a brincar ao cabeleireiro, estando o H. sentado numa cadeira de frente para o espelho e o A., a penteá-lo com duas colheres. Com isto, concluo que as brincadeiras do faz-de-conta destas crianças passam bastante pelas profissões que lhes estão mais próximas, querendo imitar o adulto”* (diário de bordo, 30 de janeiro).

Além disso, ao observar e interagir nas brincadeiras das crianças permite que um educador disponível esteja pronto para qualquer necessidade de conforto e de contacto. Portanto, apoiei-me na perspectiva socio-construtivista, que defende que o saber é gerado na prática social e é enquadrado cultural e historicamente, mais precisamente, na zona de desenvolvimento próximo da criança (Vygotsky, 1978), isto é, “a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar apenas quando a criança está em interação com as pessoas do seu meio e em cooperação com algo semelhante. Uma vez que estes processos tenham internalizado, tornam-se parte das conquistas evolutivas independentes das crianças” (Vygotsky, 1988, p.138). Sabendo que estes momentos ocorrem dentro de um contexto social, tive em consideração apoiar a interação social uma vez que os educadores podem ajudar as crianças a formarem relações positivas entre pares e a verem-se a si próprias e aos outros como membros de

uma comunidade (Post & Hohmman, 2000).

Gradualmente, fui constatando que a minha intenção de promover a autonomia começou a concretizar-se uma vez que a maioria do grupo foi mostrando cada vez mais a sua vontade em fazer as coisas sozinhas, tanto nos momentos de refeição, como no momento de preparação para a sesta. Apoiando-me em Post & Hohmman (2000), ao ter a consciência física de si própria, emerge na criança o sentido de *self* como um actor e criador independente – “*Eu consigo fazer isto, e mais tarde, eu consigo fazê-lo sozinho/a!*”.

Em alguns momentos, ao realizar atividades organizando as crianças em grupos de 3 tive como intenção fomentar nas crianças o sentimento de partilha e também a capacidade de esperarem pela sua vez de participar. O desenvolvimento desta competência social e comunicacional, envolve também o desenvolvimento do autocontrolo, a capacidade de partilhar ideias e sentimentos com outros, o sentido de cooperação, isto é, a capacidade de conjugar as necessidades e desejos individuais com as de outros numa situação de grupo (Gabriela de Portugal, 2012). Além disso, o trabalho com um grupo reduzido de crianças permite que os educadores e crianças estabeleçam relações de confiança e, segundo Lally (2005), promove contactos pessoais entre as crianças e uma atenção individualizada por parte do educador. Os pequenos grupos oferecem conforto e um sentido de pertença a cada um dos seus membros.

Com o grupo de crianças de JI pretendi que a minha prática se desenvolvesse de forma articulada com as intenções da educadora no que toca ao desenvolvimento da linguagem, procurando ir ao encontro das intenções já definidas, isto é, “apesar da avaliação diagnóstica apontar dificuldades nas áreas da formação pessoal e social e no domínio da linguagem oral, o grupo necessita de trabalhar todas as áreas, sem exceção visto estarem pela primeira vez a frequentar o JI (Projeto Curricular de Grupo, 2012-2013)

De forma a integrar-me na rotina do grupo, logo de início propus à educadora cooperante que passasse a ser eu a responsável pela “hora do conto”, momento privilegiado para o convívio num ambiente verbalmente estimulante, no qual é proporcionado um maior domínio da expressão oral (introdução de novos conceitos, vocabulário, “brincar” com as palavras, descoberta de relações entre as mesmas, entre outros). Cada vez que chegava a hora deste momento, fui verificando o gradual

interesse que a maioria do grupo foi demonstrando em apresentar um livro trazido de casa e mostrá-lo ao restante grupo. Este facto mostra a emergência do gosto pela leitura por parte destas crianças, o que significa que tanto a “hora do conto” e a leitura “vai e vem”<sup>1</sup> estimula nas crianças o gosto e interesse em explorar livros, mas também em ouvir e contar histórias. No que toca à motivação para a leitura, torna-se necessário realçar o importante papel de mediador de leitura, isto é, de quem leva os livros às crianças e as crianças aos livros. Se queremos motivar a criança para ler temos de partilhar as leituras, por puro prazer (Viana, 2006). Ainda neste contexto, tomo como exemplo uma situação que costumava acontecer em alguns momentos da “hora do conto”. Ao iniciar a leitura da história, achava bastante curioso o facto de algumas crianças, questionarem-me de imediato “quem escreveu o livro?” e “quem fez os desenhos?” questionando acerca nome do autor e ilustrador do livro. Este facto demonstra que efetivamente as crianças foram ficando mais motivadas mais precisamente na emergência da leitura, realçando a importância não só do conteúdo do livro mas também do seu autor. Tendo em conta que um bom desempenho na linguagem oral reflete um dos itens necessários para a alfabetização, “a habilidade de falar bem da criança é considerada como fator fundamental para um desenvolvimento satisfatório na aprendizagem da linguagem escrita. As crianças estão estimuladas objetivando-se uma boa articulação para que se comuniquem bem oralmente e para que se sirvam da oralidade como guia na aprendizagem da escrita” (Lacerda, 1993, p.65).

Seguindo as intenções da educadora para o ano letivo, depois da hora do lanche, introduzi o momento do “reconto do dia” no qual questionava as crianças acerca do que tinha sido feito durante o dia, e quais as aprendizagens mais significativas. Em alguns momentos, senti alguma dificuldade uma vez que as crianças mostravam o seu desejo em falar porém gerava alguma confusão pois todas queriam falar em simultâneo. Gradualmente fui procurando impor alguma ordem, apenas dando a palavra a uma criança de cada vez, tendo estas de colocar o braço no ar para poder falar.

Na minha observação e através de conversas na área do tapete, verifiquei o imenso interesse que este grupo de crianças de JI possui acerca de animais. Assim, na tentativa de atender aos interesses das crianças, num momento específico, tentei explorar e estimular esta curiosidade de forma a que fosse selecionado um animal sobre o qual se

---

<sup>1</sup> Neste âmbito, a criança levava um livro para casa para que no fim-de-semana esse livro fosse explorado em conjunto com a mãe ou o pai. Na segunda-feira seguinte, a criança apresenta o livro ao grupo, recontando a história.

iria desenvolver o projeto. Face à caracterização e tendo em conta a pouca autonomia do grupo no que toca à tomada de decisões, designo como orientador o meu papel ao longo do projeto. Visto que este grupo de crianças não propõe atividades e não coloca questões, ao longo do projeto tive de pensar e propor atividades de forma a dar resposta às questões que foram surgindo acerca das aranhas, o animal escolhido.

No decorrer da minha intervenção em JI, foi notável o facto de o projeto ter ocupado grande parte deste período. No desenvolvimento do projeto, tive como intenção trabalhar com as crianças numa perspetiva transversal, de forma a abranger todas as áreas de conteúdo, não esquecendo que “Embora o crescimento infantil seja um processo global e interligado, não se produz nem de maneira homogénea nem automática. Cada área do desenvolvimento exige intervenções que o reforcem e vão estabelecendo as bases de um progresso equilibrado do conjunto. (Zabalza, 1996, p.52). Sendo o Conhecimento do Mundo a área de conteúdo primordial na qual este projeto está inserido, um dos meus objetivos foi, sem dúvida, sensibilizar as crianças para as ciências naturais, tendo em conta que “Observar animais pode aumentar a compreensão que possuem acerca daquilo que é preciso para que a vida exista e encorajar o respeito pelos seres vivos” (Siraj-Blatchford, 2004). Assim, foi possível não só, fomentar conhecimentos no âmbito do projeto, mas também proporcionar o desenvolvimento e aprendizagens significativas relacionadas com outros temas e conteúdos porém nunca distanciando demasiado do tema central – as aranhas. Tomando como exemplo o facto de ter sido possível, a partir do projeto, trabalhar com as crianças alguns aspetos matemáticos, mais precisamente da geometria, através da construção do puzzle da aranha e da elaboração da simetria da borboleta. De facto, a geometria constitui um bom meio para desenvolver determinadas competências relacionadas com a capacidade de visualização espacial e de verbalização e a utilização destas na resolução de problemas (Moreira e Oliveira, 2003).

Ainda segundo estes autores (2003), apesar de expressões como rodar, deslizar, deslocar e dobrar fazerem parte do vocabulário das crianças, é também importante o acesso a atividades onde experimentem e refletem sobre aquilo que fazem, com a ajuda da educadora. É de referir que estas duas atividades inserem-se dentro da capacidade espacial, mais precisamente na perceção figura-fundo, que consiste na identificação de uma dada figura num fundo complexo. No que diz respeito à realização do labirinto, tendo em conta que esta atividade corresponde a capacidades relacionadas com a

visualização espacial, pretendi desenvolver a coordenação visual-motora, mais precisamente ao propor aos alunos a descoberta do único caminho sem obstáculos, que ligasse um ponto a outro. Outro conteúdo tratado a realçar foi a introdução da figura geométrica pentágono, através da realização de uma teia com lã (figura I). Contudo, no sentido de consolidar este conteúdo, Ao introduzir a figura geométrica do pentágono, a partir da aprendizagem de uma rima alusiva a esta figura geométrica, sugeri às crianças que completassem um padrão colorindo as figuras em branco, tendo em atenção o critério cor. *“Enquanto estavam a realizar esta tarefa, algumas crianças iam fazendo comentários acerca do pentágono apresentado, como por exemplo “parece uma caixa” (S. A.) e “parece uma casa” (I.C.)”* (diário de bordo, 30 de abril). Achei bastante curioso este tipo de observação pelo facto destas crianças terem identificado e associado a forma geométrica aprendida com objetos comuns do seu quotidiano. Ainda no domínio da matemática, a realização de padrões e a associação de quantidade a número, foram outros temas trabalhados por mim e pela educadora.

No âmbito da área das expressões, mais precisamente na música, tendo em conta que *“As crianças de idade pré-escolar retiram um especial prazer em serem capazes de cantar canções inteiras”* (Hohmann e Weikart, 1995), proporcionei às crianças a audição e aprendizagem da canção *“a dona aranha”* e ainda *“borboletinha”*. A partir da aprendizagem destas canções, para além do ritmo, aproveitei ainda trabalhar o movimento através de gestos. Segundo Hohmann e Weikart, *“dado que envolve toda a gente, o tempo em grande grupo é um tempo agradável para cantar músicas favoritas conhecidas e introduzir novas canções”* e desta maneira, sentadas no tapete em círculo, as crianças podem-se ver umas às outras, ajudando-se assim na imitação dos gestos da canção. Não menos importante, este tipo de atividades possibilitam ainda trabalhar a emergência da escrita e na leitura na educação pré-escolar, uma vez que permite o desenvolvimento da linguagem. Relativamente ao domínio da expressão plástica, no decorrer da minha intervenção fui observando uma certa evolução de algumas crianças no que toca à motricidade fina, destacando duas crianças (a M.C. e a I. M.). *Esta segunda criança tem perceção das cores ou seja, desenha o sol e pinta-o de amarelo, o céu de azul e a figura humana contempla o cor-de-rosa. Perguntei-lhe “quem te ensinou a fazer assim os desenhos?” A criança respondeu: “Foi a mãe”.* (diário de bordo, 13 de maio). Isto prova que o contributo dos pais ao estimular a criança e dar oportunidades em casa para este tipo de atividades, torna-se bastante importante para o

pleno desenvolvimento da criança, que se propicia tanto na escola como em casa.

Durante uma conversa com as crianças surgiu como assunto o tema dos transportes, e por esta razão eu e a educadora cooperante aproveitámos e decidimos explorar o tema com as crianças. As aprendizagens relativamente a este tema incidiram, sobretudo, na classificação dos meios de transporte, a compreensão da sua utilidade, a formação de critérios e hábitos de uso correto dos mesmos, bem como o esclarecimento das condições de algumas questões de segurança.

Tendo presente ainda a articulação de conteúdos na aprendizagem, foi possível abranger a área da expressão dramática através da realização de uma dramatização (figura II) que permitiu às crianças “consolidarem os seus conhecimentos aplicando as informações recentemente adquiridas em contextos imaginários” (Katz, 2009). Por outras palavras, esta dramatização teve como intuito resumir todo o conhecimento adquirido acerca das aranhas e dar uma visão partilhada do que foi aprendido e alcançado ao longo do projeto à comunidade escolar. Com isto, foi criada uma oportunidade para se resumir, de uma forma lúdica, as aprendizagens mais significativas. Tendo em conta que a dramatização foi apresentada a outra sala do jardim-de-infância, permite que as crianças intensifiquem o seu sentido de pertença a uma unidade social mais alargada dentro da sua escola. O contacto entre ao grupo de crianças mais novas e o grupo de crianças mais velhas do jardim-de-infância ajuda a criar uma cultura em que tanto as crianças mais velhas como as mais novas se respeitam e se apoiam mutuamente dentro e fora da sala de atividades, partindo do princípio que as crianças mais velhas ouvem os esforços e as realizações das crianças mais novas (Katz, 2009).

Na área da Educação física, propus atividades no âmbito dos conteúdos Deslocamentos e Equilíbrios, Atividades Rítmicas e Expressivas e Perícias e Manipulações. Fazendo uma breve avaliação do decorrer das aulas, em geral, pude constatar que as crianças apreciavam bastante e mostravam-se motivadas no que toca à expressão rítmica, não mostrando grandes dificuldades neste conteúdo. Por outro lado, apercebi-me que as crianças necessitam de espaços delimitados mais precisamente em jogos de apanhada, entre outros, uma vez que ainda não têm bem definida a noção de espaço. No decorrer das aulas, verifiquei que, progressivamente a maioria das crianças que tinham alguma dificuldade no que se refere a habilidades relacionadas com o equilíbrio, foram progressivamente melhorando esta competência.

A partir da seguinte descrição “(...) *Realço o facto de, cada vez mais, sentir o carinho por parte do grupo. Tanto nos momentos de chegada ou de despedida todos os dias, a maioria das crianças aborda-me com entusiasmo (...), por muitas vezes se dirigirem a mim tanto para mostrarem algo significativo que tenham feito ou descoberto, ou para as ajudar na resolução de problemas sociais, faz-me sentir que sou um adulto que lhes transmite alguma segurança*” (diário de bordo, 2 de maio), posso afirmar que, gradualmente fui me sentindo cada vez mais à vontade com este grupo de crianças, ao sentir que sou um adulto por quem elas sentem confiança e afeto. Com efeito, denoto ainda a minha constante atenção em dar sempre a palavra a cada criança, para que se sintam acarinhadas e sintam que sou um adulto que se importa e se interessa com o que têm a dizer. Também através da brincadeira me senti acarinhada pelo grupo “*Nos momentos de brincadeira livre, algumas crianças chamam-me para participar nas suas brincadeiras*” (diário de bordo, 18 de Junho), refletindo assim o à vontade que têm comigo e a relação próxima que tenho vindo a estabelecer com o grupo.

Concluo este capítulo, referindo que todo o percurso foi sendo construído com uma intencionalidade educativa, na qual adequiei a minha prática às necessidades das crianças. Através da minha orientação e olhar atento, as crianças foram-se tornando cada vez mais competentes e autónomas em relação aos trabalhos que foram realizando, por outras palavras, “capazes de saber fazer em ação” (Vasconcelos, 2012). Por outras palavras, procurei promover situações em que as crianças pudessem ampliar as suas competências, fazendo de forma independente o que já eram capazes e apoiá-las no que ainda não conseguiam, trabalhando assim na zona de desenvolvimento próximo (Vasconcelos, 1999).

## **2. Identificação da problemática.**

*“Se não há diálogo não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação!”*

Paulo Freire, 1987

Ao ingressarem no Jardim de Infância, as crianças já possuem um certo domínio da língua como instrumento de expressão e comunicação, sendo através dela que a criança expressa as suas necessidades, desejos e sentimentos, que se relaciona e desenvolve e que tem acesso à informação e conhecimento (Johnson, 2007; Sim-Sim, 2008).

Tendo como base a caracterização já realizada, na qual sinalizo algumas crianças com fragilidades a nível da linguagem, mais precisamente ao nível da articulação das palavras, um dos pontos fulcrais presentes ao longo da minha prática em Jardim de Infância foi, sem dúvida, o desenvolvimento da linguagem oral.

A linguagem é definida como uma ferramenta de comunicação do ser humano para interagir com o mundo e consigo próprio (Assunção, 2008). O modo como a criança desenvolve a capacidade de (re)produção de fonemas, palavras e frases, é muito complexo e depende de múltiplos fatores, como a idade, o nível de maturação do sistema nervoso, tanto central como periférico, relacionado com o desenvolvimento motor e do aparelho fonador. O desenvolvimento cognitivo, que se relaciona com a discriminação perceptual da linguagem falada e as funções dos processos de simbolização e do pensamento, os níveis de desenvolvimento nos campos social e emocional são ainda outros fatores que influenciam a aquisição da linguagem.

Num primeiro momento, preocupei-me em observar as crianças na relação com os outros – criança - adultos e crianças - crianças. Neste sentido, o papel do educador de infância centra-se na descoberta da utilização que a criança faz da linguagem (para que fim a utiliza e como o faz).

Em conversas informais com a educadora cooperante, esta alertou-me para certos casos de crianças que apresentavam algumas dificuldades ao nível da linguagem. O F., que frequentava a terapia da fala, duas vezes por semana, o V. e o P., que têm

problemas auditivos medicamente comprovados<sup>2</sup>. Por último, a M. N., que usa um discurso quase incompreensível, o que verifiquei desde o início uma vez que houve uma certa dificuldade da minha parte em compreender o discurso da criança, e por outro lado, alguma dificuldade da criança em fazer-se compreender. De facto, há crianças que falam de modo tão “diferente” que é difícil entender o que dizem, mas as suas dificuldades estão apenas na fala. De uma maneira geral, cheguei à conclusão que as principais dificuldades presentes na linguagem deste grupo de crianças estavam relacionadas com a má articulação de palavras, como por exemplo, a substituição de um som pelo outro, omissão ou distorção de determinados sons.

Tendo presente a problemática em questão, fui ficando mais atenta aos sinais de dificuldade de linguagem presentes. No entanto, é importante ter em conta que alguns desses comportamentos são naturais numa determinada fase do desenvolvimento da criança, ou em determinadas situações, e só são consideradas dificuldades se permanecerem durante muito tempo, fora da fase correspondente ou da situação em que surgem. Segundo Piaget, a linguagem, tal como outras capacidades que se desenvolvem, faz parte de um processo altamente individual e influenciado pelo meio e pelo tempo. O desenrolar deste processo, que termina na articulação correta de todos os sons da língua materna do sujeito, tem o nome de desenvolvimento fonológico. Segundo Sim-Sim (1998), imaturidade articulatória não sendo sempre indicadora de problemas graves, pode, se não for prestada a atenção devida, resultar em dificuldades escolares, nomeadamente na aprendizagem da leitura e da escrita. Com isto, surge a questão: qual o trabalho que o educador tem de desenvolver para ajudar a criança a ultrapassar as dificuldades de comunicação e expressão? De forma a minimizar essas fragilidades, tive em conta, em primeiro lugar, as diferenças do grupo, mais precisamente o respeito pela individualidade de cada um, e conseqüentemente ao reflexo dessas diferenças na comunicação. No âmbito desta problemática tive ainda assentes como grandes objetivos: ajudar a criança a desenvolver progressivamente a sua competência linguística, a qual implica ser capaz de pronunciar corretamente e distinguir todos os fonemas, ser capaz de os articular claramente, saber utilizar palavras adequadas conhecendo a sua organização na frase e encadear as frases em discursos ajustados à situação.

---

<sup>2</sup> O primeiro foi operado e perfuraram-lhe o tímpano direito, faz otites com frequência e ouve mal e o segundo, tinha sido operado à pouco tempo relativamente à minha entrada para o Jardim de Infância.

Apesar de não se enquadrar no âmbito da minha intervenção um estudo detalhado das questões que competem aos linguistas, fonólogos e foneticistas, existem conteúdos básicos dos sons fónicos, tais como aspetos articulatórios, que são essenciais à compreensão da produção vocal expressiva (Vieira, 1996). De facto, foi necessário ter conhecimento de alguns aspetos teóricos decorrentes desta problemática para sustentar e orientar a minha prática. Assim, é importante tornar claro que a articulação entende-se como o processo motor responsável pela modificação da corrente de ar vinda dos pulmões com vista à produção de sons da fala (Sim-Sim, 1998). O planeamento e controlo da articulação são comandados pelo sistema nervoso central, sendo a realização da articulação materializada pelos órgãos do aparelho fonador. A função dos órgãos vocais é a de modificar, de forma ativa ou passiva, o fluxo de ar, de modo a produzir sons variados. Assim, quando queremos articular qualquer som, o cérebro antecipa a planificação do movimento que determinado órgão, por exemplo a língua, deve executar e comanda essa execução.

Apoiando-me em Sim-Sim (1998), a aquisição fonológica, nas vertentes de discriminação e de produção, é muito rápida, quando comparada com outros domínios da linguagem. Certas dificuldades podem ser consideradas naturais e passageiras, não causando problemas futuros à criança. Os possíveis erros persistentes de articulação durante a idade escolar podem ser indicadores de problemas de desenvolvimento, baseados na má discriminação auditiva e em imaturidade motora, relacionado com uma má implantação e oclusão dos dentes e à pouca mobilidade dos lábios ou da língua. Quando estas funções não se efetuam de modo apropriado podem dar origem a situações prejudiciais ao desenvolvimento do sistema, provocando alterações orofaciais e perturbações da fala, como é o caso de determinados hábitos orais. Os hábitos de sucção da chupeta e dos dedos são apontados como principais causadores da alteração das estruturas orofaciais e nas perturbações da fala (Barbosa et al., 2009; Vasconcelos et al., 2009). Importa salientar que estes hábitos são considerados prejudiciais quando ocorrem de forma sistemática e prolongada (Vasconcelos et al., 2009). A partir da leitura da história “A chupeta de Nini”, tive como intuito chamar a atenção das crianças que ainda usam chupeta em casa, para que estas percebessem que, chega a uma determinada altura na qual o uso da chupeta já não traz benefícios, tendo em conta que a personagem da história deu este objeto ao lobo, visto dizer que já não precisava mais da chupeta. Através dos comentários que as crianças iam fazendo acerca da história,

verifiquei que estas tinham entendido que, com o uso da chupeta, a personagem tinha um discurso quase incompreensível, circunstância tal que pode acontecer também com as crianças que usam chupeta até mais tarde.

A maturação do sistema nervoso e o desenvolvimento dos músculos bucais implicam o exercício correto de várias funções, tais como, a respiração, sucção, mastigação e deglutição (Passos, M. & Frias-Bulhosa, J. , 2010). “No momento de reforço na parte da manhã, duas crianças tiveram de deixar a maça para comer ao lanche (...) mais precisamente a M. N., é a criança com a situação mais grave, uma vez que demora bastante tempo a mastigar” (diário de bordo). Com isto, surge a questão: até que ponto é que o desenvolvimento da linguagem está relacionado com a mastigação? Tendo em conta que a alimentação constitui uma necessidade básica dos seres vivos, da qual depende a sobrevivência e o desenvolvimento, “O desenvolvimento da produção de sons da fala obedece, por conseguinte, ao desenrolar da maturação biológica, sendo geneticamente determinado e caracterizado pela universalidade” (Inês Sim-Sim, 1998). No sentido de conhecer melhor as dificuldades a nível da mastigação, durante a minha intervenção acompanhava os momentos de refeição (reforço da manhã e almoço). De facto, algumas das crianças já mencionadas, demoravam algum tempo a mastigar os alimentos mais sólidos. Mais precisamente nas crianças, a alimentação deve ter uma atenção redobrada no sentido de ser promovida uma alimentação na qual a criança se habitue a mastigar e engolir, de forma a constituir um fator mais positivo para um desenvolvimento equilibrado e eficaz da linguagem. Apoiando-me em Soares (2005), de forma a potenciar o correto funcionamento do aparelho fonador bem como, um bom desenvolvimento motor, após o nascimento dos dentes, torna-se necessário uma mastigação eficiente, que supõe a adequada e progressiva integração de alimentos espessos e sólidos, conjugada com movimentos adequados de mastigação, designadamente em termos de bilateralidade e equilíbrio.

Apesar de todas as crianças compreenderem o discurso dos adultos da sala, por vezes, é difícil perceber o que uma criança quer dizer, o que pode ser frustrante. Sim-Sim (2010) afirma “as duas vertentes do desempenho da linguagem são a compreensão e a produção. Através da primeira apropriamo-nos do significado dos enunciados produzidos por outrem; pela segunda formatamos as nossas próprias mensagens, materializadas através da articulação de cadeias fónicas e organizadas de acordo com as regras do sistema linguístico de que somos falantes”. Relativamente ao exemplo da

M.N, esta criança é uma das crianças do grupo com algumas dificuldades a nível da linguagem, usando um discurso quase incompreensível. Vivenciando esta situação como estagiária, foi difícil nos primeiros dias compreender o seu discurso. No entanto, com muita paciência e convivendo mais com esta criança foi-se tornando relativamente mais fácil compreendê-la. Em algumas situações, quando não entendia o discurso da M.N., pedia para ela repetir o que disse, concentrando a atenção no que ela quer dizer, e não no modo como o diz. Assim, estava a tentar motivá-la para aperfeiçoar a sua fala na medida do possível. Inicialmente, a educadora assumia um pouco o papel de “tradutora” das mensagens da criança. Aos poucos, tanto eu como o restante grupo tomámos esse papel.

Contudo, posso afirmar que, ao longo da intervenção, fui percebendo cada vez melhor o discurso desta criança, porém uma dúvida permaneceu que se relaciona com o facto de a minha compreensão se dever à relação de afeto crescente que mantive com a criança, ou se, realmente, a criança foi progredindo no que toca ao seu desenvolvimento articulatorio. Apoiando-me em Sim-Sim (1998) concluo que as substituições e omissões presentes nesta fase do desenvolvimento não são obstáculo à compreensão, por parte do adulto, do que o aprendiz falante, com três ou quatro anos de idade, pretende dizer. As razões que sustentam este entendimento prendem-se por um lado, com o conhecimento do contexto frásico e situacional em que a produção da criança ocorre e, por outro, com a grande proximidade da produção infantil à realização adulta.

Ainda acerca da criança em questão, além das suas fragilidades, torna-se mais relevante realçar os seus progressos, tomando como exemplo a seguinte descrição: “No momento de acolhimento, na área do tapete, a M. pediu para ensinar uma canção nova aos colegas. Sendo esta uma nova canção, a partir desta, foram surgindo novas rimas inventadas pelas crianças na medida em que estes novos versos completassem a estrofe inicial” (diário de bordo). A partir daí, eu e a educadora incentivámos as crianças a formarem frases nas quais incluíssem rimas para completar o resto da canção” (diário de bordo, 18 de Junho, sala de atividades). Considerando estes momentos como uma boa oportunidade para estimular a criatividade da criança, bem como a sua linguagem. Tal como refiro na caracterização apresentada, o modo de aprendizagem predominante no estágio pré-operatório é o intuitivo, tendo em conta que as crianças pré-operatórias não se preocupam com a precisão mas deliciam-se a imitar sons e a experimentar dizer muitas palavras diferentes. A intuição permite-lhes experimentar independentemente da

realidade (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Assim se conclui que o período intuitivo é uma verdadeira oportunidade para facilitar o desenvolvimento da linguagem.

Constatei nos momentos de diálogo, a educadora chama a atenção às crianças e corrige-as sempre que dizem mal uma palavra, pois a maioria das crianças não articula o som “R”. “Outra criança que também não articula bem algumas palavras é o P., que em vez de dizer “com” diz “tom”, trocando o “C” pelo “T”. Muitas vezes a educadora corrige-o, porém esta criança continua a repetir o mesmo erro nas conversas informais no tapete” (diário de bordo, 20 de Junho, sala de atividades). Como referido acima, sabendo que esta criança tem problemas auditivos, posso concluir que “O ouvido tem um papel importante na expressão, sendo condicionante do equilíbrio global do corpo e da capacidade de (re)produção vocal. A voz vai corresponder não só «ao que ouve», «como ouve», mas também ao que inconscientemente escolhe na sua produção” (Vieira, 1998, p.52). É de frisar que, apesar das minhas intenções serem propostas para todo o grupo, mantinha algumas preocupações em relação às quatro crianças com maior dificuldade. Em relação ao P. e ao V., tendo problemas auditivos, fui tendo em atenção este facto no sentido de os colocar junto a mim nos momentos de conversas e de leitura de histórias, de modo a facilitar a audição.

Posto isto, põe-se a seguinte questão: de que forma deve o educador reagir perante esta situação? Reforçando o erro ou falando com naturalidade? De acordo com Sim-Sim (1998), este tipo de dificuldades não é de valorizar, na medida em que se ultrapassem facilmente, bastando, muitas vezes, disponibilizar para a criança o modelo correto.

Durante o desenvolvimento do projeto, tive sempre presente a intenção de, nas atividades que propunha, fomentar a linguagem, tendo em conta que a linguagem oral é um dos meios utilizados para comunicar mensagens, expressar ideias sobre o mundo, partilhar experiências sobre acontecimentos, sendo este um motivo que justifica não apenas a necessidade de privilegiar, mas também a de dar prioridade na Educação Pré-Escolar.

Considerando a hora do conto como uma oportunidade para trabalhar a área da linguagem oral e abordagem à escrita, nestes momentos foi persistente a minha intervenção no domínio da consciência fonológica. Segundo Sim-Sim (2008), a consciência fonológica “é a capacidade para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais. Mais especificamente refere-se à capacidade para analisar e manipular

segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras”. Desta forma, após a leitura das histórias, de modo a avaliar a consciência fonológica, propunha ao grupo tarefas de divisão silábica para que estas contassem as sílabas de palavras que tivessem ouvido na história.

Uma dessas atividades consistiu na execução de uma teia com palavras que rimem com a palavra “teia”. Estes processos de reflexão, ainda que intuitivos, incidem sobre os segmentos sonoros das palavras, desenvolvendo a consciência fonológica. De acordo com Sim-Sim (2008), os jogos que trabalham a consciência fonológica são geralmente bastante apreciados pelas crianças, exatamente pelo seu carácter lúdico. A relação encontrada pela investigação entre a consciência fonológica e o sucesso da aprendizagem da leitura permitem aconselhar que este tipo de atividades seja desenvolvido com alguma frequência no contexto da educação pré-escolar. Além disso, ao propor as crianças que formassem frases com as palavras identificadas pretendi que o grupo, não só identificasse as palavras nas frases, tendo a consciência da palavra, mas também que adequassem gramaticalmente as frases, desenvolvendo assim a consciência sintática. Esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem oral na exploração por parte das crianças da estrutura sonora das palavras. Ao desenvolver este tipo de atividades num espírito lúdico, mobiliza-se palavras associadas aos temas que estão a ser tratados na sala ou a lengalengas lidas.

Também através da música tentei fomentar a linguagem oral, ao ensinar ao grupo algumas canções. De facto, estas crianças têm bastante facilidade em aprender lengalengas e canções, notando-se o gosto e o prazer ao cantar e entoar lengalengas. Além disso, recorri ao método de repetição, uma vez que é um bom método de aprendizagem. Algumas crianças têm dificuldade em relembrar o que foi aprendido, assim tive sempre em atenção em retomar e relembrar as aprendizagens, ao questionar os conteúdos aprendidos.

Ao abordar o tema da primavera (figura III), aproveitando que esta era a estação do ano presente, a partir da leitura da história “vem aí a primavera”, tive como principal objetivo trabalhar alguns aspetos da linguagem oral e abordagem à escrita, através da divisão silábica das palavras, e da identificação das iniciais no nome de cada criança presentes na palavra “primavera”. Além disso, ao trabalhar a palavra “primavera”, incentivando as crianças a identificar cada letra da palavra, associando à inicial do seu nome, foi possível que esta aprendizagem das letras fosse feita em contexto, a partir da

escrita de nomes e de palavras que são significativas para as crianças. Posto isto, é de considerar que “o conhecimento das letras é um bom preditor e um elemento facilitador do processo de aprendizagem”, conhecimento esse decorrente de “vivências complexas e integradas em torno da literacia e de uma verdadeira reflexão sobre a escrita e o seu funcionamento.” (Mata, 2008). De forma a entender esta relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a abordagem à escrita, é de realçar que um desenvolvimento harmonioso da linguagem oral é essencial para que a aprendizagem da linguagem escrita ocorra sem problemas, sendo esta indispensável para o desenvolvimento do Homem, uma vez que é através dela que, a partir de determinada altura da vida, se vai ter acesso à maioria do conhecimento. Sabendo da importância do desenvolvimento linguístico, nas suas várias vertentes, para a posterior aprendizagem da leitura e da escrita, é importante que educadores sejam conhecedores das principais dificuldades presentes a nível da linguagem oral, a fim de poderem mobilizar as estratégias pedagógicas mais eficientes para ultrapassá-las (Viana, 2006). Concluo assim que a estimulação e o desenvolvimento do interesse pela comunicação escrita deverá ter como ponto de partida o interesse pela comunicação oral, que a antecede e prepara.

Em várias ocasiões verifiquei particularmente o interesse que a maioria das crianças mostram quando eu ou a educadora escrevíamos numa folha de papel ou num cartaz algumas palavras. Nestes casos, as crianças mostravam, de imediato, o seu espanto e contentamento em identificar algumas letras presentes no seu nome. Neste processo, o nome próprio tem um papel muito importante e são, muitas vezes, as letras do seu nome as primeiras que a criança começa a identificar, a tentar reproduzir e a saber o nome ou valor sonoro (Mata, 2008)

Este tipo de atitude mostra a curiosidade e estímulo das crianças no que toca à aprendizagem da escrita. Além disso, constatei que as crianças mostravam bastante iniciativa e gosto ao dividir silabicamente as palavras, afirmando a sua curiosidade e interesse em abordar e “brincar” com questões como a divisão silábica, as letras dos nomes, entre outros aspetos. De acordo Piaget, durante o estágio pré-operatório dão-se importantes progressos. Uma vez que este é o período em que as crianças estão mais abertas à aprendizagem da língua, os adultos, que falam muito com as crianças, lhes leem e ensinam canções e poemas infantis – por outras palavras, que usam a linguagem para comunicar com elas – têm um efeito marcante no seu desenvolvimento linguístico

(Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Apesar das dificuldades a nível da linguagem e da fala da criança não serem “novidade” na educação pré-escolar e na nossa sociedade, trata-se de um domínio no qual são cada vez mais evidentes as preocupações de progenitores e educadores, acompanhadas pelo desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas que ajudem a diminuir os seus efeitos adversos nos indivíduos e na sociedade (Johnson, 2007).

Depois de identificadas as dificuldades e as potencialidades das crianças em questão, no sentido de facilitar a comunicação com elas e entre elas e as outras crianças, pus em prática algumas estratégias, não só para estimular as crianças a ultrapassar determinada dificuldade, mas também para que pudessem influenciar positivamente a aprendizagem e desenvolvimento de todo o grupo.

#### **a) As estratégias de intervenção**

Ao longo do processo de aquisição e desenvolvimento linguísticos a criança descobre e apropria-se do sistema linguístico em que está inserida. Porém, e como nos diz Sim-Sim (1998) há aspetos que “requerem a mobilização de processos e estratégias conducentes à análise e controlo do conhecimento e do crescimento linguístico” (p. 213), aspetos estes que beneficiarão de uma intervenção atenta e conhecedora dos mecanismos promotores deste desenvolvimento.

De forma a combater as fragilidades anteriormente referidas, entendi como principais estratégias a propor, dentro do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o desenvolvimento de atividades em grande grupo que regulam a comunicação, a consciência fonológica e sintática das palavras, através de histórias, rimas, lengalengas e canções, proporcionando ao grupo um maior domínio da expressão oral, a partir da introdução de novos conceitos, vocabulário, da descoberta de relações entre palavras, entre outras. De acordo com Sim-Sim, “quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional.” (Sim-Sim, 2008). Este facto é comprovado “*No presente dia, na parte da manhã ensinei ao grupo a lengalenga “para uma aranha” e, posteriormente, a canção “a dona aranha”. De facto, estas crianças têm bastante facilidade em aprender lengalengas e canções,*

*notando-se o gosto e o prazer ao cantar e entoar lengalengas”* (diário de bordo). De acordo com Viana (2006), os jogos de linguagem são ótimas estratégias para potencializar o desenvolvimento da linguagem em geral e da consciência fonológica em particular. Nestes jogos, as lengalengas, as rimas infantis e os contos rimados desempenham um papel de relevo.

Note-se que, o nível de desenvolvimento da linguagem oral da criança vai condicionar a sua iniciação na linguagem escrita: da qualidade da pronúncia e da articulação entre fonemas e grafemas (sons e letras); da riqueza do vocabulário e da correção sintática dependem a compreensão da mensagem descodificada de ler e a expressão da mensagem codificada no ato de escrever. Daí que se defenda, que as preocupações dos educadores relativamente ao ensino/aprendizagem da língua materna, devem centrar-se prioritariamente na linguagem oral de que a criança é portadora proporcionando-lhes oportunidades e criando-lhes motivações para a prática da oralidade (Sim-Sim, 1989). Torna-se assim necessário criar um ambiente de escuta, levando a criança a descobrir o prazer de falar com os outros, de ser ouvida e entendida, de se relacionar, e primordialmente, de comunicar. Neste contexto, desenvolvi estratégias no sentido de fomentar o diálogo, desenvolver o interesse das crianças por comunicar, fazendo-as sentir parte integrante do grupo e, conseqüentemente, deixando-as ter um progressivo domínio da linguagem oral.

Procurei criar as condições necessárias para o desenvolvimento da oralidade, a partir do desenvolvimento de um clima de afetividade, visto que a espontaneidade da criança surge num meio permissivo e caloroso. É num ambiente de liberdade, o educador dá à criança a liberdade de se expressar, de descobrir, de expressar o que sente, o que deseja, o que vive, o que pensa (Sim-Sim, 1993).

Além disso, tive o cuidado de utilizar um nível de linguagem que esteja ao alcance das possibilidades de compreensão das crianças, utilizando sempre que possível, os temas motivadores da expressão oral. Tendo em conta que a expressão da criança é o resultado das experiências por ela vividas, as quais, por sua vez, trarão novos interesses e oportunidades para que ela participe de outras experiências, através do desenvolvimento do projeto, tive como intenção proporcionar ao grupo determinadas situações capazes de lhe proporcionar motivos para escutar e comunicar.

Centrando-me agora numa das atividades da linguagem oral que, pela sua frequência no dia dia do jardim de infância é bem familiar – o relato das experiências

vividas fora da sala. Muitas vezes, tanto eu como a educadora colocávamos a questão ao grupo “quem tem novidades para contar?”. Posto isto, a maioria das crianças colocava o braço no ar ou tentava chamar a nossa atenção, isto é, espontaneamente a criança toma a palavra, porque sente a necessidade ou tem o desejo de falar sobre uma situação vivida, observada. Instala-se assim na sala uma “disciplina”, reconhecida como indispensável, que impõe o respeito pela criança que fala e pela linguagem com que se expressa – há portanto um ambiente de escuta. Para a criança, é fortemente motivador da sua expressão oral, um ambiente de escuta e de consequente participação (Duarte, 2000). Como futura educadora, tentava não fazer correções momentâneas, mas sim, observar, entre outros aspetos a linguagem da criança e, na qualidade de elemento do grupo, participar e desenvolver a conversa.

Nesses momentos tão explorados por mim e pela educadora cooperante através de conversas informais na área do tapete, utilizei como estratégia partir do nível de realidade conhecido pela criança, explorando o que a esta diz, estimulando-a a explorar uma ideia, repetindo o que ela diz e solicitando-lhe mais informação. De facto, o educador deve servir de modelo na aprendizagem de novas palavras e novos termos, comentando o que a criança diz, dando-lhe oportunidade de aprender novas palavras, expressões, etc.

Durante o diálogo, tentei mostrar às crianças o gosto por comunicar com elas, bem como procurar afinidades e interesses em comum. Ao procurar comunicar com a criança, o educador está a mostrar-lhe que o que ela diz tem interesse e que gosta de a ouvir. (Viana, 2006). Assim, a criança ao sentir-se amada e compreendida e ao compreender o que lhe transmitem, enriquece a sua realidade, fica mais consciente do que vive, sabe e ouve e cria o gosto por comunicar.

Neste aspeto é ainda importante atender à individualidade de cada criança, recorrendo aos seus interesses específicos, isto é, a criança aprende melhor se as propostas de comunicação que lhe forem feitas partirem de situações que lhe são familiares e de algumas palavras, frases ou temas que ela já domina. Tomando como exemplo o caso de uma criança que mostrava bastante interesse por animais, mais concretamente por animais marinhos, relatando que assistia a alguns programas de televisão acerca deste tema com o pai. Desta forma, eu e a educadora cooperante, aderíamos ao assunto, e deixávamos a criança tomar a condução da conversa, o que acabava por incentivar também o restante grupo a participar e a colocar questões. “Nos

*momentos de diálogo em grande grupo, verifiquei que uma das crianças, a L., se destaca perante o grupo pois é uma criança bastante participativa, que dá sempre a sua opinião e expressa os seus conhecimentos em qualquer assunto que surja à conversa. (...) Sem dúvida, além de ser uma “líder” neste contexto por dirigir e enriquecer a maioria das conversas, esta criança é uma “mais-valia” para o grupo, pois incentiva também as restantes crianças a participarem na conversa e colabora com a educadora ao transmitir novos conhecimentos ao restante grupo.”* (diário de bordo).

Tomando outro exemplo: *“No momento da realização da teia, fui chamando as crianças que tinham trazido imagens relativas a palavras que rimassem com “teia”. Quando perguntei ao restante grupo outras palavras que rimassem com teia, tiveram mais dificuldade, iam dizendo palavras repetidas e conversando uns com outros”* (diário de bordo). Neste sentido, quando as crianças tinham mais dificuldade, eu e a educadora cooperante íamos dando pistas às crianças de maneira a que estas refletissem sobre as palavras em questão, dizendo “que palavras acabam com o som teia? Rimar significa ter o mesmo som”.

Ainda neste contexto, tentei estar também atenta às crianças mais caladas. Em várias situações, quando era eu a dirigir a atividade e esta implicava colocar questões ao grupo, a educadora cooperante aconselhava-me a dirigir a palavra às crianças mais tímidas e que não participavam tanto. Constatei que é mais difícil falar com elas do que com as outras que já verbalizam mais e que gostam de partilhar ideias. *“O V. depois de eu e a assistente operacional termos perguntado o que tinha representado no seu desenho, esta criança não respondia, pois denoto que é uma criança com algumas dificuldades a nível da linguagem, até porque comunica pouco com os adultos da sala e perante os momentos em grande grupo”* (diário de bordo). Assim, procurei comunicar com esta criança igualmente com a mesma persistência, interesse e preocupação em relação às outras crianças, pois precisam especialmente de sentir que as pessoas querem comunicar com elas.

Em conclusão, é importante que o educador seja um bom modelo de comunicação oral. Para isso deve falar clara e calmamente com a criança, olhando-a no rosto enquanto fala, dando-lhe assim um bom modelo de articulação, e quando necessário, repetir com maior clareza o que a criança diz, reformulando a mensagem. Assim, ouvindo, repetindo e utilizando estruturas da língua em situações reais de comunicação que se adquirem os automatismos necessários ao desenvolvimento da linguagem

(Duarte, 1993)

Tanto eu como a educadora cooperante incentivámos as crianças através de diversas atividades que estimulassem a linguagem, atividades essas feitas com um carácter lúdico. Através de uma relação afetiva e informal, no decorar de lengalengas, de versos, canções, e tantas outras atividades exploradas por mim tanto no enquadramento do projeto como fora deste, surgiram oportunidades para enriquecer a aprendizagem das crianças com dificuldades articulatórias

### **b) A organização do ambiente educativo**

Na organização do ambiente educativo, considero importante o educador ter presente que “Na sua consideração educativa, o espaço é um acumulo de recursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Justamente por isso é tão importante a organização dos espaços de forma tal que constituam um ambiente rico e estimulante de aprendizagem”(Zabalza, 1998, p. 241). Partindo deste pensamento, posso afirmar que dei continuidade à utilização dos espaços da sala, respeitando a sua função e as suas regras, ao incentivar as crianças na sua apropriação e posterior arrumação.

No que diz respeito aos novos materiais, no âmbito do projeto no qual se realizou uma teia feita de lã e a realização de aranhas feitas a partir de caixas de ovos, este material foi pendurado no teto da sala ficando suspenso, de modo a simular uma teia com as respetivas aranhas, também produzidas pelas crianças.

### **c) O trabalho de equipa – os adultos da sala e outros adultos da instituição**

Como ponto de partida da ação pedagógica foram criadas condições que favoreçam a adaptação da criança ao meio escolar, neste caso, o estabelecimento de uma relação de cooperação entre os vários adultos da sala.

De grosso modo, considero que a relação que estabeleci com as equipas educativas das salas onde fui recebida foi harmoniosa, tendo em conta que procurámos, sempre que possível, desenvolver um trabalho em equipa assente na troca de ideias e opiniões, no

respeito e na confiança. Como defendem Hohmann & Weikart (2011), relações interdependentes e cooperativas (Likert, 1967, citado em Hohmann & Weikart) fomentam uma melhor compreensão das necessidades dos grupos e, conseqüentemente, uma mais eficaz delineação de estratégias que permitam um maior apoio a cada criança.

Desta forma, tentei, em ambos os contextos, desenvolver um trabalho de parceria, não só com as educadoras, mas também com as assistentes operacionais, de maneira a que se desse resposta aos interesses e necessidades das crianças.

Tendo em conta que a minha colega estagiária se encontrava a desenvolver um projeto com um tema comum (as aranhas), aproveitei este facto para realizar um trabalho de parceria com o grupo e adultos desta sala. Neste sentido, houve a oportunidade da colega e de uma criança se deslocarem à nossa sala e mostrar ao grupo algumas aranhas que estavam dentro de um frasco, apanhadas pelo avô de uma criança da instituição. Assim, houve a possibilidade de as crianças poderem contactar diretamente com o animal em estudo, possibilitando ainda o contacto e troca de ideias com uma criança e a estagiária de outra sala da instituição acerca do mesmo objeto de estudo: as aranhas. Ainda noutro momento, realizou-se uma visita à sala 4 com o objetivo do grupo dessa sala divulgar o seu projeto sobre as aranhas sob forma de museu. Foi bastante interessante este encontro entre dois grupos que têm um tema de projeto em comum, pois foi possível, em relação ao grupo da sala 1, a mobilização de conhecimentos e ainda a aprendizagem de novos conhecimentos acerca das aranhas. Com isto, esta troca de informações e partilha, permitiu a comparação entre o que o grupo da sala 1 pesquisou, com a pesquisa e conhecimentos da sala 4, tornando-se bastante interessante esta partilha rica de informações e curiosidades.

Para avaliar o impacto do projeto na comunidade educativa, teve-se em atenção todo o *feedback* propiciado quer pelas crianças quer pelos pais e elementos da instituição.) tendo em conta que uma sala de jardim-de-infância veio assistir à dramatização, ao questionar a educadora e auxiliar da respetiva sala acerca do produto final do projeto, estas deram-me um feedback bastante positivo, dizendo que estava muito bem conseguido, pois tanto as crianças que estavam a assistir, como as crianças que estavam a representar, acabaram por se divertir.

#### **d) Envolvimento das famílias - processos de articulação entre a ação desenvolvida e as famílias**

O envolvimento das famílias na vida das instituições e das salas de atividades torna-se fundamental, em ambos os contextos dado a importância da participação dos pais das crianças estar intimamente relacionada com a sua plena integração na vida da instituição, podendo assim fomentar a segurança e confiança entre todos os atores educativos. Na segunda recomendação do Conselho Nacional de Educação (Recomendação n.º 3/2011) realça-se a necessidade de participação das famílias: “pais e mães, enquanto parceiros competentes na educação dos seus filhos devem, (...), fazer parte efetiva da dinâmica institucional e estabelecer relações de cumplicidade com os profissionais.” (Recomendação nº2, p. 18034).

Relativamente à minha intervenção em creche, o contacto com as famílias das crianças fez-se sentir sobretudo em conversas nas chegadas e saídas das crianças,. De facto, esta parceria com as famílias foi mais notória ao nível do JI, sobretudo porque o espaço de tempo desta prática foi consideravelmente superior ao de creche.

Foi, sem dúvida, no âmbito do desenvolvimento do projeto que existiu uma maior interação com os pais e uma maior parceria da parte destes. Numa atividade de desenvolvimento da consciência fonológica tive como intuito envolver os pais, na medida em que, em casa, com as crianças, pensassem e procurassem palavras que rimassem com “teia” e trouxessem uma imagem representativa dessa palavra. Depois de recolhidas as imagens que cada criança trouxe, estas foram colocadas numa teia, desenhada num cartaz. Mais de metade do grupo colaborou nesta atividade, e algumas crianças até trouxeram mais do que uma palavra, ou sob a forma de desenho, e outras trouxeram imagens das palavras. Efetivamente, os pais mostraram-se disponíveis e além disso, considero como essencial o trabalho conjunto entre pais e filhos, de modo a dar resposta a uma necessidade deste grupo de crianças, mais precisamente, o desenvolvimento da linguagem.

É ainda de salientar que, fui pedindo aos pais que, no dia da dramatização, vestissem as crianças de acordo com a personagem que iriam desempenhar. Neste caso, foi notável a atenção dos pais em relação a este pedido, e além disso, alguns pais foram-se mostrando disponíveis, ao questionar se era preciso trazer mais algum acessório ou peça de vestuário.

No momento de acolhimento e em outros momentos nos quais foi possível o contacto com os pais das crianças, fui recebendo vários feedbacks positivos, tanto acerca da teia exposta na sala, pois foi um elemento que chamou bastante a atenção dos pais, como ao impacto do projeto em casa. Alguns pais referiram que as crianças já sabiam bastante sobre aranhas e que era um tema que falavam bastante em casa. Uma das crianças, que desempenhou o papel de tarântula na dramatização, por duas vezes trouxe para a sala duas tarântulas de plástico, o que mostra o seu interesse em “brincar” e conhecer o animal estudado, mas também a disponibilidade dos pais em dar continuidade a essa exploração.

De um modo geral, considero que foi mantida, em ambos os contextos, uma relação bastante positiva com as famílias das crianças, baseada sobretudo no respeito, na partilha e na confiança.

## Considerações finais

Depois de analisadas as intenções que delinearão a minha prática profissional supervisionada, inicio a presente reflexão com o pensamento de Maria João Cardona (2006, de maneira a que esteja presente o que se entende por identidade profissional e a forma como esta se constrói: “ sendo um processo complexo e contínuo, a construção da *identidade profissional* tem que ser entendida dentro do contexto espaço-temporal em que decorre, sem esquecer que temos de considerar que esta começa a delinear-se na infância, estando sempre relacionada com a construção da própria identidade pessoal” (p. 55). Torna-se, então, fundamental tomar uma postura reflexiva, pois “é pensando criticamente sobre a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1997, p.44), tendo em vista o meu crescimento enquanto profissional de educação tanto na atitude e como no pensamento. Desta forma, pretendo refletir sobre o meu próprio processo de aprendizagem, partindo dos meus obstáculos e fragilidades.

De facto, as intervenções nos dois contextos permitiram-me a realização de novas aprendizagens, sobretudo porque estruturaram um precioso alicerce na construção do meu *eu* pessoal e do meu *eu* profissional.

O meu *eu* pessoal enfrentou grandes desafios, em primeiro lugar, no que toca à gestão de emoções, estando como responsável à frente de um grupo de crianças, pela primeira vez. Posso afirmar que, logo desde início na minha intervenção em creche, procurei sempre manter a calma nas situações mais críticas, nas quais as crianças exigiam a tranquilidade e bom senso do adulto. Aprendi ainda a vencer a minha timidez e a minha insegurança, ao reconhecer que ao arriscar e ao ser mais espontânea nas minhas ações, seria o primeiro passo para poder aprender com os erros e assim poder evoluir enquanto estagiária e futura educadora.

Quanto ao meu *eu* profissional, realço sobretudo, o saber integrar-me socialmente e adaptar-me em diferentes contextos educativos, tendo em conta que me encontrava, pela primeira vez sozinha enquanto estagiária e por esta razão fui aprendendo mais acerca de como saber lidar e trabalhar em equipa, mas também com cada pessoa individualmente, na medida em que fui conhecendo pessoas com diferentes personalidades. Aponto como positiva esta experiência uma vez que, ao trabalhar em equipa, é possível “desenvolver um repertório que lhes permite partilharem os prazeres do seu trabalho bem como apoiarem-se uns aos outros na realização de desafios físicos,

emocionais e intelectuais inevitáveis e inerentes à prestação de cuidados infantis.” (Post & Hohman, 2007, p. 305), pondo sempre em primeiro lugar os interesses e necessidades das crianças.

Logo na primeira experiência em valência de creche senti que era um desafio uma vez que para mim era tudo novidade, sendo a primeira vez que contactava com este contexto. Com a ajuda da educadora cooperante, fui percebendo que realmente a creche e o jardim de infância são dois “mundos” tão diferentes, e no início da intervenção em creche apresentei propostas desadequadas, por se ajustarem mais ao contexto de jardim de infância. Por conseguinte, demorei algum tempo a adaptar-me ao método de trabalho em creche, realmente senti que estava um pouco “perdida”. Num determinado momento fui chamada à atenção pela educadora cooperante pelo facto de mostrar-me pouco dinâmica e tomar pouco a iniciativa de me impor perante o grande grupo.

Todavia, através das conversas com a educadora cooperante e a orientadora, refleti sobre essa minha fragilidade e comecei a apostar mais nessa interação, intervindo nesse sentido. Fui seguindo os conselhos que estas me deram, e na última semana de intervenção, quando estava a sentir-me mais integrada nas rotinas e no próprio contexto, apercebi-me que estava a chegar ao fim do estágio, por outras palavras senti que ainda agora estava a começar, pois estava a começar me a sentir mais confiante e mais à vontade enquanto adulto orientador de um grupo.

Efetivamente, os aspetos que posso considerar como negativos foram a insegurança e o medo inicial no primeiro contexto. Sem dúvida, fez-me parar e pensar para mim própria que tinha de me focar e transformar toda a insegurança e medo em confiança e motivação.

Visto que o meu percurso não acabava aqui, e vendo uma possível continuidade à minha evolução, tendo acabado o estágio em creche e ao aproximar-se o estágio em jardim de infância, tive sempre presente as minhas fragilidades recorrentes do primeiro contexto, de forma a que na minha intervenção em jardim de infância pudesse combatelas e continuar a evoluir. Com efeito, ao longo da minha intervenção em jardim de infância, muitos dos meus medos e das minhas incertezas foram sendo derrubadas, fui ganhando mais confiança em mim, senti uma crescente e ansiosa vontade de “ser melhor” e de “fazer mais”. Sem dúvida, aprendi a exigir mais de mim própria e do meu trabalho e posso afirmar que ao ser exigente, por conseguinte todo o esforço e dedicação no final foram recompensados por sentir que valeu a pena e que o dever foi cumprido.

No que diz respeito aos dois contextos, na minha intervenção, aprendi a respeitar o tempo de cada uma das crianças ao diferenciar a ação pedagógica, isto é, transmitir confiança e segurança à criança e sobretudo acreditar na competência de cada uma, valorizando as suas conquistas, para que a prática pedagógica proporcione novos *andaimes* (Vasconcelos, 1999) na construção do conhecimento das crianças.

Na minha relação com as crianças criei laços fortes e partilhei bons momentos e sorrisos genuínos. Com as famílias procurei construir um trabalho de cooperação, de compromisso e de respeito. Não menos importante, com as educadoras cooperantes e com as auxiliares das salas construí uma relação de confiança e de partilha. Acreditaram nas minhas capacidades e fui aceitando, humildemente e de forma grata, cada crítica e conselho.

Ao citar uma frase de Cecília Meireles "O segredo do sucesso não é fazer o que se gosta, mas sim gostar do que se faz", reconheço que toda a minha atitude foi sustentada por esta premissa, uma vez que ao longo do estágio, ao levantar-me todas as manhãs sentia-me motivada pelo simples facto de saber que ia estar com o grupo de crianças com o qual, de forma autêntica, mantive uma relação de afeto e de proximidade e por conseguinte com cada criança do mesmo. Por outras palavras, posso afirmar que tinha prazer em estar com estas crianças, o que me faz confirmar que realmente, ao trabalhar com prazer e com vontade fica tudo mais fácil. Não descurando a minha intenção de promover segurança e autonomia às crianças, ofereci a minha disponibilidade e atenção, escutando-as e observando-as verdadeiramente, pois de acordo com Brazelton e Greenspan (2009) são estas interações emocionais e afetivas que permitem que a criança vá desenvolvendo a sua autoestima e se sinta motivada para aprender.

Concluo esta reflexão apoiando-me em Cardona (2006, p. 57) que defende que "A construção da identidade profissional é um processo complexo que deriva da interação entre a biografia e a estrutura social, não podendo ser visto de forma estática, desenvolvendo-se ao longo do percurso profissional dos indivíduos". Com isto, posso concluir que uma educadora de infância será um aprendiz eterno, e por esta razão, considero a minha prática profissional supervisionada o início de uma "viagem" na qual levo comigo uma "mala" de aprendizagens, ainda com pouca bagagem mas com muito espaço por preencher.

## Referências Bibliográficas

Baquero, R. (1988). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. São Paulo: Porto Alegre.

Bronfenbrenner, U. (1996) *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas. Artmed Editora.

Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância - Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.

Coelho, A. M. (2004). *Educação e Cuidados em Creche*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Duarte, I. (2000) *Língua Portuguesa - Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta

Greenspan, T. B. (2002). *A criança e o seu mundo - Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.

Maria Delgado-Martins, I. D. (1993). *Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática*. Minho: Universidade do Minho.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.

Norman A. Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Amadora: McGRAW-HILL.

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Universidade do Minho.

Passos, M. & Frias-Bulhosa, J. (2010). Hábitos de sucção não nutritivos, respiração bucal, deglutição atípica – impactos na oclusão dentária. *Revista Portuguesa de Estomatologia, Medicina Dentária e Cirurgia Maxilofacial*, 51(2), 121-127.

Portugal, G. d. (Janeiro de 2000). Educação de bebés em creche . *Campo de Estudos para o desenvolvimento da educação de infância*, pp. 84-106.

Portugal, G. d. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche*. Universidade de Aveiro.

Rebelo, A. & Vital, A. (2006). Desenvolvimento da linguagem e sinais de alerta: construção e validação de um folheto informativo. *Re(habilitar) – Revista da ESSA*, 2, 69-98.

Sertório, S. & Silva, I. (2005). As faces simbólica e utilitária da chupeta na visão das mães. *Revista de Saúde Pública*, 39(2), 156-162. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/rsp/v39n2/24036.pdf>. Consulta em 14-11-2013.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2010). *Avaliação da Linguagem oral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I. (1989). Literacia e Alfabetização: dois conceitos não coincidentes. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 62-66.

Smolka, A. L., Góes, M. C., Nogueira, A. L., Lacerda, C. B., Oliveira, I. M., & Fontana, R. A. (1996). *A Linguagem e o outro no espaço escolar*. Brasil: papyrus.

Soares, I. (2005). Introdução à psicopatologia do desenvolvimento. In M. Taveira (coord.). *Psicologia Escolar: uma proposta científico-pedagógica*. Coimbra: Quarteto, pp. 267-294.

Vanda, Assunção. (2008) – *Aquisição de consoantes oclusivas*. Porto, 2008

Viana, F. (2006). *As rimas e consciência fonológica*. Universidade do Minho.

Vieira, M. M. (1996). *Voz e Relação Educativa*. Porto: Edições Afrontamento.

Vigotski, L. (2001). *A Construção do Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Brasil: Porto Alegre.

### **Documentos Oficiais**

Projecto Educativo CCF - creche e Jardim-de-Infância da Instituição “o balãozinho”. Consultado a 6 de janeiro de 2013

Projecto Pedagógico Creche 2011-2012 da Instituição “o balãozinho”. Consultado a 6 de janeiro de 2013

Projeto Curricular de Grupo de 2012/2013. Consultado a 18 de Abril de 2013

Regulamento Interno 2013-2017. Consultado a 14 de Outubro de 2013

### **Sites consultados:**

[http://www.cm-cascais.pt/sites/default/files/anexos/gerais/relatorio\\_cap\\_v.pdf](http://www.cm-cascais.pt/sites/default/files/anexos/gerais/relatorio_cap_v.pdf),

consultado em 6 de Fevereiro de 2013