



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

EMERGÊNCIA DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De pequenino...De muito pequenino...

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

CATARINA GONÇALVES LOPES FARIA SOTOMAIOR

NOVEMBRO DE 2014



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

EMERGÊNCIA DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De pequenino...De muito pequenino...

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

Sob a Orientação d professora Mary Katherine Silva

CATARINA GONÇALVES LOPES FARIA SOTOMAIOR

NOVEMBRO DE 2014

Agradecimentos

Aos meus sobrinhos, dois grandes traquinas que, desde que entraram na minha vida, fortaleceram a minha capacidade de amar e entender a pequenada.

Ao meu pai, por me apoiar e estar presente em todos os momentos, por caminhar a meu lado nas dificuldades e por me mostrar que o que nos torna diferentes, também nos faz especiais.

À minha Mãe, Irmã, e aos seus companheiros, por me apoiarem e entenderem as minhas ausências ao longo do curso.

Às outras pessoas da minha família, em especial à minha tia Fátima e ao meu tio Quim, por estarem presentes nos momentos mais importantes da minha vida.

Às minhas amigas do curso, em especial à Andreia Pinto, que, nos dias mais sombrios, teve a disponibilidade e a arte de me mostrar alguma luz, por ser única e especial, e por lutar pelos seus sonhos.

À minha grande amiga Ana Filipa Ferrão, que mesmo não estando presente ao longo do meu percurso académico, mostrou sempre a sua amizade e apoio.

Aos professores Abel Arez, Natália Vieira, Nuno Ferreira, Clarisse Nunes, Ana Teodoro, Carla Rocha, Catarina Tomás, Dalila Lino, Célia Martins, Mónica Falcão, Maria João Hortas, Manuela Rosa, Tiago Almeida e Tiago Tempera, por acreditarem em mim e pelos conhecimentos transmitidos, que hoje se fundem na minha identidade profissional.

À professora Encarnação Silva, pelo tempo que dedicou a dar retoques neste trabalho.

À orientadora Mary Katherine Silva, pelo apoio demonstrado nos momentos mais difíceis da minha prática, e, por me mostrar que contar uma história vai para além da leitura de um livro.

À educadora “C”, pelo seu carinho, compreensão, e partilha. A seu lado, aprendi que tratar de bebés é mais do que limpar o rabito.

À educadora “D” por me ter facultado ferramentas fundamentais para a minha atividade como educadora: cantigas e formas de contar e cantar histórias; técnicas para manter a pequenada entretida e organizada, e por aí fora...

Às instituições onde fiz os meus estágios e, sobretudo, às crianças que, crescendo, me ajudaram a crescer, como pessoa e *educadora*.

Resumo

Este relatório, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, tem, como principal objetivo refletir o resultado da minha Prática Profissional Supervisionada, desenvolvida nos contextos socioeducativos de creche e jardim-de-infância, tendo como pano de fundo os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Assim, pretendo realizar uma análise crítica e reflexiva da intervenção concretizada nos dois contextos educativos, enunciando as intenções que lhe estão inerentes e ilustrando a ação pedagógica.

O trabalho desenvolvido com os grupos de crianças, respetivas famílias e equipas educativas, decorreu de um processo que teve início com a PPS em Creche, numa instituição privada com utilidade pública administrativa, entre 9 de dezembro a 30 de janeiro de 2014, com um grupo de 14 crianças dos 11 aos 24 meses, e que terminou com a PPS em Jardim-de-Infância numa IPSS, entre 17 de fevereiro a 30 de maio de 2014, com um grupo de 26 crianças numa faixa etária dos 3 aos 4 anos de idade.

Para além disso, este relatório irá abordar, em particular, a problemática mais significativa do meu estágio, denominada "*Emergência da escrita na educação Infantil*".

Trata-se, pois, de considerar a criança como sujeito ativo e participante que, antes do ingresso na educação pré-escolar, já detém um conjunto de conhecimentos acerca da escrita e da sua função, já formulou representações e procurou compreender a relação entre a fala e o código escrito.

Em defesa desta tese são apresentados múltiplos argumentos, uns recolhidos nos diversos autores consultados e outros os que resultam das minha prática ao longo do estágio.

Palavras-chave: criança/sujeito ativo, aprendizagens significativas, literacia emergente, descoberta da escrita, educador mediador.

Abstract

The present report, elaborated under the Pre-school Education Master's Degree, has as main goal to reflect the outcome of my Supervised Professional Practice (SPP), developed in the nursery school and kindergarten's educational correctional measures context, having as a backdrop the knowledge acquired throughout the course. Thereby, I intend to conduct a critical and reflective analysis of the intervention achieved in the two educational contexts, stating the intentions that are inherent to it and illustrating the pedagogical action.

The work developed with the group of children, respective families and educational teams, resulted from a process that began with the nursery school's SPP, in a private institution with public administrative interest, from December 9 to January 30 of 2014, with a group of 14 children from 11 to 24 months old, and ceased with the kindergarten's SPP in a Private Institution of Social Solidarity, from February 17 to May 30 of 2014, with a group of 26 children from 3 to 4 years old.

Furthermore, the present report will address, particularly, the most significant problem of my internship, named "*Emergência da escrita na educação Infantil*".

It is about considering a child as an active subject and attendee that, before entering pre-school education, already holds a body of knowledge regarding writing and its role, already made representations and tried to understand the relationship between speech and written code.

As a support for this thesis, multiple arguments are presented, some collected from the range of consulted authors and others are the result of my observance over the internship.

Keywords: children/active subject, significant learning, emerging literacy, writing discovery, mediator educator.

Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Lista de Abreviaturas	x
Introdução.....	1
Capítulo I – Caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos	3
1. Meio onde está inserido o contexto	3
2. Contexto Socioeducativo.....	3
3. Equipa Educativa	4
4. Família das Crianças.....	5
5. Grupo de crianças.....	7
6. Organização do ambiente educativo	8
7. Intenções e finalidades pedagógicas.....	10
Capítulo II – Intenções para a ação pedagógica	12
1. Fundamentação das intenções pedagógicas	12
2. Identificação das intenções para a ação pedagógica	15
Capítulo III – Reflexão sobre a intervenção	17
1. Trabalho realizado com as famílias	17
2. Trabalho com a equipa educativa.....	19
3. Organização do ambiente educativo	20
4. As atividades: áreas de conteúdo.....	24
Capítulo IV – Identificação da Problemática	26
1. Contextualização do problema e questões de partida	26
2. Metodologia de investigação-ação	28
2.1 Opção metodológica.....	28
2.2 Sujeitos da investigação	29
2.3 Instrumentos de recolha de dados utilizados	29
3. Emergência da escrita na Educação Infantil: <i>de pequenino...de muito pequenino</i>	31
3.1 Da Literacia Emergente à emergência da escrita ou <i>de pequenino...</i>	31
3.2 As fases da escrita	32

3.3 Fatores que influenciam a emergência da escrita na educação infantil	34
a) Funcionalidade da escrita	34
b) Consciência Fonológica	35
c) O vocabulário	36
d) O conhecimento do impresso	37
e) A identificação de letras	38
4. Educador... <i>escriba</i> e <i>leitor</i>	39
5. Intervenção nos contextos educativos	42
a) A leitura de histórias, a canção, as rimas e as lengalengas	43
b) Contacto com materiais escritos	44
c) Escrever perto das crianças	46
d) Valorizar as produções escritas da criança	48
6. Conclusões	48
Capítulo V – Considerações Finais	51
1. A minha intervenção em estágio e outras reflexões	51
2. A educadora que quero ser: de técnicas e afetos	52
3. Concluindo	54
Referências Bibliográficas	55
Anexos	58

Índice de Quadros

Quadro 8 – Intenções e finalidades pedagógicas da Creche e do JI	11
--	----

Índice de Figuras

Figura 1. Grupo numa sessão de movimento	8
Figura 2. Grupo a dançar (atividade livre)	8
Figura 3. Grupo a explorar fantoches	8
Figura 4. Pequeno grupo a brincar com plasticina	8
Figura 6. Pequeno grupo na área da biblioteca	8
Figura 5. Crianças a brincar na área do faz-de-conta	8
Figura 7. Identificação da área de Jogos de mesa	10

Figura 8. Galeria de trabalhos do JI	10
Figura 9. Carta de Apresentação aos pais (creche)	17
Figura 10. Divulgação da atividade de digigelatina	17
Figura 11. Divulgação da atividade de exploração da caixa de objetos	17
Figuras 12. e 13. Divulgação da gruta da pré-história construída na sala	18
Figura 14. Divulgação da visita do Paleontólogo.....	18
Figura 15. Grupo a explorar o tapete de texturas.....	19
Figura 16. Divulgação do Projeto às salas	19
Figura 17. Atividade Caixa de objetos.....	21
Figura 18. Atividade Os balões	21
Figura 19. Atividade O livro das frutas	21
Figura 20. Atividade Luz e escuridão	21
Figura 21. Atividade Tapete de texturas.....	21
Figura 22. Livros da área de projeto	22
Figura 23. Ficheiros de palavras	22
Figura 24. Cartaz da pré-história	22
Figura 25. Grupo a cantar - Transição Higiene/Almoço.....	23
Figura 26. Grupo com as maracas - Transição atividade livre/almoço	23
Figura 27. Grupo com brinquedos - Transição Sesta/Higiene	23
Figura 28. “Vamos construir um boneco de neve”	24
Figura 29. e 30. “Exploração dos sons da guitarra”	24
Figura 31. Brincar com “Plasticina comestível”	24
Figura 32. “Vamos descobrir as frutas!”	24
Figura 33. Brincar com “Bolas de sabão”	24
Figura 34. “M.” a escrever o seu nome com letras de feltro (sem apoio do cartão)	27
Figura 35. “M.L” a escrever o seu nome (com apoio do cartão)	27
Figura 36. “M.B” a escrever o seu nome (com apoio do cartão).....	27
Figura 37. Produção escrita da “C.C” Cópia do seu nome e do nome dos adultos da sala.....	27
Figura 38. Produção escrita da “L” Cópia do seu nome e do nome de colegas..	27
Figura 39. Produção escrita do “R.C” Cópia do seu nome e do nome dos adultos da sala.....	27
Figura 40. e 41. Exemplo de Colagens de letras para formar palavras	28

Figura 42. Exemplo da Colagem de letras sem formar palavras	28
Figura 43. Exemplo de escrita pré-silábica	33
Figura 44. Exemplo de escrita silábica.....	33
Figura 45. Exemplo de escrita com fonetização.....	33
Figura 46. Exemplo de escrita alfabética	33
Figura 47. Leitura da história “Sara, Tomé e o Boneco de Neve”	43
Figuras 48. e 49. Construção de um boneco de neve	43
Figura 50. Caixa da Atividade “Vamos conhecer os frutos”	45
Figuras 51. e 52. Atividade “Vamos usar o nariz”	45
Figuras 53. e 54. Exploração do livro das frutas	45
Figura 55. Identificação dos trabalhos realizados pelas famílias	45
Figura 56. Identificação da gruta construída com as crianças.....	45
Figura 57. Ficheiros de palavras	46
Figura 58. Livros de pesquisa	46
Figura 59. Livro de Projeto.....	46
Figura 60. Livro construído com o grupo.....	46
Figura 61. Cartaz resultante da pesquisa com as crianças	47
Figura 62. Teia do Projeto “O que é um Mamute?”	47
Figura 63. Cartaz “O que pensamos saber”	47
Figura 64. Avaliação do projeto de intervenção	47
Figura 65. Votação para o nome da história construída com o grupo	47
Figura 66. Registo da atividade de medição	47
Figura 67. Atividade de classificação dos animais da pré-história.....	47

Índice de Anexos

Anexo A – Quadros.....	59
Quadro 1 - Parcerias da instituição de Creche.....	59
Quadro 2 – Caraterização familiar do grupo da Creche	59
Quadro 3 – Caraterização familiar do grupo da JI.....	60
Quadro 4 – Áreas e espaços da sala de Creche.....	61
Quadro 5 – Rotinas da sala de Creche	62
Quadro 6 – Áreas e espaços da sala de JI	63
Quadro 7 – Rotinas da sala de JI.....	66
Anexo B – Organogramas	67

Organograma 1 - Instituição do contexto de Creche	67
Organograma 2 - Instituição do contexto de JI.....	67

Anexo C – Notas de Campo

1 – Nota de Campo, 9 de dezembro de 2013	68
2 – Nota de Campo, 17 de fevereiro de 2014	68
3 – Nota de Campo, 18 de fevereiro de 2014	68
4 – Nota de Campo, 9 de dezembro de 2013	68
5 – Nota de Campo, 21 de fevereiro de 2014	69
6 – Nota de Campo, 11 de dezembro de 2013.....	69
7 – Nota de Campo, 13 de janeiro de 2014.....	69
8 – Nota de Campo, 12 de dezembro de 2013.....	69
9 – Nota de Campo, 21 de fevereiro de 2014	69
10– Nota de Campo, 17 de fevereiro de 2014	69
11 – Nota de Campo, 26 de fevereiro de 2014.....	70
12 – Nota de Campo, 9 de dezembro de 2013.....	70
13 – Nota de Campo, 9 de dezembro de 2013.....	70
14 – Nota de Campo, 19 de março de 2014	70
15 – Nota de Campo, 22 de janeiro de 2014.....	70
16 – Nota de Campo, 4 de abril de 2014.....	70
17 – Nota de Campo, 2 de maio de 2014.....	70
18 – Nota de Campo, 6 de janeiro de 2014.....	71
19 – Nota de Campo, 9 de dezembro de 2013.....	71
20 – Nota de campo, 12 de dezembro de 2013	71
21 – Nota de Campo, 6 de janeiro de 2014.....	71
22 – Nota de Campo, 27 de janeiro de 2014.....	71
23– Nota de Campo, 27 de fevereiro de 2014	71
24 – Nota de Campo, 21 de fevereiro de 2014.....	71
25 – Nota de Campo, 30 de janeiro de 2014.....	71
26 – Nota de Campo, 24 de março de 2014	72
27 – Nota de Campo, 10 de dezembro de 2013.....	72
28 – Nota de Campo, 21 de fevereiro de 2014.....	72

29 – Nota de Campo, 13 de janeiro de 2014.....	72
30 – Nota de Campo, 13 de janeiro de 2014.....	73
31 – Nota de Campo, 20 de fevereiro de 2014.....	73
32 – Nota de Campo, 15 de abril de 2014.....	73
33 – Nota de Campo, 24 de fevereiro de 2014.....	73
34 – Nota de Campo, 13 de maio de 2014.....	73
35 – Nota de Campo, 14 de maio de 2014.....	74
36 – Nota de Campo, 24 de fevereiro de 2014.....	74
37 – Nota de Campo, 23 de abril de 2014.....	74
38 – Nota de Campo, 29 de abril de 2014.....	74
39 – Nota de Campo, 12 de maio de 2014.....	74
40 – Nota de Campo, 16 de janeiro de 2014.....	75
41 – Nota de Campo, 20 de janeiro de 2014.....	75
42 – Nota de Campo, 3 de abril de 2014.....	75
43 – Nota de Campo, 25 de março de 2014	75
Anexo D – Plantas das salas.....	76
1 - Planta da sala de atividades da Creche.....	76
2 - Planta da sala de atividades da JI	76

Lista de Abreviaturas

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

EIAT – Equipa Interdisciplinar de Apoio Técnico

EIP – Equipa de Intervenção Precoce

ESELx – Escola Superior de Educação de Lisboa

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto de Estabelecimento

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCI – Projetos Curriculares Integrados

PPS – Prática Profissional Supervisionada

Introdução

Para mim, educar uma criança é transmitir-lhe valores e facultar-lhe os instrumentos necessários para que se torne uma pessoa mais bem formada e informada e, por isso, mais feliz. Foi com base nesta ideia que fiz a minha opção profissional, mantive-a ao longo do meu percurso académico e é com ela que me pretendo realizar como educadora e ser humano.

Para conseguir desempenhar esse o papel foram-me facultados, pelo pessoal docente e pelos profissionais com quem estagiei, as ferramentas que espero utilizar de forma empenhada e competente. Este ciclo, de aquisição formal de conhecimentos académicos, encerra-se, assim o espero, com a apresentação deste trabalho, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, qualificado pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

Este relatório constituirá, deste modo, a ultima etapa do curso de Educação Básica que tem como objetivo proporcionar aos seus discentes o desenvolvimento de uma Prática Profissional Supervisionada nas valências de creche (0-3) e de jardim-de-infância (3-6). Esta Unidade Curricular destina-se a promover processos reflexivos que ajudem os estudantes a transformar as habilitações académicas em saberes profissionais, de modo a suportar e orientar a prática educativa.

Quanto ao estágio em contexto de creche, teve início a 9 de dezembro de 2013, com um grupo de 14 crianças, entre os 11 e os 24 meses de idade, e terminou a 30 de janeiro de 2014. No jardim-de-infância, o estágio ocorreu entre 17 de fevereiro e 30 de maio de 2014, com um grupo de 26 crianças na faixa etária dos 3/4 anos.

Relativamente aos princípios éticos e deontológicos, estes foram garantidos ao longo de toda a prática profissional e mantidos no presente relatório, de forma a preservar a identidade e confidencialidade das instituições, das crianças e das suas famílias. Foi, igualmente assegurada, às equipas educativas e respetivas instituições, a divulgação dos resultados finais da PPS.

De seguida, apresenta-se o roteiro do presente relatório:

No primeiro capítulo, **“Caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos”**, é feita uma análise reflexiva dos contextos onde se desenvolveu a PPS, tendo por base a caracterização dos meios, os contextos socioeducativos, as

equipas educativas, as famílias das crianças, o grupo de crianças, a organização do tempo e do espaço nas salas de atividades e as intenções educativas das educadoras cooperantes.

No segundo capítulo, intitulado “**Intenções para a ação pedagógica**”, são apresentadas e fundamentadas as minhas intenções e finalidades para a prática pedagógica com cada grupo de crianças, definidas com base na caracterização previamente realizada.

Quanto ao terceiro capítulo, denominado “**Reflexão sobre a intervenção pedagógica**”, é feita uma análise crítica do trabalho realizado ao longo de toda intervenção, através de 4 dimensões: o trabalho com as famílias, o trabalho com a equipa educativa, a organização do ambiente educativo, e as atividades realizadas em creche e jardim-de-infância.

O quarto capítulo centra-se no aspeto mais significativo da minha prática pedagógica: “**A emergência da escrita na Educação Infantil**”. Neste pretendo realizar uma abordagem onde seja permanente a dialética entre o meu referencial teórico - e aqui assume a maior relevância o conhecimento académico - e a minha prática, consubstanciada na intervenção realizada nos dois contextos educativos. Refiro ainda a metodologia utilizada para a recolha e análise dos dados que serviram de base à elaboração deste relatório, tal como os sujeitos de investigação e as técnicas utilizadas.

No quinto, e último, capítulo – “**Considerações finais**” – é feita uma síntese reflexiva e a avaliação crítica da intervenção realizada nos dois contextos educativos.

Capítulo I - Caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos

Neste capítulo será apresentada a caracterização dos contextos socioeducativos onde realizei os estágios em creche e jardim-de-infância, bem como das respetivas equipas educativas, do grupo de crianças e das suas famílias.

1. Meio onde está inserido o contexto

As instituições onde realizei a minha prática de creche e JI situam-se no concelho de Lisboa, numa zona urbana cujo acesso é possível através de transportes públicos.

No meio onde ocorreu o estágio de creche existem vários serviços/espacos, nomeadamente uma estação de comboios, uma escola, um jardim, um centro de saúde, um museu, lojas, cafés, restaurantes e padarias¹. Nas suas imediações encontra-se também o Jardim Zoológico de Lisboa.

Além disso. Trata-se de uma instituição fortemente relacionada com a comunidade, que conta com o apoio de alguns parceiros (quadro 1, anexo A)².

A instituição onde decorreu a prática educativa em contexto de JI situa-se perto de um hospital, um estádio de futebol, um hipermercado, cafés, comércio tradicional, diversas escolas, uma universidade e um jardim.

De acordo com o PAA (2013/2014) a instituição estabeleceu parcerias com o Centro de Saúde, a Junta de Freguesia, as Escolas Básicas do 1.º Ciclo e uma Universidade próxima.

2. Contexto Socioeducativo

No que concerne ao estágio de creche, este teve lugar numa instituição privada com utilidade pública administrativa, fundada a 17 de julho de 1998³, com valência de creche, jardim-de-infância e creche familiar. Segundo o PAA (2013), a instituição funciona entre as 8h e as 19h e tem capacidade para 90 crianças

É dirigida por uma Diretora do Estabelecimento e por uma Coordenadora Pedagógica, encontrando-se organizada segundo nos seguintes setores⁴ – Creche Familiar, Creche, Jardim-de-infância, Serviços especializados (Psicologia, Assistência

¹ Informação retirada do PE 2013

² Quadro 1, anexo A – *Parecerias da instituição de creche*

³ Tinha como objetivo contribuir “para a melhoria das condições de qualidade de vida dos indivíduos e grupos e, dentro destes, com especial atenção para os mais pobres e carenciados.” (PE, 2013, p. 7)

⁴ Informação com base no organograma 1 (anexo B) e em reuniões com a Coordenadora Pedagógica

Social e EIAT) e Serviços de Apoio (Receção, Secretaria, Jardinagem, Segurança, Cozinha, Roupa, Refeitório e Limpeza).

Esta instituição corresponde a uma estrutura polivalente, que compreende dois edifícios distintos com respostas sociais diferentes, mas que trabalham de forma articulada, um com respostas sociais para a Infância, e outro, com respostas sociais ao nível de Centro de dia, Serviço de Apoio Domiciliário e Acolhimento social da freguesia. O edifício correspondente à creche e ao jardim-de-infância é composto por 5 salas de creche, 1 sala de jardim-de-infância, 1 sala polivalente (onde ocorrem atividades de ginástica, apresentações ou festas), o refeitório e a cozinha, a sala das educadoras, a sala de psicologia e o espaço de recreio exterior.

O estágio de JI decorreu numa IPSS, que surgiu no ano de 1976⁵, tendo renovado o espaço em 1994⁶. Tem as valências de creche e JI, com capacidade para 57 e 166 crianças, respetivamente, e funciona entre as 8h e as 18:30h.

A direção é constituída por duas Irmãs da Congregação e pela Psicóloga e está organizada pelos seguintes setores⁷ - Serviços Especializados, Serviços de Apoio, Creche e Jardim-de-infância.

No seu interior existem 4 salas de creche, 6 salas de jardim-de-infância, a *praça*, a biblioteca, o refeitório, o ginásio, a lavandaria, 1 sala polivalente⁸, 1 sala de interioridade⁹, 1 sala de educadoras e um espaço para as ciências experimentais. Existem ainda dois recreios exteriores com muitos espaços verdes, árvores e materiais adequados ao desenvolvimento motor das crianças, sendo um destes mais adequado às crianças mais pequenas, da Creche e do JI.

3. Equipa Educativa

A equipa da sala onde realizei a minha prática de creche era constituída por uma educadora e duas auxiliares de educação.

A educadora, formada na ESELx, trabalha na área há 10 anos, tendo já desempenhado, nesta mesma instituição, a função de coordenadora pedagógica.

⁵ Tinha com o objetivo de dar resposta às necessidades prioritárias da população da zona envolvente.

⁶ Destaca-se no novo edifício a sua construção em quadrado, o que faz com que exista uma “*praça*” central, espaço convergente de todos os grandes momentos da vida da Instituição.” (PE, 2013/2014 p. 6)

⁷ Informação retirada do organograma 2 (anexo B)

⁸ Espaço utilizado para as aulas de dança criativa, para sessões de cinema ou divulgação de projetos.

⁹ Sala onde ocorrem as aulas de Música

A auxiliar “M” (como surge nas notas de campo) trabalha na instituição há quase 4 anos, sendo este o 2.º ano com o grupo. A segunda auxiliar (“K”) é natural do Brasil, onde realizou a sua formação. Trabalha há 3 anos na instituição, sendo este o primeiro ano com o grupo.

Ao longo do estágio em creche pude constatar a cooperação e a comunicação existente entre educadora e auxiliares, não só nas conversas e reuniões, mas essencialmente nos momentos de rotina das crianças (nota de campo 1, anexo C). Esta cooperação “ (...) é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem ativa seguros e adequados para as crianças de tenra idade” (Post & Hohmann, 2011, p.300), promovendo simultaneamente interações entre adultos-crianças baseadas num ambiente de segurança e confiança.

A equipa educativa do estágio em JI era composta por uma educadora de infância com o grau de Licenciatura obtido na ESELx, que exerce naquela instituição desde o ano letivo de 2009; e por uma assistente operacional, que presta serviço na mesma instituição há 35 anos. Também neste contexto pude testemunhar a cooperação e comunicação entre a educadora e a auxiliar, nomeadamente na partilha de informações (nota de campo 2, anexo C), na organização do grupo (nota de campo 3, anexo C), arrumação das camas, distribuição de material e apoio nas atividades.

A colaboração e entreaajuda estão também presentes na relação com as restantes equipas educativas, através da partilha de atividades e projetos, e com os professores de Música e Dança Criativa, cuja participação teve em conta o plano de atividades da respetiva sala.

“No seu melhor o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo.” (Hohmann & Weikart, 2009, p 130)

4. Família das crianças

“Desde o dia em que nascem, as crianças vivem numa família que dá forma às suas crenças, atitudes e acções. Ao tentar compreender a família de cada uma delas, vamos encorajá-las a verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade.” (Hohmann e Weikart, 2009, p 99).

Relativamente ao grupo de creche, e com base na informação do quadro da caracterização familiar (quadro 2, Anexo A)¹⁰, pode constatar que, em 14 famílias, 3 apresentam uma estrutura familiar moderna (casal e dois filhos), existindo apenas uma família cuja constituição familiar é de apenas dois elementos.

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, observa-se uma predominância do 12.º ano, existindo apenas 3 elementos com o grau de licenciatura.

Quanto à situação profissional, predominam as profissões pouco qualificadas nas áreas de comércio e serviços. Destaca-se também o número de pais desempregados, nove num total de vinte e seis registos¹¹.

O envolvimento dos pais nas atividades da instituição, a participação em celebrações (festa de natal, dia do pai, dia da mãe, etc.) e a partilha e comunicação existente entre a escola e a família são o reflexo da parceria existente entre estes dois elementos educativos (nota de campo 4, anexo C)

Relativamente ao grupo de estágio de jardim-de-infância, e de acordo com quadro 3 (anexo A)¹², em 25¹³ famílias, 14 apresentam uma estrutura familiar moderna, existindo apenas uma família com dois elementos.

No que se refere às habilitações literárias dos pais, cujas idades variam entre os 24 e os 47 anos, constata-se uma predominância de pais licenciados, 25 em 49¹⁴.

Quanto à situação profissional, predominam as profissões mais qualificadas, como seria de depreender a partir das habilitações literárias, sendo de realçar a existência de um desempregado.

Por fim, quero realçar que o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos assume nesta instituição uma grande importância, como se comprova pela sua participação nos projetos, pela partilha de vivências na escola e pelo empenho demonstrado na celebração de festas como o dia do pai, da mãe ou dos avós (nota de campo 5, anexo C).

¹⁰ Quadro 2, anexo A – *Caraterização familiar do grupo de Creche*

¹¹ A amostragem é de 26 prestadores de cuidados devido à falta de informação existente sobre dois pais.

¹² Quadro 3, anexo A – *Caraterização familiar do grupo de JI*

¹³ Número inferior ao número de crianças devido ao caso da M.O e M.TER (gémeas)

¹⁴ Existência de um caso indeterminado, cuja informação não constava no portefólio individual da criança

5. Grupo de crianças

“Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades...são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (Ministério da Educação [M.E], 1997, p. 25)

O grupo de crianças com quem estagiei na creche, 14 no total, situava-se na faixa etária entre os 12 e os 24 meses e era constituído por 6 raparigas e 8 rapazes. Apenas uma das crianças (“P” nas notas de campo) entrou para o grupo com 11 meses.

Relativamente ao seu percurso institucional, seis crianças transitaram do ano anterior, sete entraram nesse ano letivo e uma veio de outra escola.

É importante referir que uma das crianças (“D.N” nas notas de campo) estava sinalizada pela equipa educativa e pela EIP que o acompanha atualmente (nota de campo 6, anexo C).

É um grupo que, a nível sensoriomotor, gosta de se movimentar pela sala e explorar os diferentes objetos, utilizando os vários sentidos. Brazelton (2009) reforça que nesta idade, as crianças começam “ (...) a experimentar todas as suas novas aquisições motoras – equilibrar-se, rodopiar, correr” (p. 205), algo visível neste grupo (nota de campo 7, anexo C)

A nível linguístico, a maioria das crianças já era capaz de proferir algumas palavras, sendo as mais comuns: “olá”, “mamã”, “papá”, “bola”, “papa”, “cocó” e “chichi”, e para elas “a produção da fala torna-se cada vez mais excitante.” (Brazelton, 2009, p.174)

Quanto ao desenvolvimento socioemocional, a maioria das crianças já conseguia imitar os adultos e alguns animais, como o gato, o cão, o pássaro, a galinha ou a vaca. Algumas, durante a rotina da sesta, necessitavam de objetos transitórios (i.e., chucha, fralda de pano e peluche), que lhes davam conforto e as ajudavam a adormecer. Pude ainda constatar que era um grupo muito afetivo, onde eram usuais as trocas de carinho entre eles e com os adultos (nota de campo 8, anexo C). Contudo, existiam também alguns conflitos, maioritariamente devido à disputa de brinquedos.

Eram crianças que revelavam bastante autonomia, principalmente ao nível das suas rotinas, das quais destaco - alimentar-se sozinho, tirar os sapatos, e ir para a respetiva cama.

Era um grupo com grande interesse por atividades motoras (ver figura 1), musicais (ver figura 2), e brincadeiras de faz-de-conta (ver figura 3).



Figura 1. Grupo numa sessão de movimento



Figura 2. Grupo a dançar (atividade livre)



Figura 3. Grupo a explorar fantoches

O grupo onde realizei a PPS de Jardim-de-infância, constituído por 26 crianças (12 meninos e 14 meninas), situava-se na faixa etária dos 3/4 anos. A maioria (17 crianças) já frequentava a valência de creche da instituição no ano letivo anterior com outra educadora, fato que facilitou a sua adaptação à nova sala, educadora e colegas.

Este grupo revelou um grande interesse pelas atividades motoras, musicais e de expressão plástica (ver figura 4), principalmente quando é apresentado algo novo. Relativamente às áreas da sala, preferiam o faz-de-conta, os jogos de chão, a biblioteca e a escrita¹⁵ (ver figuras 5 e 6, e notas de campo 9 e 10, anexo C).

Ao nível socioemocional, eram crianças participativas e afetuosas (nota de campo 11, anexo C), ocorrendo ocasionalmente conflitos, principalmente ocasionados pela posse dos objetos.

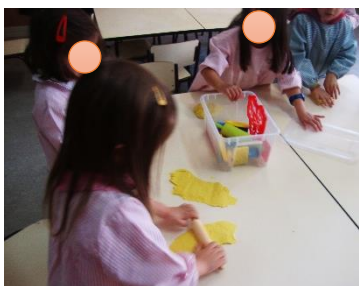


Figura 4. Pequeno grupo a brincar com plasticina



Figura 5. Crianças a brincar na área do faz-de-conta



Figura 6. Pequeno grupo na área da biblioteca

6. Organização do ambiente educativo

No que respeita à organização espacial, a sala da creche era um espaço amplo e agradável com bastante iluminação, confortável, e que dispunha de diversas áreas para brincar e explorar, além de materiais dinâmicos e adequados à faixa etária, como

¹⁵ Área implementada recentemente na sala

puzzles, fantoches, livros, brinquedos sonoros e jogos de encaixe, todos acessíveis ao grupo (quadro 4, anexo A e planta 1, Anexo D)¹⁶.

É importante “que os espaços ofereçam às crianças uma variedade de objetos interessantes, com diferentes texturas e desafios motores diversificados, sem que se gere confusão ou que seja posta em causa a segurança da criança e incluam recantos confortáveis e relaxantes em que o educador está disponível para interagir ou reconfortar a criança (...)”. (Portugal, 2012, p. 12).

A rotina do grupo estava estruturada de acordo com o ritmo das crianças, visando proporcionar experiências de aprendizagem a todos os níveis (ver quadro 5, Anexo A)¹⁷. Quando “os horários e rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e crianças se sintam seguros e confiantes.” (Post & Hohmann, 2004, p 195).

Ao longo de um dia na creche, através da rotina, as crianças vão desenvolvendo autonomia e independência, e por isso é tão importante criar estratégias que as ajudem na sua memorização (notas de campo 12 e 13, anexo C).

No que concerne à organização do espaço, a sala de atividades do jardim-de-infância estava organizada por áreas (quadro 6, anexo A e planta 2, anexo D)¹⁸, cada uma com materiais diversificados acessíveis às crianças, e devidamente sinalizadas, como se verifica através da figura 7, abaixo representada.

Esta sala correspondia a um espaço amplo, iluminado, acolhedor e reconfortante, organizado pela educadora antes do início do ano letivo, tendo em conta as idades das crianças e as suas necessidades de desenvolvimento. Para além das áreas que a compunham, estava decorada com trabalhos realizados pelas crianças (figura 8) e outros elementos, como as regras da sala e alguns instrumentos de pilotagem, o que permite que cada um se sinta valorizado e inserido num ambiente que lhe é familiar.

As rotinas da sala (quadro 7, anexo A)¹⁹, estavam organizadas e estruturadas de forma a dar resposta às necessidades das crianças, sendo por isso ainda semelhantes à rotina da creche, facilitando o processo de adaptação do grupo ao pré-escolar.

¹⁶ Quadro 4, anexo A – *Áreas e espaços da sala de Creche*; Planta 1, anexo D – *Planta da sala de Creche*

¹⁷ Quadro 5, anexo A – *Rotinas da sala de Creche*

¹⁸ Quadro 6, anexo A – *Áreas e espaços da sala de JI*; Planta 2, anexo D – *Planta da sala de JI*

¹⁹ Quadro 7, anexo A – *Rotinas da sala de JI*



Figura 7. Identificação da área de Jogos de mesa



Figura 8. Galeria de trabalhos do JI

7. Intenções pedagógicas das educadoras cooperantes

Nos contextos de creche e de JI as educadoras definiram um conjunto de finalidades e intenções diferentes para a sua prática educativa com o grupo. Não significa, contudo, que não existam finalidades transversais aos dois contextos, pois ambas assumiam a criança como um ser ativo, competente e participativo nas suas aprendizagens.

Relativamente ao contexto de creche, a educadora não se guiava por nenhum modelo específico, mas por um conjunto de princípios orientadores inspirados nos modelos do MEM e High Scope.

No JI a educadora seguia o modelo High-Scope, um dos modelos seguidos pela instituição, centrando a sua ação pedagógica nas experiências-chave, e por conseguinte, na aprendizagem pela ação a partir da qual “as crianças pequenas constroem o seu conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo.” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 5). Utilizava ainda alguns princípios e fundamentos do modelo Reggio Emília e do MEM, que, tal como o High Scope, são seguidos pela instituição.

Além destes modelos, a educadora trabalhava com o grupo segundo a Metodologia de Trabalho por Projetos, que incentiva a criança a colocar questões, a resolver problemas e, a ter perceção de fenómenos importantes ao seu redor, tornando assim, as suas aprendizagens mais significativas.

Apresento de seguida o *quadro 8*, onde estão identificadas as intenções de cada educadora cooperante, assim como as que lhes são comuns.

Quadro 8 – Intenções e finalidades pedagógicas da Creche e do Jardim-de-Infância

Intenções e Finalidades em Creche	Intenções e Finalidades em JI
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolver comportamentos de autonomia no grupo; ➤ Garantir as necessidades básicas da criança; ➤ Criar um clima de comunicação que dê espaço à criança para pronunciar as primeiras palavras. Estimular a aquisição de novos vocábulos; ➤ Potenciar a imaginação e a criatividade, favorecendo a vertente lúdica; ➤ Criar situações de exploração de sons; Aprender novas canções, preferencialmente com gestos; ➤ Proporcionar momentos de expressão corporal que levem a criança a explorar e conhecer o seu corpo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promover o desenvolvimento social e pessoal de cada criança com base em aprendizagens significativas, diversificadas e abrangentes; ➤ Promover a aprendizagem através de momentos de brincadeira; ➤ Desenvolver trabalho de equipa com os diferentes elementos da instituição (educadoras, auxiliares, professores...)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Favorecer a relação entre a escola e as famílias das crianças. 	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fomentar um clima de amizade e confiança entre o adulto e as crianças e entre as próprias crianças. 	

Fonte: Elaboração própria a partir das conversas com as educadoras cooperantes e a partir do PCG 2014.

Da caracterização realizada anteriormente transporto para a minha ação pedagógica alguns princípios que considero da maior importância: conhecer e respeitar os costumes das instituições e de estabelecer relações de cooperação com o pessoal docente e não docente das mesmas; respeitar os profissionais da educação e colaborar com todos os intervenientes da equipa educativa; dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelas educadoras cooperantes; respeitar as famílias, promovendo a sua participação nos contextos socioeducativos e reconhecendo-as como parceiras na ação educativa; reconhecer a criança como um sujeito ativo e participante, que aprende através das interações com o meio e com os outros; responder com qualidade às necessidades educativas de cada criança, promovendo seu desenvolvimento global; e reconhecer o espaço enquanto dimensão do desenvolvimento curricular e as rotinas enquanto momentos primordiais na interação entre adultos e crianças e no desenvolvimento da sua autonomia.

Capítulo II – Intenções para a ação pedagógica

A caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos, apresentada no primeiro capítulo deste relatório, forneceu-me os dados necessários para a elaboração das minhas intenções educativas que, aliadas aos meus pressupostos teóricos, definiram a minha conduta e delinearão a minha prática.

Assim, divido este capítulo em duas partes: 1. Fundamentação das intenções pedagógicas; 2. Identificação das intenções para a ação pedagógicas.

1. Fundamentação das intenções pedagógicas

Com base nos princípios defendidos pelas instituições, nas intenções e finalidades das educadoras cooperantes, e na caracterização realizada anteriormente, encontrei as linhas orientadoras para a minha prática pedagógica ao longo da PPS, sempre no pressuposto de que as crianças são “*construtoras activas da sua própria aprendizagem*” (Fernandes, 2004, p. 81) e que, mesmo antes de entrar na escola, já trazem consigo um conjunto de conhecimentos que devem ser valorizados.

Assim, cada criança deve ser olhada como “um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas.” (Vasconcelos, 1998, p. 133) Mas deve, também, ser objeto de especial atenção para a partir do conhecimento dos seus interesses, fragilidades e potencialidades *promover aprendizagens significativas*.

De acordo com Solé (2001) a aprendizagem significativa é um processo em que realizamos uma “abordagem profunda” de informações novas, em relação (e através da relação) com a informação que já tínhamos anteriormente, enriquecendo o nosso conhecimento. E aqui “abordagem profunda” significa “intenção de compreender (...) relação de novas ideias com os conhecimentos anteriores; relação de conceitos com a experiência quotidiana” (*ibidem*, p. 33).

Na creche, estas aprendizagens surgem essencialmente através da *utilização dos diferentes sentidos* nas interações que a criança realiza com os objetos e com os outros, “olhando para a cara da mãe..., brincando com as suas mãos, acariciando o biberão, dando golos pela caneca, tocando com os seus dedos na roupa de quem lhe presta cuidados, metendo um livro ou brinquedo na boca... [etc.]” (Post & Hohmann, 2007, p. 23).

Neste sentido, o papel do educador será o de proporcionar um ambiente

desafiante, rico e estimulante, com materiais dinâmicos, atrativos e versáteis que promovam a curiosidade da criança e a sua vontade de explorar o que está ao seu redor.

Por outro lado, estas aprendizagens apenas serão significativas se estiverem *garantidas as necessidades básicas da criança* (alimentação, segurança, conforto, higiene, alimentação), reunindo, desta forma, as condições base para a criança conhecer o bem-estar emocional e disponibilidade para se envolver nas diferentes atividades e experiências (Portugal, 2012).

Pretendo ainda, tanto no contexto de creche como de JI, concretizar uma prática assente na *diferenciação pedagógica*, que só é possível se conhecermos cada criança e a respeitarmos como ser único e individual que é.

Roldão (1999) refere-se à diferenciação como “percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens aprendidas.” (p. 52) Diferenciar é, pois, estabelecer diferentes vias para cada discente, mas não é definir diferentes metas, pois, o que se pretende é “...que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes ...” (Roldão, 1999, p. 53) Sabendo, desde logo, que o ponto de partida não é o mesmo para todas as crianças, e que, embora percorrendo o mesmo caminho, atingirão a meta em “tempos” diferentes.

Mas, para que possamos conhecer cada criança é necessário, antes de mais, *escutá-la e realizar observações significativas*. Assim, considero fundamental a observação que fui realizando ao longo da PPS nos dois contextos, pois possibilitou que fosse adequando o planeamento e as atividades aos interesses e potencialidades do grupo.

Parente (2012) suporta esta ideia, quando afirma que “realizar observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família” (p. 6).

Será, pois, a partir da observação, que o educador estará habilitado a *organizar o ambiente educativo*, enquanto contexto promotor de “ [comportamentos de autonomia], vivências e experiências educativas que *dêem sentido aos diferentes conteúdos*, propondo a área da Formação Pessoal e Social como área integradora do processo educativo.” (M.E, 1997, p. 49)

Esta área, sendo transversal aos diferentes conteúdos, promove a *aquisição de atitudes e valores*, e permite que as crianças se vão tornando “cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas” (*ibidem*, p. 51).

Ao possibilitar esta aquisição de valores e atitudes, tais como a solidariedade, a cooperação, a ajuda, o respeito pelo outro, a participação ou a justiça, estarei a favorecer o contexto de aprendizagem, onde a criança aprende a tomar consciência de si e dos outros.

Este processo de desenvolvimento pessoal e social decorre de uma *partilha entre o educador, as crianças e o grupo*, sendo as interações entre estes três intervenientes fundamentais para novas aprendizagens.

Para além de promover as interações com e entre as crianças, considero fundamental *estabelecer uma relação de confiança e comunicação com as famílias e envolvê-las* nas vivências escolares, intenções igualmente assumidas por ambas as instituições.

“Sendo a Educação pré-escolar complementar da ação educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido de encontrar, num determinado contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças e famílias (...)” (M.E, 1997, pp. 22-23)

Podemos então afirmar que “a interação, a vários níveis e com vários parceiros, está no coração da profissionalidade das educadoras.” (Oliveira-Formosinho, p 160)

Em modo de conclusão, e tendo como referência o Perfil Específico do Desempenho do Educador de Infância²⁰ e a Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI), assumo um perfil de educadora afetiva, dinâmica, responsável e sensível, respeitando a criança e a sua individualidade, e promovendo um clima de confiança, autonomia, comunicação e partilha.

Definidas as finalidades e intenções para uma prática pedagógica de qualidade, cabe ao educador “planear situações de aprendizagem que sejam desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só (...)” (M.E, 1997, p. 26)

²⁰ Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto

2. Identificação das intenções para a ação pedagógica

Partindo do referencial teórico apresentado, e com base na caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos da PPS, apresento, de seguida, as intenções e finalidade pedagógicas que defini para a minha prática com o grupo de crianças em *creche*:

- Estimular a autonomia da criança, proporcionando experiências desafiadoras,
- Desenvolver atividades sensoriomotoras;
- Promover a curiosidade e a descoberta do mundo;
- Estimular e responder às necessidades básicas das crianças;
- Promover interações com e entre crianças, baseadas na confiança e no carinho;

De igual modo, apresento as intenções delineadas para o *jardim-de-infância*:

- Cultivar valores e atitudes inerentes à formação pessoal e social da criança;
- Contribuir para o desenvolvimento global da criança em todas as suas dimensões;
- Promover a interação com e entre as crianças, através de atividades em grande e pequeno grupo;
- Desenvolver uma prática assente na diferenciação pedagógica;
- Desenvolver atividades dinâmicas e significativas para o grupo, tendo em conta as áreas da linguagem e comunicação, da expressão e do conhecimento do mundo;
- Desenvolver a metodologia de Trabalho por Projetos, com base nos interesses do grupo;

Quanto às intenções definidas no *trabalho com as famílias*, elas foram comuns em ambos os contextos:

- Estabelecer parcerias com as famílias através da comunicação e partilha;
- Envolver as famílias no trabalho a desenvolver com as crianças;

Também para o *trabalho com a equipa educativa*, as intenções pedagógicas são que comuns aos dois contextos:

- Desenvolver parcerias com a equipa educativa, com base no respeito e cooperação;

- Estabelecer interações positivas e de cooperação com os restantes profissionais da instituição (docentes e não docentes);

Por fim, e também para os dois contextos, apresento as finalidades quanto à *organização do ambiente educativo*:

- Contribuir com materiais estimulantes nas áreas de interesse das crianças;
- Promover a socialização nos diferentes momentos da rotina.

As intenções educativas, reflexo do que o educador pretende concretizar com o seu grupo, permitem orientar a sua ação pedagógica, e, deste modo, caminhar para uma prática de qualidade.

Apesar de distintas, tais como os contextos a que são aplicadas, as intenções apresentadas anteriormente partilham a mesma essência educativa, que considera a participação, a cooperação, a reflexão e a ética, valores fundamentais no processo educativo.

Capítulo III – Reflexão sobre a intervenção pedagógica

Neste capítulo, partindo das intenções referidas anteriormente, pretendo, de forma articulada, fundamentar e ilustrar com exemplos, a minha prática pedagógica através de 4 dimensões: o trabalho com as famílias; o trabalho com a equipa educativa; a organização do ambiente educativo; as atividades realizadas em creche e jardim-de-infância.

1. Trabalho com as famílias

Como já fui referindo ao longo deste trabalho a família tem um papel primordial na educação infantil, que é assegurado pela comunicação e cooperação com a equipa educativa. Posto isto, comecei por me dar a conhecer aos pais, colocando, na porta de ambas as salas onde realizei a PPS, a minha fotografia com uma pequena apresentação (ver figura 9). Adotar esta estratégia permitiu que todos os pais pudessem conhecer um pouco do meu percurso e formação, o primeiro passo para estabelecer uma relação de confiança com os mesmos.

Com o decorrer do estágio fui tendo oportunidade de interagir com os pais pessoalmente, não só aquando do acolhimento das crianças, mas também durante celebrações realizadas nas instituições (nota de campo 14, anexo C).

Para que os pais estivessem a par das aprendizagens dos grupos da creche, procurei divulgar o trabalho desenvolvido com o grupo, através de cartazes, fotografias e das próprias produções das crianças (figuras 10 e 11).



Figura 9. Carta de Apresentação aos pais (creche)

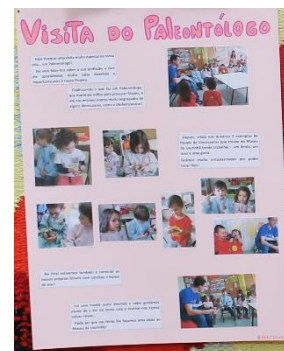
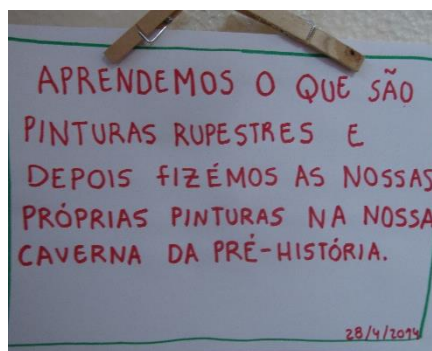


Figura 10. Divulgação da atividade de digigelatina



Figura 11. Divulgação da atividade de exploração da caixa de objetos

No jardim-de-infância, essa divulgação ocorreu essencialmente no âmbito do projeto de intervenção, também através de cartazes, fotografias e produções das crianças (ver figuras 12, 13 e 14). Além disso, a comunicação com as famílias teve lugar através do diário da sala, exposto no corredor exterior, inicialmente da responsabilidade da educadora cooperante, e que posteriormente foi assumida por mim.



Figuras 12. e 13. Divulgação da gruta da pré-história construída na sala

Figura 14. Divulgação da visita do Paleontólogo

Devo frisar que, para que exista uma parceria entre estes dois intervenientes (escola e família) não basta que existam momentos de comunicação ou divulgação do trabalho na sala. É preciso envolver as famílias nessas aprendizagens, e assim, torná-las mais significativas para as crianças.

Diogo (1998) reforça esta ideia, referindo que uma “a educação participada integra as noções de parceria, de partilha de responsabilidades e de participação, tendo como pressuposto de base que *o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos*” (p. 74).

Para atingir este objetivo, no que se refere ao contexto de creche, as famílias foram chamadas a colaborar na construção de um tapete de texturas, trazendo algum material de desperdício ou que já não utilizassem, e que fosse, de alguma forma, estimulante para as crianças a nível sensorial (nota de campo 15, anexo C).

No jardim-de-infância, e resultante do projeto a decorrer na sala (“O que é um mamute?”), solicitei a participação das famílias na fase de pesquisa (nota de campo 16, anexo C) e na fase de concretização, mais concretamente na realização de um animal da pré-história (escolhido previamente por cada criança) para colocar na nossa maquete.

Em ambos os contextos esta colaboração mostrou-se significativa para as crianças: no contexto de creche pela estimulação sensorial, resultado da interação com o tapete de texturas (figura 15); e no jardim-de-infância pelas aprendizagens realizadas e pela satisfação ao divulgarem o projeto à comunidade escolar (figura 16).

Neste último contexto, e sendo as crianças mais conscientes da participação dos pais, procurei valorizar cada trabalho individualmente, quando a criança o levava pela primeira vez à sala (nota de campo 17, anexo C).



Figura 15. Grupo a explorar o tapete de texturas



Figura 16. Divulgação do Projeto às salas

Termino este ponto de reflexão acerca do trabalho realizado com as famílias, sabendo que, para um educador, a sua ação pedagógica torna-se “ (...) mais fácil e satisfatória se receber a ajuda e cooperação das famílias (...)” (Davies, 1989, citado por Diogo, 1998, p. 23).

2. Trabalho com a equipa educativa

O trabalho com a equipa educativa constitui uma dimensão essencial da educação infantil, que tem em vista o desenvolvimento global e harmonioso da criança. Segundo Hohmann e Weikart (2009), “quando os adultos trabalham em conjunto para estabelecer e manter contextos de aprendizagem activa para as crianças, os efeitos são inúmeros.” (p. 131)

Ao longo dos estágios em creche e jardim-de-infância, as interações com as equipas educativas foram contínuas, recíprocas, e, essencialmente, significativas, pois permitiram que fosse crescendo através de um processo reflexivo onde os erros e as conquistas constituíram a base da aprendizagem.

Relativamente ao contexto de creche, estou convicta que o resultado das minhas aprendizagens teve origem, em grande parte, nas interações realizadas com a educadora e as auxiliares, que me ajudaram, valorizando as minhas potencialidades, a ultrapassar as minhas próprias expectativas e ultrapassar os obstáculos que se me foram deparando.

Essas interações foram reforçadas pela partilha diária, e pela cooperação e ajuda, que ocorriam em conversas informais e em reuniões (notas de campo 18 e 19, anexo C).

Tive também a oportunidade de me relacionar com outros profissionais da instituição, entre eles a Coordenadora Pedagógica, a Assistente Social, a Terapeuta Ocupacional e as educadoras das outras salas (notas de campo, 20, 21 e 22, anexo C).

Na sala de JI as interações com a educadora e a auxiliar iam ocorrendo ao longo do dia, na partilha de ideias ou observações das crianças (nota de campo 23, anexo C), e nas reuniões semanais, onde, juntamente com a educadora, planeava a semana seguinte e se procedia a uma reflexão sobre as atividades realizadas (nota de campo 24, Anexo C).

Tal como na creche, fui também estabelecendo relações com outros colaboradores da instituição, entre os quais: educadoras, professores de música e ballet, equipa da cozinha, diretora pedagógica, etc.

O trabalho de equipa foi também visível entre estagiárias, através da concretização de uma festa de despedida na creche (nota de campo 25, anexo C), e de uma festa da primavera, no jardim-de-infância (nota de campo 26, anexo C).

3. Organização do ambiente educativo

A organização do ambiente educativo, que compreende não só os espaços da sala, como também as rotinas, desempenha um papel fundamental nas aprendizagens e no desenvolvimento da criança. “Um ambiente bem pensado [e centrado na criança] promove o [seu] progresso (...) em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais.” (Post & Hohmann, 2007, p. 101)

Assim, tendo consciência de que o ambiente deve ser organizado de forma a proporcionar novas vivências e interações, propus, durante o estágio de creche, várias atividades no sentido de intervir no espaço, transformando-o num ambiente promotor de

experiências sensoriais e de interações com e entre as crianças. Destas, destaco: a “caixa dos objetos” (figura 17, construída para desenvolver os sentidos da visão e tato, e as interações sociais); os “balões” (figura 18, planificada com o objetivo de promover o desenvolvimento motor e sensorial, e as relações entre pares); o “livro de frutas” (figura 19, construído com as crianças de forma a promover o contacto com o código escrito e a memorização de novas palavras); a “luz e escuridão” (figura 20, onde através da brincadeira com as sombras e lanternas de diferente cores as crianças desenvolvem os seus sentidos tal como a representação criativa); e o tapete de texturas (figura 21, construído com os pais como forma de desenvolver os sentidos e as interações sociais).



*Figura 17. Atividade
Caixa de objetos*



*Figura 18. Atividade
Os balões*



*Figura 19. Atividade
O livro das frutas*



*Figura 20. Atividade
Luz e escuridão*



*Figura 21. Atividade
Tapete de texturas*

Da mesma forma, a organização do espaço no jardim-de-infância reflete as intenções pedagógicas do educador, pelo que os contextos devem ser adequados de forma a possibilitar “o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 163)

Assim, neste âmbito, pretendi dar o meu cunho pessoal, introduzindo alguns materiais nas áreas de projeto e da escrita, em função do projeto de intervenção “O que é um mamute?”, dos quais se destacam: os livros da área de projeto (figura 22, introduzidos na área de projeto com o objetivo de promover a curiosidade e o contacto com materiais escritos); os ficheiros de palavras (figura 23, apresentados ao grupo e colocados na área da escrita como forma de promover a aprendizagem de novos vocabulários,

tal como o contacto com materiais escritos); e o “cartaz da pré-história” (figura 24, colocado na área de projeto com o objetivo de incentivar a curiosidade e imaginação).



Figura 22. Livros da área de projeto



Figura 23. Ficheiros de palavras

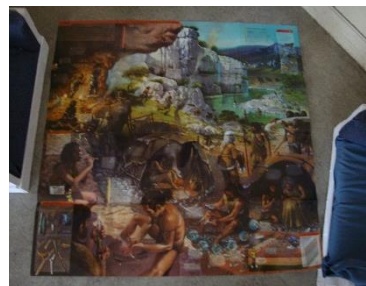


Figura 24. Cartaz da pré-história

Como já mencionei, a organização do ambiente educativo abrange não só os espaços da sala como também as suas rotinas. Segundo Hohmann e Weikart (2009) a rotina diária “oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas” (p. 224). Devem portanto ser estruturadas de acordo com os interesses e os ritmos de desenvolvimento das mesmas, procurando oferecer “uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender.” (*Ibidem*)

Na creche “importa garantir que as experiências e rotinas diárias da criança assegurem a satisfação das suas necessidades” (Portugal, 2012, p. 5). Procurei, por isso, participar em todas as rotinas do grupo, interagindo e adaptando-me ao seu ritmo, tendo considerado as rotinas de higiene, alimentação e sesta como momentos privilegiados, que possibilitaram variadas interações significativas com cada criança. Por exemplo, na mudança de fralda, tive a preocupação de que criança se sentisse segura e confortável, falando calmamente com ela, cantando e brincando.

Durante a alimentação, tentei respeitar o ritmo e promover a autonomia, incentivando cada criança a comer e a lavar as mãos sozinha, e a participar na arrumação da sua cadeira e babeto (nota de campo 27, anexo C).

Na sesta, e sendo este um momento de descanso, estabeleci contactos mais suaves com as crianças, aconchegando, embalado e cantando suavemente.

Considerando que a transição entre as rotinas deve ser simples e suave, evitando que o grupo perca o interesse nas experiências seguintes (Post e Hohmann, 2007), adotei algumas estratégias entre as quais: cantar, dançar, tocar e realizar pequenas brincadeiras, como se pode constatar de seguida (figuras 25, 26 e 27).



Figura 25. Grupo a cantar
Transição Higiene/Almoço



Figura 26. Grupo com as maracas
Transição atividade livre/almoço



Figura 27. Grupo com
brinquedos
Transição Sesta/Higiene

Outro elemento essencial da rotina das crianças é a atividade livre, por possibilitar a escolha das brincadeiras e dos pares nas suas interações. É na natureza dessas brincadeiras que ocorrem as aprendizagens mais significativas, ou não fosse *brincar* “a atividade mais séria e mais importante da vida da criança” (Sousa, 1980, p. 11).

É também durante esta rotina que o educador se encontra física e emocionalmente mais disponível para observar e interagir com as crianças (Post & Hohmann), sendo fundamental colocar-se ao nível delas.

Desta forma, procurei realizar o máximo de interações com as crianças, promovendo novas descobertas acerca do mundo e de si mesmas, enquanto eu própria crescia com essas aprendizagens.

Tal como na creche, a rotina do Jardim-de-infância apresenta-se flexível, embora inclua momentos que se repetem com uma certa periodicidade, como apontam as OCEPE. Esta deve centrar-se nas necessidades e interesses das crianças, promovendo assim momentos de intencionalidade educativa.

Com o decorrer do estágio, e como acordado com a educadora cooperante, fui assumindo os diferentes momentos da rotina, alguns com mais dificuldade que outros, tendo sido o apoio da equipa educativa fundamental neste processo.

Em cada um desses momentos procurei planificar as atividades em função dos objetivos pretendidos; interagir com as crianças, individualmente, e com o grupo; promover atitudes e valores (cooperação, entreajuda, respeito, amizade, entre outros). Afinal, “criar uma rotina é exatamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 69).

4. Atividades: as áreas de conteúdo

No decorrer da minha PPS em creche, o planeamento de atividades teve por base as experiências-chave do modelo High Scope, que promove a aprendizagem ativa através das interações com o mundo e com o outro. Ao utilizar este modelo, estaria, simultaneamente, a dar continuidade às intenções pedagógicas da educadora.

Segundo Post e Hohmann (2007), as experiências-chave “proporcionam um retrato vivo do que as crianças de muita tenra idade fazem, e do conhecimento e das competências que emergem das suas acções” (p. 36). Estas encontram-se organizadas de acordo com os seguintes domínios: sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento, música, comunicação e linguagem, exploração de objetos, noção precoce de quantidade e número, espaço, e tempo (*ibidem*, p. 39)

No âmbito da PPS foi-nos proposta a realização de um conjunto de atividades com base num tema, inserido no PCG ou que partisse dos interesses do grupo. Deste modo, e no pressuposto de que as crianças nesta faixa etária realizam as suas aprendizagens através das interações sensoriais, procurei planear atividades significativas na descoberta dos diferentes *sentidos*, e ao nível das dimensões referidas anteriormente.

Apresento, através das figuras abaixo, alguns exemplos:



Figura 28. “Vamos construir um boneco de neve”



Figura 29. e 30. “Exploração dos sons da guitarra”



Figura 31. Brincar com “Plasticina comestível”



Figura 32. “Vamos descobrir as frutas!”



Figura 33. Brincar com “Bolas de sabão”

Relativamente à PSS de Jardim-de-Infância o planeamento das atividades foi feito em função das OCEPE (M.E, 1997) e das experiências-chave do modelo High Scope (Hohman & Weikart, 2009).

Considerando que a educação pré-escolar deve ser orientada de forma globalizante, procurei abordar os diferentes domínios de forma transversal ao longo do estágio, permitindo assim uma articulação dos diferentes conteúdos.

Além disto, no âmbito da unidade curricular de PCI, realizada em articulação com a prática em Jardim-de-Infância, utilizei a metodologia de trabalho de projeto como meio privilegiado de dinamizar áreas de conteúdo através de um fio condutor lógico.

Esta é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação dos participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos, 1989, citados por Vasconcelos et al. 2012). Trata-se, pois, de um processo de ensino-aprendizagem, onde o educador “é o companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte à descoberta com a criança.” (Vasconcelos, 1998, pp. 145)

O projeto, denominado “O que é um mamute?”, surgiu da curiosidade do grupo aquando da leitura da história infantil *Tarte de Mamute* da autoria de Jeane Willies, cuja concretização durou cerca de dois meses, abrangeu atividades das diferentes áreas de conteúdo enunciadas nas OCEPE, com predominância para as áreas de Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo, Expressão Plástica e Linguagem.

Para além destas atividades, e uma vez que as manhãs de quarta-feira estavam reservadas para as aulas de movimento, planifiquei algumas sessões de expressão motora, abordando os seguintes subdomínios: “Perícias e Manipulações”, “Descolamentos e Equilíbrios”, “Jogos” e “Dança”.

No capítulo seguinte, é apresentada a problemática que considerei como sendo a mais significativa ao longo da minha prática, utilizando a literatura adequada ao tema, sendo no final do capítulo ilustrado o plano de intervenção desenvolvido nos dois contextos de estágio.

Capítulo IV – Identificação da Problemática

Neste capítulo, e a partir do referencial teórico que entendo ser o mais adequado, irei abordar a problemática mais significativa da minha PPS – *A Emergência da Escrita na Educação infantil* nos contextos de creche e jardim-de-infância. Assim, começo por apresentar a contextualização e as questões de partida desta problemática que surgiram ao longo do estágio.

Seguidamente, pretendo expor a fundamentação do tema, mais concretamente, dos fatores que influenciam a emergência da escrita na educação infantil e do papel do educador nesse processo. Irei ainda ilustrar, com exemplos e fotografias, o plano de ação desenvolvido durante a intervenção.

No final, será apresentada uma pequena síntese do tema, onde convergem as ideias essenciais e as conclusões das observações realizadas.

1. Contextualização do problema e questões de partida

A problemática referida no presente relatório surgiu durante a PPS do jardim-de-infância, e começou a tomar forma a partir da observação do grupo a realizar as primeiras tentativas de escrita do nome, como se pode verificar de seguida.

Após terminarem a atividade pedi a cada criança para ir buscar o cartão do seu nome e tentar copiar, e observei que, assim como anteriormente, cada criança tem o seu nível de desenvolvimento, e enquanto umas conseguem copiar na perfeição o seu nome para a folha outras têm mais dificuldade. Algumas copiavam as letras em espelho, outras copiavam na ordem contrária, e algumas escreviam as letras do seu nome espalhando-as pela folha toda sem qualquer ordem.

(nota de campo, 24 de fevereiro de 2014, sala de atividades às 10:30h)

Estas observações ocorreram a partir do momento em que a educadora cooperante colocou na sala uns cartões com o nome de cada criança, e com a respetiva fotografia, com o objetivo de os utilizarem na identificação dos trabalhos e de contactarem com materiais escritos.

Durante estas tentativas, constatei que, pertencendo à mesma faixa etária, as crianças não são iguais, têm características únicas e ritmos de aprendizagem diferentes, pelo que a sua *escrita* também o será. Posto isto, enquanto algumas já sabiam escrever

o seu nome sem necessitar do cartão (figuras 34), outras usavam-no, embora copiassem o seu nome de maneiras distintas (figuras 35 e 36).

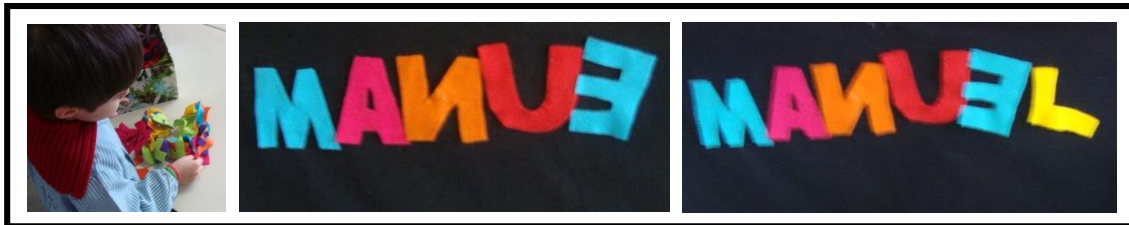


Figura 34. “M.” a escrever o seu nome com letras de feltro (sem apoio do cartão)

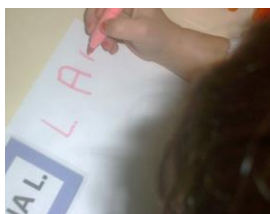


Figura 35. “M.L.” a escrever o seu nome (com apoio do cartão)

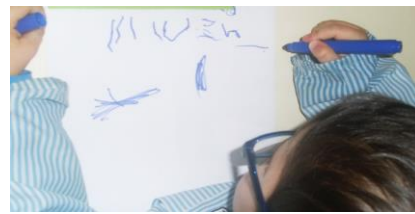


Figura 36. “M.B.” a escrever o seu nome (com apoio do cartão)

Observei ainda que (...) o V., conseguia escrever o seu nome na perfeição e sem utilizar o cartão como apoio, provavelmente porque já alguém lhe tinha ensinado por exemplo em casa.

(*nota de campo*, 24 de fevereiro de 2014, sala de atividades às 10:30h)

Uma das crianças da sala – o R.C - que tem mais facilidade em copiar o seu nome do cartão - escreveu (sem apoio) o seu nome com letras no quadro magnético.

(*nota de campo*, 29 de abril de 2014, sala de atividades às 9h)

Pude também constatar que, após a introdução da área da escrita na sala, a maioria das crianças demonstrou um interesse crescente por atividades de *escrita*, nomeadamente copiar o seu nome, o dos colegas ou o dos adultos (figuras 37, 38 e 39), e colar letras para formar palavras (figuras 40 e 41), ou onde essa intenção não é evidente (figura 42).



Figura 37. Produção escrita da “C.C.”
Cópia do seu nome e do nome dos adultos da sala



Figura 38. Produção escrita da “L.”
Cópia do seu nome e do nome de colegas



Figura 39. Produção escrita do “R.C.”
Cópia do seu nome e do nome dos adultos da sala

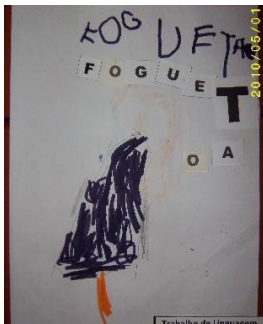


Figura 40. e 41. Exemplo de Colagens de letras para formar palavras



Figura 42. Exemplo da Colagem de letras sem formar palavras

A partir destas observações comecei a refletir acerca da *descoberta da escrita na educação infantil*, e a procurar respostas para as questões que se me foram depa-
rando e que são o ponto de partida para este relatório:

“Em que idade surge a descoberta da escrita?”; “Será que a descoberta da escrita surge após a criança frequentar o pré-escolar?”; “Porque é que algumas crianças já sabem escrever o seu nome e outras não?”; “Que fatores estão inerentes a esta aprendizagem?”; “Como evolui a escrita das crianças?”; “De que forma pode o educador promover essa descoberta?”.

2. Metodologia

2.1 Opção Metodológica

Para a realização do estudo presente neste relatório optei por usar uma metodologia qualitativa, que privilegia a compreensão de comportamentos a partir da perspectiva do sujeito da investigação (Bogden & Bilken, 1994).

Considereei esta a metodologia mais adequada pois permite observar as crianças no seu meio natural, interagir e compreender os seus comportamentos, para mais tarde refletir sobre os mesmos e registar. Além disso, possibilita a recolha de dados e informações “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico (*ibidem*, p. 16).

Assim, em investigação qualitativa a teoria surge a partir da recolha, análise, e interpretação dos dados. É o que Glaser e Strauss (1967) designam de “teoria fundamentada” (citados por Bogdan & Biklen, 1994) pois:

as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. Uma teoria desenvolvida deste modo procede de ‘baixo para cima’ (em vez de ‘cima para baixo’), com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas.”

(*ibidem*, p. 50)

Tendo isto em conta procurei adotar uma postura não apenas de observadora, mas, essencialmente, de participante em ambos os contextos de estágio, questionando continuamente os sujeitos e as suas ações, com o objetivo de entender “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.” (Psathas, 1973, citado por Bogdan & Bilken, 1994, p. 51)

2.2 Os sujeitos da investigação

A investigação-ação decorreu em ambos os contextos de creche e jardim-de-infância, com grupos de 14 e 26 crianças, respetivamente. Em contexto de creche as idades das crianças situavam-se entre os 12 e os 24 meses, sendo 6 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. No jardim-de-infância o grupo, com 12 rapazes e 14 raparigas, encontrava-se numa faixa etária entre os 3 e os 4 anos.

2.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de dados

De acordo com os autores Bogden e Biklen (1994), uma das técnicas que mais representa a metodologia qualitativa é a *observação participante*. Esta constitui o primeiro passo da nossa investigação sendo, por isso, a base da posterior análise, reflexão e caracterização. Desta forma, revelou-se uma técnica de eleição ao longo de todo o estágio, por permitir a compreensão da criança e das suas atividades no contexto da ação, e por conseguinte, uma análise indutiva e compreensiva dessas observações.

“Depois de voltar de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador escreva, de preferência num processador de texto ou computador, o que aconteceu.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150)

Nestas anotações poderão surgir descrições de objetos, pessoas, situações, reflexões, ideias, atividades, e/ou estratégias. Esta técnica, denominada de *notas de*

campo, consiste no “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de estudo qualitativo.” (*ibidem*)

Também o acesso aos documentos oficiais se revelou um fator essencial na elaboração deste relatório, permitindo uma caracterização do meio, do espaço, da instituição e da equipa educativa da mesma.

Esta documentação possibilita uma “perspetiva oficial” do funcionamento da instituição, bem como das diversas formas de comunicação entre as pessoas que aí trabalham, podendo “revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais. Podem também fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 181)

Apesar de serem documentos internos, e por isso, restritos aos colaboradores da instituição, todas as estagiárias puderam aceder aos mesmos, desde que a consulta tivesse lugar dentro do estabelecimento.

As informações relativas às famílias das crianças da sala onde realizei o estágio de creche e jardim-de-infância foram obtidas através de registos pessoais e de conversas com a educadora.

Para além disso, e sendo o tema do presente relatório a emergência da escrita na educação infantil, era para mim essencial ter acesso aos trabalhos das crianças, principalmente às suas produções de escrita. Posto isto, e como alguns iriam para os *dossiers* individuais, foi necessário recorrer à fotografia.

“As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183), pois permitem não só observar e refletir acerca das produções das crianças, mas também ficar com um registo desses momentos de escrita, alguns deles utilizados neste relatório.

As fotografias serviram, ainda, para caracterizar e descrever os diferentes espaços da instituição, as áreas e materiais da sala, assim como as diversas atividades que foram ocorrendo ao longo dos estágios

No que se refere às fotografias onde as crianças estão presentes, a sua execução foi precedida da autorização das respetivas famílias, desde que não fosse possível a sua identificação fora do contexto escolar.

3. Emergência da escrita na educação infantil: de pequenino... de muito pequenino...

3.1 Da literacia emergente à emergência da escrita ou...de pequenino...

Os estudos acerca da aprendizagem da criança foram sempre objeto de grande controvérsia no mundo da educação, existindo, por isso, diferentes perspectivas acerca do modo como esta se processa, sobre os fatores inerentes à mesma e o papel do educador no seu processo.

A partir da década de 80, e por influência de pedagogos e investigadores, tais como Piaget e Vygotsky, a criança começa a ser vista como sujeito ativo e competente, que aprende através das interações com o meio e com os outros. De igual modo, estes autores defendiam que a descoberta dos processos literários – escrita, leitura e cálculo – ocorre desde tenra idade e de forma interligada. Surge então o conceito de *Literacia Emergente*.

Para Leal, Peixoto, Silva e Cadima (2006 p. 121) a literacia emergente deve ser vista como um “quadro conceptual que engloba um conjunto de competências, conhecimentos e atitudes, que se pressupõem serem precursores do desenvolvimento das formas convencionais da leitura e da escrita.” Por conseguinte assume-se como a primeira fase de construção e do desenvolvimento da literacia permitindo não só a compreensão das características e funções da escrita, mas também a formação de capacidades específicas da leitura e cálculo.

Segundo Mata (2008) o conceito de literacia emergente “procura realçar não só o facto de a leitura e a escrita estarem inter-relacionadas e se desenvolverem em simultâneo, como também a precocidade do envolvimento das crianças (...)” (p. 10).

Partindo da mesma premissa, Cardoso (2009, p. 10) refere no seu trabalho que, é ao longo dos 5 primeiros anos de vida que a criança está mais predisposta a realizar aprendizagens no âmbito da literacia, e que estas aprendizagens se dão ainda antes de a criança frequentar o ensino pré-escolar.

No presente relatório irei focar-me em apenas uma dimensão da literacia emergente – a *emergência dos comportamentos de descoberta da escrita* – sabendo, porém, que a aprendizagem da escrita e da leitura estão dependentes uma da outra.

2.1 As fases da escrita

Tendo em conta a presença que a escrita tem no nosso quotidiano, e que a criança, mesmo antes da entrada na escola, já traz consigo uma bagagem cultural, fruto das suas descobertas e interações, podemos afirmar que “elas não ficam à espera de iniciar a aprendizagem formal da leitura para pensarem sobre a escrita presente no seu meio ambiente e para desenvolverem conceptualizações sobre as suas propriedades e sobre o que ela representa.” (Martins, 1996, p. 72)

Assim, antes da aprendizagem formal, a maioria das crianças já detém conhecimentos sobre o que é a escrita e a sua função, já formulou representações e procurou compreender a relação entre a fala e a escrita. “A estas hipóteses, a estas representações sobre a linguagem escrita, chamam-se concepções precoces sobre a linguagem escrita.” (Neves & Martins, 2000, p. 47)

Segundo os mesmos autores, conhecer e entender as concetualizações das crianças antes da aprendizagem formal da escrita é essencial para entender a forma como as crianças integram o ensino da leitura e da escrita, uma vez que aquilo que a criança pensa acerca da escrita vai interagir com aquilo que lhe é ensinado.

Atualmente, essas concetualizações encontram-se organizadas segundo 4 fases distintas - a *pré-silábica*, a *silábica*, a *escrita com fonetização* e *escrita alfabética* (Martins & Niza, 1998).

Em cada uma das fases irei apresentar um exemplo prático, retirado da obra dos autores anteriormente referidos, uma vez que as produções do grupo de jardim-de-infância ocorreram ainda na fase inicial da escrita, quando a criança copiava o seu nome ou outras palavras da área da escrita.

A primeira fase, denominada de *pré-silábica* (figura 43), ocorre quando as crianças começam a compreender as funcionalidades da escrita e que esta transmite uma mensagem, apesar de não realizar qualquer tipo de correspondência entre a oralidade e a escrita. “Para elas a escrita não é divisível em partes. A mensagem que querem transmitir é codificada como um todo.” (Neves & Martins, 2000, p. 58)

Mais tarde começam a perceber que a “mensagem oral se divide em partes e que estas partes são codificáveis. Geralmente atribuem a cada sílaba ou parte da palavra um sinal que pode ou não ser uma letra.” (Neves & Martins, 2000, p. 59) A esta fase dá-se o nome de *escrita silábica* (figura 44).

Posteriormente, quando as crianças conseguem distinguir no som da palavra

alguns elementos da oralidade que registam através da escrita, estamos perante o período seguinte – *escrita com fonetização* (figura 45).

A última fase corresponde à *escrita alfabética* (figura 46), onde existe já uma compreensão do alfabeto e, conseqüentemente, que a cada fonema corresponde um grafema, mesmo que não saibam como este se desenha. “A escrita passa a conter muitos mais elementos.” (Neves & Martins, 2000, p. 60)

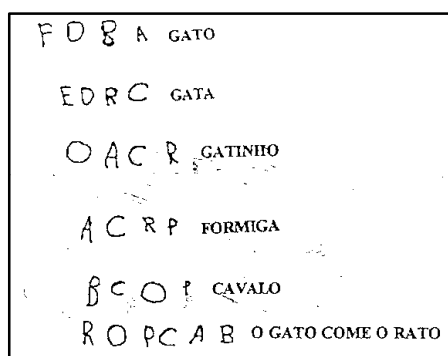


Figura 43. Exemplo de escrita pré-silábica

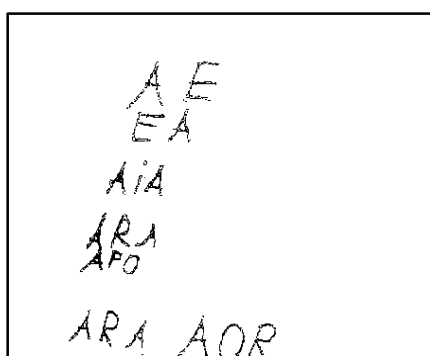


Figura 44. Exemplo de escrita silábica

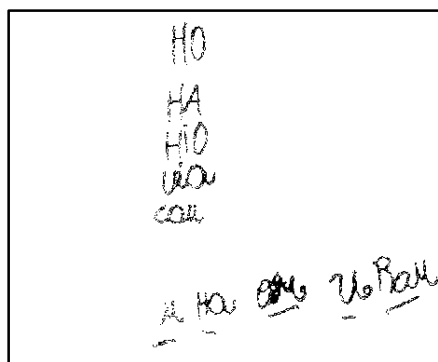


Figura 45. Exemplo de escrita com fonetização

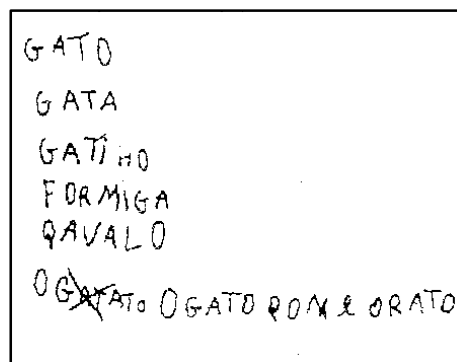


Figura 46. Exemplo de escrita alfabética

Importa, contudo, salientar que este processo evolutivo não é completamente estanque e que as diferentes fases se encontram relacionadas. As autoras referem ainda que este processo depende do estágio de desenvolvimento de cada criança e das interações que esta tem com o código escrito, não sendo a idade um fator a considerar.

Posto isto, toda e cada produção realizada pela criança deve ser valorizada, para que este processo de aprendizagem da escrita ocorra de uma forma mais significativa. Esta valorização pode ser concretizada expondo os trabalhos das crianças na sala ou à entrada da mesma, funcionando ao mesmo tempo como forma de divulgação do trabalho realizado.

2.2 Fatores que influenciam a emergência da escrita na educação infantil

Ao longo deste capítulo tenho apresentado alguns fundamentos teóricos relevantes para a compreensão dos comportamentos emergentes da escrita na educação infantil. Contudo, e adotando uma perspectiva mais prática, considero essencial perceber quais os fatores que são inerentes à emergência de comportamentos literários, e que estratégias o educador deve adotar para que haja, verdadeiramente, uma *descoberta da escrita*.

Neste sentido, e enquadrado no referencial teórico que suporta esta problemática, irei abordar as seguintes competências: a *funcionalidade da escrita*; a *consciência fonológica*; o *vocabulário*; o *conhecimento acerca do impresso*; e a *identificação de letras*.

a) Funcionalidade da escrita

“ (...) quando escrevemos ou lemos fazemo-lo com funções e por razões específicas, pelo que a funcionalidade de leitura e da escrita é um elemento importante e integrante do processo de emergência da literacia” (Mata, 2008, p. 11).

Baseados na mesma ideia, Martins e Niza (1998) referem que este processo irá depender das práticas culturais a que a criança tem acesso.

Desta forma, crianças com vivências familiares ricas no âmbito da leitura e da escrita - ouvir histórias, ver os pais a escrever e a ler, falar sobre determinado livro, ou visitar uma biblioteca - vão desenvolvendo concepções acerca da escrita e da leitura, tornando-se, ao mesmo tempo, mais motivadas e capacitadas para participar em atividades deste foro. “Consequentemente, o seu conhecimento sobre as funções da leitura e escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objectivos a linguagem escrita é utilizada (Mata, 2008, p. 14).

Por outro lado, existem também crianças provenientes de ambientes familiares onde a literacia é pouco valorizada, originando poucas ou nenhuma situação que estimulem o contacto com a linguagem escrita. “Para elas a linguagem escrita é qualquer coisa que ainda não faz parte do seu universo afectivo e cognitivo – não tem sentido.” (Martins & Niza 1998, p. 51)

Posto isto, o interesse que a criança demonstra relativamente à linguagem

escrita vai depender essencialmente da qualidade, da frequência e do valor das atividades desenvolvidas por aqueles com quem mais convive. Se estes “realizarem efectivamente a linguagem escrita na presença das crianças vão despertar-lhes o desejo de imitar esse modelo.” (Fernandes, 2003, p. 28).

Assim, caberá ao educador, como modelo e mediador das aprendizagens, proporcionar atividades que estimulem o contacto com a escrita e os seus diferentes suportes, dinamizar práticas onde se observem momentos de leitura e escrita, e apoiar a criança para que esta consiga “mobilizar diferentes funções da linguagem escrita, tanto na resolução de situações reais como em situações de jogo e brincadeira.” (Mata, 2008, p. 18)

b) Consciência fonológica

A consciência fonológica é uma competência de reflexão sobre linguagem oral, mas que se torna essencial na evolução das conceptualizações sobre a escrita, pois só com a sua aquisição progressiva se conseguem estabelecer relações mais sistemáticas entre o oral e o escrito, até chegar à escrita alfabética. (Mata 2008, p. 43)

Para a autora, existe uma correlação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da escrita, visto serem necessárias certas competências fonológicas para desencadear o processo de escrita e vice-versa.

Estas competências vão surgindo à medida que a criança vai estabelecendo contacto com a linguagem oral e com o código escrito, através de jogos de rimas e lengalengas, trava-línguas, leitura de histórias, canções ou jogos de palavras (“contar os bocadinhos de uma palavra” com palmas, descobrir a sílaba que falta, etc.), que o educador deverá promover. Contudo, é por vezes necessária uma abordagem mais intencional e sistematizada, uma vez que nem todas as crianças passaram pelas experiências acima enumeradas. Para além disso, cada criança é um ser único e especial, e por isso também o seu ritmo de desenvolvimento será diferente, tendo de existir sempre uma adequação das atividades para o grupo em questão.

Machado (2008) refere no seu artigo, que “num sistema alfabético como é o nosso existe uma relação entre o que se diz e o que se escreve, sendo necessário

analisar a língua até às unidades fonémicas.” Posto isto, perceber que as letras representam fonemas audíveis e não audíveis representa um dos passos para a criança desenvolver a consciência fonológica. (p. 32)

Estudos de Scanlon e Vellutino (citados por Fernandes, 2004) revelam que crianças com bom desempenho em práticas de leitura e de identificação de letras eram oriundas de ambientes pré-escolares onde se dedicava mais tempo a tarefas de consciência fonológica, ao contrário do grupo que apresentava maiores dificuldades. Note-se aqui, mais uma vez, a importância do adulto e dos ambientes familiar e escolar na emergência de comportamentos de literacia.

c) O vocabulário

Segundo Leal et. al (2006) o vocabulário desempenha um papel fundamental na aprendizagem da escrita, permitindo à criança atribuir significado às palavras e, por consequente, tornar a aprendizagem da leitura num processo muito mais fluente.

Whitehurst e Lonigan (2001) acrescentam que apesar de existir uma correlação positiva entre vocabulário e sucesso de aprendizagem, existem outros fatores que influenciam essa mesma aprendizagem, como a qualidade do nível social e o ambiente literário em casa.

Segundo Baker et al. (citado por Fernandes, 2004), a criança, durante o pré-escolar, é capaz de aprender cerca de 3000 novas palavras por ano, variando o valor de acordo com as experiências e o contacto que a criança tem com esse mesmo vocabulário. Assim, podemos estar perante um crescimento de vocabulário que ocorre num simples contacto com a palavra, também denominado de «fast mapping» ou mapeamento rápido; ou perante uma situação de exposição repetida a essa palavra em diversos contextos, denominado «extended mapping» ou mapeamento extenso (*ibidem*).

Tendo isto em conta, torna-se essencial perceber a importância que a creche e o jardim-de-infância têm na aquisição de um vocabulário abrangente e significativo para a criança, na medida em que, é mais fácil aprender novas palavras num ambiente estimulante que proporcione múltiplas oportunidades para as usar.

Atividades como a exploração de rimas e lengalengas ou a exploração de livros, promovem a aquisição de um vocabulário mais completo.

Finalmente, será importante sublinhar que a construção de um vocabulário rico

não é um processo meramente quantitativo, dependendo também da exposição a modelos linguísticos orais e impressos de qualidade, integrados em planos de desenvolvimento literário.

d) O conhecimento do impresso

Para Fernandes (2004, p. 71), “o conhecimento precoce das correspondências letra-som, em particular o *nome das letras*, é um bom preditor de sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita”, pois carrega informação importante quanto ao valor da letra na palavra.

Ainda segundo o mesmo autor, as crianças aprendem acerca do material impresso de diferentes formas; contudo, é no âmbito escolar que se deparam com uma maior variedade de comportamentos de leitura e escrita, despertando assim a consciência de que esta última, mais do que as ilustrações, transmite informação.

Outra via de experimentação e exploração de conceitos acerca do impresso e do conhecimento das letras é a própria escrita.

Ao contrário do que algumas pessoas pensam, entre as quais se encontram profissionais de educação, a emergência de formas de escrita da criança tem início em idade bastante precoce, seja através de desenhos, garatujas ou formas idênticas a letras. Para Fernandes (2004) é principalmente através da ortografia inventada («invented spelling») que a criança realiza as suas primeiras tentativas de escrita, comportamento que é fortemente indicativo do seu conhecimento sobre o impresso, revelando que a mesma já compreende: i) função da escrita; ii) quais os elementos da escrita (marcas gráficas distintas do desenho); iii) que aos sons da língua correspondem letras; iv) que a escrita respeita certas regras (direccionalidade, espaços...)

Este autor sublinha ainda que estes comportamentos podem não ocorrer todos ao mesmo tempo, e que quanto mais diversificadas forem as experiências e o contacto com o material impresso, maior será a probabilidade de a criança realizar tentativas de escrita.

“O contacto com livros infantis parece ser uma dessas experiências, proporcionando à criança um aumento significativo do conhecimento do material impresso, pelo que é reforçada a importância de experiências desta natureza na primeira infância.” (Leal et al., 2006, p. 131)

e) Identificação de letras

Diversos autores concluíram nos seus estudos que o conhecimento das letras, em especial do seu nome, é um bom preditor de sucesso nas tarefas de processamento fonológico e, por conseguinte, do sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita (Whitehurst e Lonigan, 2001). Contudo, “alguns trabalhos evidenciaram também que o treino exclusivamente centrado na aprendizagem do nome das letras, sem envolver as crianças em tarefas de literacia, não traz benefícios significativos em termos de aprendizagem.” (Mata, 2008, p. 37)

Assim, é importante que a criança comece a reconhecer e até a identificar algumas letras no período pré-escolar, mas somente se esse conhecimento decorrer de vivências complexas e integradas em torno da literacia e de uma verdadeira reflexão sobre a escrita e o seu funcionamento.

Se a criança se centra demasiado na letra, perde a noção da escrita enquanto forma de linguagem, da sua função enquanto forma de comunicação e do seu significado.

Para evitar que isso aconteça a aprendizagem sobre as letras deve partir de uma situação significativa para a criança e/ou para o grupo, seja a partir da escrita do nome seja para dar resposta a questões ou necessidades específicas nas suas tentativas de leitura e de escrita, como se verificou no jardim-de-infância onde ocorreu a PPS (nota de campo 28, anexo C)

. Desta forma, as crianças vão começando a reconhecer algumas letras, a diferenciá-las e identifica-las, apercebendo-se das suas características particulares e das convenções a elas associadas, e, essencialmente, do seu papel no sistema de escrita.

“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, p. 38)

4. O educador... *escriba e leitor*

Sabemos atualmente que a criança, como sujeito ativo e participante, desempenha o papel central na sua aprendizagem. Contudo, a concretização dessa aprendizagem de forma significativa, irá depender da intencionalidade do educador nas experiências que realizar com o grupo.

Assim, e tendo como objetivo promover a *descoberta* da escrita, é essencial que o educador adeque a sua prática às necessidades das crianças, criando um ambiente estimulante e rico em experiências de literacia, e adotando uma postura de escriba e leitor na sala de atividades.

Relativamente à organização do ambiente educativo, o educador deverá adotar estratégias que potenciem as diferentes áreas da sala, “disponibilizando materiais adequados a cada contexto (por exemplo: listas de compras, lista telefónica e livro de receitas, na casinha; (...) recibos na garagem; envelopes, cartas e selos no correio; etiquetas, cartazes, embalagens diversas na loja)” (Mata, 2008, p. 26)

De acordo com Machado (2008) a presença de diferentes materiais de escrita é muito importante “porque permite o contacto com os mesmos; porque podem ser utilizados nas actividades; porque podem contribuir para que as crianças entendam que a linguagem escrita serve várias funções; e porque o conhecimento das funções promove o desenvolvimento da funcionalidade (...)” (p. 33).

Para cumprir este objetivo deverão ser facultados às crianças, na biblioteca e em outros espaços onde tal se justifique, livros de diferentes géneros e categorias, nomeadamente de poesia, livros-álbum, de texturas, lengalengas, ou fábulas, que lhe permitam compreender o texto contido em cada um deles, tal como as suas particularidades. “A familiarização das crianças com os diversos materiais da biblioteca, o olhar para os livros e tentar descobrir o que eles dizem, o manusear diversos suportes contendo texto e imagem, estimula nas crianças o desejo de os conhecer” (Martins & Niza, 1998, p. 86)

A exemplo do que observei no contexto de JI, poderá existir na sala uma área para a escrita, que inclua diferentes materiais (cadernos individuais, lápis, ficheiros de palavras, letras recortadas, quadro magnético...), com sentido de promover a sua exploração através da escrita livre ou com apoio.

Ao realizar as suas produções de forma livre e contextualizada a criança estará a desenvolver a consciência fonológica ao mesmo tempo que evolui nas suas

conceitualizações (Machado, 2008)

As paredes da sala, frequentemente desvalorizadas, poderão constituir um recurso importante na exposição de materiais escritos, como recados, notícias, regras da sala, quadros de presença/do tempo/das rotinas e, ainda, as próprias produções das crianças. Com a exposição desta diversidade de materiais na sala, a criança sentirá mais curiosidade em explorá-los com o educador, questionando a função de cada um, e, desta forma, progredindo nas suas concepções. (Fernandes, 2007)

Relativamente à organização das rotinas do grupo, é importante que existam momentos de exploração de escrita e leitura, individualmente, em pequeno e/ou grande grupo, como por exemplo a hora do conto e a troca de livros. Este último momento deverá ser aproveitado como forma de envolver as famílias no processo de aprendizagem.

Segundo Martins e Niza (1998) devem ainda existir momentos de partilha das crianças em grande grupo, de histórias, experiências e outros acontecimentos, contribuindo para que “as crianças comuniquem, apercebendo-se de que aquilo que dizem é ouvido e considerado” (*ibidem*, p. 83). Durante a partilha destas experiências o educador poderá também registar o que é dito num cartaz (por exemplo) para expor e divulgar o trabalho da sala à comunidade escolar, valorizando, simultaneamente, as vivências individuais.

A *hora do conto* deve ser um momento especial, para o educador, que partilha uma leitura, e para as crianças, que se envolvem nela. Para que isto ocorra, o educador deverá: seleccionar obras “segundo critérios de estética e plástica” (M.E, 1998, p. 70), com imagens atrativas e de conteúdo relevante para o grupo; interagir com o grupo antes, durante e após a história (colocando questões acerca do livro e da história e apontando para as características do texto como palavras repetidas ou que rimas, letras parecidas, etc.); e, por fim, utilizar diferentes estratégias de leitura para cada livro (utilizando fantoches, dedoches, teatro de sombras, teatro de objetos, leitura sem o livro, etc.) tornando cada leitura única para as crianças.

“Quando ouvem ler histórias, as crianças estão a familiarizar-se com a organização da linguagem escrita e estão a aprender a prestar atenção à mensagem linguística enquanto fonte principal de significado” (Martins & Niza, 1998, p. 88). Por outro lado, “exercitam-se no contacto com as características sintáticas e textuais da linguagem escrita” (*ibidem*).

Por outro lado, considerando que o ambiente deve ser organizado de forma a

proporcionar novas experiências e interações, devem ser propostas atividades que pretendam intervir no espaço-sala e transforma-lo num ambiente promotor de exploração, cooperação e interações sociais.

Atendendo ao supramencionado, existem algumas atividades que o educador poderá realizar na sala com as crianças, de forma a promover a descoberta da escrita, entre as quais destaco:

- a) Construir com as crianças livros de funções diversas (das suas vivências, de animais, heróis, etc.), e que devem ser integrados na biblioteca, “levando-as a aperceberem-se das características do texto contido em cada um deles e das suas particularidades, consoante a sua função (...)” (Mata, 2008, p. 26);
- b) Promover a utilização do computador como instrumento de exploração da escrita, através do qual as crianças exploram as letras, observam a direccionalidade da escrita e formam palavras;
- c) Realizar listagens em pequeno ou grande grupo, “de palavras que começam e acabam da mesma maneira, realçando com outra cor ou com um círculo a parte que é semelhante” (*ibidem*, p. 58);
- d) Produzir rimas e registá-las, realçando com uma cor o som que lhes é comum, e/ou descobrir novas palavras que rimem com as anteriores;
- e) Realizar com o grupo jogos de palavras, como “contar com palmas os bocadinhos de várias palavras” e registar quantas sílabas tem cada uma;
- f) Construir ficheiros de palavras, recortando, por exemplo, imagens de revistas e identificando-as em papel;
- g) “Colecionar logotipos de vários restaurantes, supermercados, embalagens de cereais ou de outros produtos conhecidos pelas crianças. Incentivar a sua leitura e eventualmente construir um arquivo com eles” (Mata, 2008, p. 89)
- h) Organizar visitas a bibliotecas da freguesia/concelho, promovendo o contacto com diferentes livros num espaço dedicado aos leitores;
- i) “Criar oportunidades de correspondência com crianças de outros jardins-de-infância e de outros locais. A correspondência permite, entre muitas outras coisas, utilizar a leitura e a escrita de um modo interligado e com finalidades muito claras e bastante motivadoras” (Mata, 2008, p. 90);
- j) Promover a relação escola/família, pedindo às crianças que tragam materiais escritos de casa para, na sala, os classificar de acordo com o suporte, o tipo de letra e o conteúdo (Martins & Niza, 2000).

Para finalizar, e sendo este tópico dedicado ao educador, é importante falar do seu papel, como modelo de leitura e escrita para as crianças.

Martins e Niza (1998), sublinham que devem existir momentos na rotina em que o educador escreve diante das crianças, sejam recibos, recados, notícias, cartas, receitas, histórias ou vivências do grupo. “Estará, assim, a ajudar as crianças a perceber que a escrita é um instrumento auxiliar de memória [com uma função específica para cada material escrito]” (p. 85).

Corroborando esta ideia, Teberosky e Colomer (2007) referem que ao desempenhar o papel de *escriba*, o educador “ajuda as crianças a diferenciar entre dizer e dizer para ser escrito (em termos de conteúdo) ... [e entre] o “já escrito” e o que “ainda não está escrito”, enfim, a ajustar o oral ao escrito” (p. 123).

Por outro lado, como *leitor*, deve promover o envolvimento das crianças na narrativa da história, tentando que participem na leitura de diferentes maneiras: observando as imagens enquanto ocorre a leitura, “aprendendo a reproduzir as respostas verbais, imitando o escutado anteriormente, memorizando histórias, [ou] incorporando traços linguísticos dos discursos diretos” (Teberosky & Colomer, 2007, p. 127). Ao fazê-lo, aprendem “que a linguagem escrita pode ser reproduzida, repetida, citada e comentada.” (*ibidem*)

No fundo, e em jeito de conclusão, considero que o essencial seja *orientar* as crianças no processo de descoberta da escrita, promovendo vivências e experiências literárias contextualizadas e significativas, num ambiente rico e de valorização do seu papel na aprendizagem, das suas partilhas e produções escritas.

5. Intervenção nos contextos educativos

Ao longo deste relatório tenho vindo a defender o conceito de literacia emergente, pois, tal como diversos investigadores e pedagogos, entendo que certas competências relacionadas com a escrita surgem muito antes da aprendizagem formal das mesmas.

Estas aprendizagens ocorrem não só em contexto escolar, na creche e jardim-de-infância, mas também no meio familiar

através de experiências e vivências sociais frequentes no dia a dia, tais como: ouvir contos e histórias infantis, presenciar situações de leitura e de escrita, ver os pais e os irmãos a ler, observar diariamente profusão de

materiais escritos e impressos em exposição e presentes no meio envolvente. (Pessanha, 2001, p. 79)

Pretendo, de seguida, apresentar algumas das atividades que fui desenvolvendo ao longo do estágio em creche e jardim-de-infância, e que, de acordo com o referencial teórico, promovem comportamentos literários emergentes.

a) A leitura de histórias, a canção, as rimas e as lengalengas

A leitura de histórias é, atualmente, uma prática recorrente nos contextos de creche e jardim-de-infância, e que pode ocorrer num momento específico da rotina do grupo, fato visível nos contextos onde realizei o estágio.

Segundo Mata (2008) esta atividade é muito *rica* e *completa*, pois permite não apenas promover o desenvolvimento da linguagem e a aquisição de vocabulário, mas também potenciar o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às atividades a ela ligadas.

Para que este momento seja motivo de prazer para o grupo, o ambiente deve ser positivo e estar associado a afetos entre o educador e as crianças, promovendo, gradualmente, o gosto pela leitura.

Posto isto, ao longo do estágio procurei proporcionar momentos de leitura lúdicos e dinâmicos através do uso de fantoches (nota de campo 29, anexo C) ou criando uma atividade prática associada à história, como a atividade das bolas de sabão (nota de campo 30, anexo C) e a construção de um boneco de neve (ver figuras 47, 48 e 49).



Figura 47. Leitura da história “Sara, Tomé e o Boneco de Neve”



Figuras 48. e 49. Construção de um boneco de neve

Segundo Fernandes (2007, p. 26) as “interações sobre um texto lido devem ser encorajadas pelo educador e podem preceder a leitura do texto ou ocorrer durante o mesmo”, pelo no decurso da leitura das histórias procurei interagir com as crianças, colocando questões sobre o decorrer da narrativa, acerca das imagens e das personagens das mesmas.

Também no jardim-de-infância tentei criar diferentes dinâmicas para a leitura de histórias, utilizando fantoches (nota de campo 31, anexo C), objetos e bonecos (nota de campo 32, anexo C), ou recontando a história através de imagens retiradas do livro (nota de campo 33, anexo C).

Fernandes (2007) refere que “ouvir histórias e recontá-las permite desenvolver a organização do discurso, a (re)construção de narrativas, a apropriação de elementos narrativos importantes como encadeamento da ação, descrição de momentos-chave, descrição de personagens, etc. (Fernandes, 2007, p. 25)

No mesmo contexto incentivei o contacto com rimas e lengalengas, utilizando diferentes suportes (notas de campo 34 e 35) ou sem utilizar qualquer suporte.

Tal como a leitura de histórias, as rimas e as lengalengas, também a canção permite desenvolver várias competências essenciais para a descoberta da escrita, tais como a aprendizagem de novas palavras, a memorização e a consciência fonológica.

Assim, procurei não apenas participar nos momentos em que o grupo cantava habitualmente, como no acolhimento e nas transições, mas também ensinar novas canções (nota de campo 36 e 37, anexo C).

b) Contacto com materiais escritos

Na creche ou no jardim-de-infância, é importante que o educador proporcione diferentes materiais escritos, sejam jornais, revistas, ou livros. A sua observação “pode servir para a criança aprender que os objetos escritos têm intenção comunicativa; para familiarizar-se com os diferentes usos de acordo com as funções adultas; para saber usar objetos escritos, inclusive antes de saber ler; [e] para entender mensagens escritas (...)” (Teberosky & Colomer, 2007, p. 105).

Comprovada a importância do contacto com materiais escritos, procurei que esse contacto fosse assegurado nas atividades que fui desenvolvendo em creche, através da identificação de objetos (figuras 50, 51 e 52) e da realização de um livro sobre as frutas com o grupo (figuras 53 e 54).



Figura 50. Caixa da Atividade "Vamos conhecer os frutos"



Figuras 51. e 52. Atividade "Vamos usar o nariz"



Figuras 53. e 54. Exploração do livro das frutas

Também no jardim-de-infância incentivei o contacto com materiais escritos, através da identificação com etiquetas (figuras 55 e 56), da introdução de livros na área de projeto (figura 57) e de ficheiros de palavras (figura 58; nota de campo 38, anexo C). Para além destes, foram construídos dois livros no âmbito do projeto de intervenção – o livro de projeto (imagem 59), e o livro "O mamute e as cavernas" da autoria das crianças (figura 60; nota de campo 39, anexo C).



Figura 55. Identificação dos trabalhos realizados pelas famílias



Figura 56. Identificação da gruta construída com as crianças



Figura 57. Ficheiros de palavras

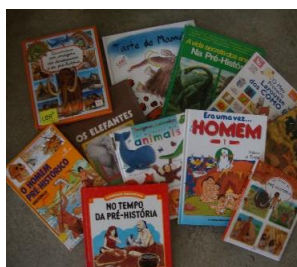


Figura 58. Livros de pesquisa



Figura 59. Livro de Projeto



Figura 60. Livro construído com o grupo

Batista, Viana e Barbeiro (2011) sublinham que “é a existência de impresso no meio ambiente e, principalmente, as interações proporcionadas com e sobre o impresso que vão criando, na criança, a necessidade de saber como as cadeias de letras são organizadas para poderem representar os objectos, os nomes ou os acontecimentos.” (p. 27)

c) Escrever perto das crianças

Segundo Martins e Niza (1998) a escrita diante das crianças irá “contribuir para que elas se vão apercebendo de que o código oral tem uma determinada representação escrita, que as palavras se alinham no espaço da folha pela ordem em que são ditas e que existe uma orientação convencional da escrita.” (p. 86)

No contexto de creche isto foi visível quando identificava os desenhos das crianças (nota de campo 41, anexo C) e durante a construção do livro de frutas. Nesta última atividade, cada criança pôde colar uma imagem no livro, correspondente a uma fruta, e escolher a caneta para a escrita do nome dessa mesma fruta (nota de campo 38, anexo C).

No jardim-de-infância estes registos ocorreram essencialmente ao longo do projeto “O que é um Mamute?”, através da pesquisa de informação (nota de campo 42, figura 61), da realização das teias concetuais (figuras 62 e 63; nota de campo 43, anexo C), da construção de uma história (referida anteriormente), da avaliação do projeto (figura 64) e de outras atividades no âmbito do referido projeto (figuras 65, 66 e 67).

Deste modo, é na observação que fazem dos outros a escrever que “as crianças, respondendo aos estímulos do meio, encetam uma procura activa das marcas ou critérios que lhes permitem diferenciar desenho de escrita e se vão apercebendo das diferenças entre estas duas formas de representação (desenhar e escrever)” (Batista et al., 2011, pp 26-27)



Figura 61. Cartaz resultante da pesquisa com as crianças



Figura 62. Teia do Projeto "O que é um Mamute?"

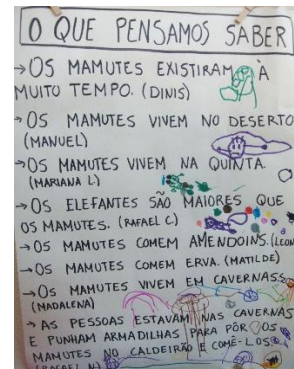


Figura 63. Cartaz "O que pensamos saber"

O QUE MAIS GOSTAMOS	O QUE MENOS GOSTAMOS	O QUE GOSTAMOS DE TER FEITO
<p>O QUE GOSTEI MAIS FOI DE VER A ALTURA DO MAMUTE (M)</p> <p>GOSTEI MAIS DO MAMUTE PEQUENO DO M.O. (NADALENA/RHAEL C)</p> <p>GOSTEI DE VER OS FÓSSIS QUE O PALEONTÓLOGO TROUXE (RAFAEL C)</p> <p>GOSTEI DE ESCAVAR OS OSSOS (MAMUE PEDRO, NADALENA)</p> <p>GOSTEI DE TOCAR NOS FÓSSIS DO PALEONTÓLOGO (PEDRO, LEONAR)</p> <p>IR ÀS OUTRAS SALAS CANTAR (MAMUE)</p> <p>DE FAZER A CAPA DO LIVRO (CAROL)</p> <p>GOSTEI MAIS DE FAZER A HISTÓRIA (ALMA)</p> <p>GOSTEI MUITO DA EXPOSIÇÃO NA SALA 3 (MARTILDE)</p> <p>GOSTEI MAIS DE ESCREVER A HISTÓRIA (VERUSA)</p> <p>GOSTEI DE FAZER AS ILUSTRAÇÕES (MARIANA G, MARIANA T.)</p>	<p>NÃO GOSTEI DE FAZER A GRUTA (MARTILDE)</p>	<p>EU GOSTEI DE FAZER UMA GRUTA PEQUENA (MAMUE)</p> <p>EU GOSTAVA DE FAZER UM MAMUTE GRANDE (MAMUE)</p> <p>GOSTAVA DE FAZER UM MAMUTE DAS CAVERNAS (MAMUE)</p> <p>GOSTAVA DE FAZER UM MAMUTE DAS CAVERNAS A PARTIR (MAMUE)</p> <p>FAZER UMA GRUTA GRANDE (RAFAEL C)</p>

Figura 64. Avaliação do projeto de intervenção

O MAMUTE E AS CAVERNAS		12
O MAMUTE AMIGO		3
A HISTÓRIA DO MAMUTE JOÃO		11

Figura 65. Votação para o nome da história construída com o grupo

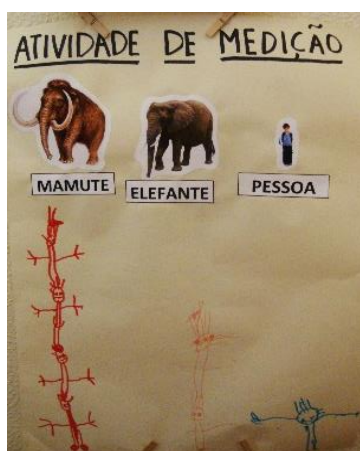


Figura 66. Registo da atividade de medição



Figura 67. Atividade de classificação dos animais da pré-história

Será, pois, através da observação destes registos, que as crianças terão oportunidade de constatar que “é o texto, e não a imagem que transporta informação [e que] o texto possui uma estrutura visual (inicia-se no topo da página, desenvolve-se da esquerda para a direita e continua na página seguinte)” (Fernandes, 2004, p. 82).

Além disso, quando registamos as ideias das crianças na sua presença, estamos não só a valorizar a sua participação, mas também a mostrar-lhes uma das funcionalidades da escrita - “fixa, regista, guarda a memória do grupo.” (Neves & Martins, 2000, p. 65)

d) Valorizar as produções escritas da criança

Na sala de JI, apesar de sempre ter existido, por parte do grupo, contacto com o código escrito (livros, quadros de presenças, sinalização das áreas da sala, etc.) apenas observei essa nova forma de representação da palavra a partir do momento em que foram colocados na sala cartões com o nome das crianças (e respetivas fotos). Esta iniciativa da educadora, para além de ter promovido a emergência de comportamentos de escrita, permitiu que elas pudessem identificar os respetivos trabalhos.

Como forma de dar continuidade a esta iniciativa, e estando o grupo ainda na fase da descoberta de uma nova forma de linguagem, procurei, em articulação com a educadora, proporcionar novos e mais frequentes momentos de exploração e de contacto com materiais escritos, valorizar e apoiar essas tentativas de representação gráfica da palavra, promovendo desta forma aprendizagens significativas.

É também este o entendimento de Martins e Niza (1998) quando referem que o educador deve encorajar as tentativas de escrita da criança, “entendendo os erros como formas naturais de aprendizagem e de desenvolvimento” (p. 82).

5. Conclusões...

A partir da análise dos resultados desta investigação há conclusões a tirar, certamente, mas também um conjunto de ideias base a reter, sobre técnicas e instrumentos a utilizar pelo educador, para que se realize a *descoberta da escrita na educação infantil*.

Antes de mais, é necessário que o adulto olhe a criança como um sujeito ativo

e participante, que aprende através das interações com os objetos e com os outros, desenvolvendo conceitualizações cada vez mais evoluídas, não apenas acerca da escrita, mas, também sobre o mundo em seu redor.

Relativamente à emergência de comportamentos de escrita na educação infantil, e como já referido, existem diversos fatores a considerar, entre eles a consciência fonológica e o contacto com materiais escritos. Ao proporcionar experiências e atividades que desenvolvam estas competências, o educador estará a promover a emergência de novas conceitualizações acerca da escrita e da sua funcionalidade, e consequentemente, a permitir a emergência de comportamentos literários.

O ambiente educativo “deve ser positivo, facilitador da exploração da escrita – não deve causar inibição pela pressão em demasia para a escrita convencional, mas sim, promover explorações diversas e aceitar diferentes formas de escrita” (Mata, 2008, p. 55). Deve também ser estimulante, partindo dos conhecimentos adquiridos antes da entrada na escola, para acrescentar novas aprendizagens.

Contudo, nem todas as crianças se situam no mesmo nível de desenvolvimento, dependendo este, sobretudo, da qualidade e frequência dos contactos com a literacia em contexto familiar. Assim, é fundamental respeitar as características de cada criança, como ser individual que é, tal como o seu nível e ritmo de aprendizagem.

Neste contexto, o educador deve servir de modelo para o grupo, “escrevendo na presença das crianças, de forma natural e intencional [referindo o porquê de estar a fazê-lo]...” Deve, ainda, registar e valorizar as ideias das crianças, as suas vivências e as suas histórias, mostrando que a escrita, além de constituir uma forma de comunicação, permite *guardar* o que foi dito

Estas são algumas das condições necessárias para promover e/ou estimular nas crianças, em contexto de creche ou jardim-de-infância, a emergência de comportamentos de escrita.

Este entendimento assenta na análise dos resultados das ações promovidas no contexto de JI, traduzidos no interesse crescente das crianças pelas atividades desenvolvidas no âmbito da escrita e na evolução das suas conceções. Fundamentação mais detalhada exigiria uma continuidade da prática e da observação e análise dos resultados que a duração do estágio não permite.

No que se refere ao jardim-de-infância, dado que ainda não tinha sido decidida a temática a abordar no relatório final, e considerada a idade das crianças, não foram promovidas tantas atividades quantas seriam necessárias para retirar conclusões

devidamente fundamentadas.

Porém, algumas iniciativas promovidas nesse âmbito permitiram observar um grande interesse das crianças pela associação entre a figura, e o(s) número e as palavra(s) à mesma associado(s), manifestado, por exemplo, através da resposta a algumas questões: Quantos gatos há nesta imagem? Que animais aparecem nesta figura?, formuladas pela educadora no decorrer de uma história contada com suporte gráfico. Apesar disso, não posso deixar de manifestar algum desconforto por não ter valorizado devidamente esta vertente, no contexto de creche, pelo que entendo apresentar uma sincera autocrítica.

O tempo e as circunstâncias em que ocorreu esse estágio explicam mas não justificam todas as minhas decisões. Hoje procederia de modo diferente.

Capítulo V – Considerações finais

1. A minha intervenção em estágio e outras reflexões

Terminados os estágios em contexto de creche e JI, e após refletir neste relatório sobre alguns pontos importantes, como a caracterização do contexto e as intenções/finalidades educativas, apercebi-me que existe ainda muita coisa por descobrir, muito ainda para observar, e que, mesmo após alguns anos de prática, nunca deixarei de aprender. A profissão de Educadora é, na minha opinião, das mais difíceis, e ao mesmo tempo, das mais gratificantes. Somos, ao mesmo tempo, cuidadoras, educadoras, amigas, e muito mais. Temos “nas nossas mãos” o futuro e, por isso, uma grande responsabilidade de “educuidar” estes seres surpreendentes - as crianças.

É também uma profissão que exige muito de nós e que, por vezes, se sobrepõe à nossa vida pessoal, uma profissão que exige uma planificação e reflexão constantes, no sentido de encontrar as melhores práticas. Mas, sendo uma profissão por vezes tão desgastante, é, no fim de contas, o melhor trabalho do mundo, com a melhor das recompensas – os sorrisos e carinhos destes pequenos seres, mas também as suas descobertas, as aprendizagens, os avanços, ora pequeninos, ora surpreendentes na sua profundidade e dimensão.

Os estágios realizados permitiram-me ser uma observadora privilegiada do crescimento das crianças, como seres individuais e elementos do grupo e, assim, crescer, também, como pessoa e educadora.

Para atingir esse desiderato desempenharam as crianças o papel principal, mas não teria chegado até aqui sem a preciosa ajuda dos colaboradores das instituições onde estagiei, e em especial das educadoras que acompanharam e orientaram a minha ação.

Aprendi a ser mais exigente comigo e menos com os outros, aprendi que um bom relacionamento pessoal e profissional exige uma atitude sempre construtiva, mas também apostada em valorizar os pontos de encontro, em aproveitar todos os contributos para reformular ou mesmo reorientar os projetos que nos propomos implementar; uma, afinal, uma postura de espírito aberto, de respeito e mesmo de valorização da diferença que, longe de ser um *handicap*, pode e deve ser enriquecedora.

Considero, pois, que a experiência acumulada ao longo dos estágios, para além de se ter revelado gratificante, me forneceu um vasto manancial de instrumentos de

trabalho, e que, enquadrada pelos conhecimentos teóricos que me foram proporcionados ao longo dos três anos de curso, preencho hoje as condições para me realizar como educadora.

Este é o sonho que quero construir passo a passo, com humildade, fazendo o meu caminho, caminhando.

Este é um sonho que transporto comigo desde pequenina. Ainda não sabia que viria a ser educadora, mas sabia que na minha futura profissão só me sentiria realizada se as crianças desempenhassem o papel principal.

2. A educadora que quero ser: de técnicas e afetos

*De pequenino,
De muito pequenino,
Se torce o destino...*

Sérgio Godinho, 1976, Canção "De pequenino"

«De pequenino se torce o pepino», diz o ditado. Contudo, nem sempre este ditado está associado às melhores práticas, pois, muitas vezes é usado para justificar a palmada, ou na escola antiga, a reguada. Contudo, também é aplicado num contexto mais positivo, associado à transmissão de conhecimento e valores. É este que merece a minha escolha, é, afinal, essa a minha escola. Por isso prefiro a outra versão, a do autor/poeta/cantor Sérgio Godinho – “*De pequenino, de muito pequenino, se torce o destino...*”

Sim, é de pequenino que se torce, ...e se *traça* o destino.

Cabe à escola, em geral, e à educação, pré-escolar em especial, cumprir o seu papel: formar e informar, para abrir novos horizontes, para interferir com o destino. Não deixar que aconteça, mas fazer acontecer.

Hoje, esse papel cabe ao educador, na escola ou na família, considerando e tratando a criança como sujeito ativo, capaz de receber novos conhecimentos e de os processar, mas também de os (re)transmitir.

Hoje, esse papel cabe a todos os educadores, respeitando a criança pelo que é - um ser humano que tanto parece ser tão simples, como se revela tão complexo, às

vezes quase inacessível - e assumindo a responsabilidade pelo que ela poderá vir a ser.

Respeitando, sim, mas também tentando perceber os seus humores. Às vezes está aqui o «clique» que vai ajudar a abrir outras portas. Quero, a este propósito contar uma história muito curta.

Num determinado colégio, uma aluna do primeiro ano do ensino básico, com cinco anos de idade, mostrava pouca atenção às aulas, não por mau comportamento mas apenas por estar sempre nas nuvens. A professora, de porte austero e poucas falas, não tinha caído nas boas graças desta aluna, habituada que estava ao colinho da anterior educadora.

Porém, após várias tentativas de a chamar à terra, a professora percebeu que algo não estava bem. Levantou-se da secretária, dirigiu-se para ela, tratou-a pelo nome, e perguntou:

“- Então, ..., que se passa?

Ao que a aluna respondeu:

- A minha mãe tem cancro.”

A professora não disse uma palavra. Fez-lhe uma festinha na cabeça, e regressou ao seu lugar.

Esta aluna, que várias vezes tinha manifestado a sua pouca simpatia pela professora, nesse dia chegou a casa e disse aos pais:

“- Afinal a professora gosta de mim...” E lá explicou porquê.

Essa aluna chamava-se, e chama-se Catarina, eu própria, e julgo ter retirado para mim mesma a moral desta história.

Por isso acho tão importante prestar atenção aos sinais, tentar interpretá-los, procurar as explicações. Por isso é tão importante saber o que vai dentro daquelas cabecinhas.

Ontem, comigo, foi a doença de um familiar, hoje pode ser o mesmo motivo, ou apenas fome, ou apenas a tristeza de um dia que não está correr bem...

Esta atitude deve manter-se todas as outras áreas de intervenção: conhecer gostos e motivações das crianças, as suas vivências, os seus medos e ousadias, os seus níveis de conhecimento, ou grau de dificuldades em captar e reter novas aprendizagens.

Esta atenção é essencial para obter informação relevante sobre os educandos,

analisa-la e a partir dos resultados, procurar encontrar as melhores estratégias para, partindo de mundos e estádios de desenvolvimento diferentes, fazer de um conjunto de crianças um Grupo, que, solidário, caminha no mesmo sentido, procurando atingir objetivos comuns.

Assim, deverá ser preocupação do educador, proporcionar experiências e promover atividades que despertem e/ou cultivem o gosto pela aprendizagem, seja a escrita, temática abordada neste trabalho, seja qualquer outra área do saber ou saber fazer, aproveitando as potencialidades e os conhecimentos de cada um para os inserir numa estratégia de valorização e fortalecimento do grupo.

3. Concluindo...

Dominar as técnicas, é essencial; conhecer as teorias, é indispensável; acumular experiências, e tirar delas e devido proveito, é fundamental. Juntamos tudo e não há a garantia de termos um bom educador.

Também não basta mobilizar todos sentidos, captar todos os sinais. Também não basta ter, nas situações limite, «uma paciência de Job», nem, sequer, é suficiente mobilizar todos estes recursos para ser o tal bom educador.

Para chegar lá, ao admirável mundo delas, das crianças, é preciso, tantas vezes, ir muito mais fundo, ao mais recôndito de nós próprios, ao baú das nossas recordações, em busca do primeiro palhaço, do (a) primeiro(a) namorado(a), daquele brinquedo que guardamos com especial carinho, do urso de peluche ou da fralda que aconchegávamos ao corpo para adormecer.

Às vezes o último recurso é mesmo pedir ajuda à tal criança que, diz-se, *todos temos dentro de nós*. Ela dir-nos-á alguma coisa sobre a forma de resolver *aquele* problema: inventar um jogo, colocar um nariz vermelho, fazer uma careta, ou, quem sabe, apenas dar um carinho...

Se não a encontrarmos, então "a coisa fica mais complicada!».

Por isso digo:

Catarina, nunca deixes morrer a criança que há dentro de ti.

Bibliografia

- APEI (s.a), Carta de Princípios para uma ética profissional. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Batista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, G. (2009). *(Lá onde tudo começa): O jogo como potenciador de literacias em creche*. Caldas da Rainha: Associação Nacional de Animação e Educação.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família. A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para o Pré-escolar*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.
- Fernandes, P. (2004). Literacia emergente. In J. Lopes, M. Valquez, P. Fernandes, & V. Bártolo, *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades de Leitura* (pp. 53-87). Coimbra: Edições Quarteto.
- Fernandes, P. (2007). Livros, Leitura e Literacia Emergente: algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. A. (coord.), *Formar leitores* (pp. 19-33). Lisboa: Ed. Lidel.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da Linguagem Escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Gesell, A. (1998). *A criança dos 0 aos 5 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Godinho, S. (1976). De pequenino [Gravado por S. Godinho]. In. De pequenino se torce o destino [CD]. Lisboa: Universal Music.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leal, T., Peixoto, C., Silva, M., & Cadima, J. (2006). Desenvolvimento da Literacia Emergente: competências em crianças de idade pré-escolar. *Actas do 6.º Encontro Nacional (4.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura infantil e Ilustração* (pp. 1-13). Braga: Universidade do Minho.

- Machado, L. d. (2008, Abril). A Linguagem escrita. *Cadernos da Educação de infância*, n.º 83, 29-33.
- Martins, M. (1996). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mason, J., & Sinha, S. (2002). Literacia Emergente nos primeiros anos da Infância: Aplicação de um Modelo Vygotskiano de Aprendizagem e Desenvolvimento. In B. S. (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 301-315). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Neves, M., & Martins, M. A. (2000). *Descobrimo a Linguagem escrita. Uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da Educação de Infância e os estilos de Interação Adulto/Criança. *Revista Infância Educação e Práticas*, pp. 153-174.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de infância - construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na Creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.
- Pessanha, A. (2001). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro.
- Poslaniec, C. (2005). *Incentivar o Prazer de Ler. Actividades de leitura para jovens*. Lisboa: Grafiasa.
- Post, M., & Hohmann, J. (2007). *Educação de Bebés em infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, C. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabalza, *O construtivismo na sala de aula - novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 28-53). Porto: Edições Asa.
- Sousa, B. (1980). *a Expressão dramática - Mímica - Expressão Oral - Improvisação e Dramatização*. Aveiro: Básica Editora.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2007). *Aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Artmed.
- Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Meneau, J., Sousa, O.,... Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos da Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F., & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler : da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (2001). Emergent Literacy: Development from prereaders to readers. In S. Neuman, & D. Dickinson, *Handbook of early literacy reserch* (pp. 11-30). Nova Iorque: Guilford Press.

Documentos consultados

- Plano Anual de Atividades 2013 – Creche
Projeto de Estabelecimento 2013 – Creche
Projeto de Estabelecimento 2013/2014 – JI
Projeto Curricular de Grupo 2014 – Creche
Portefólios individuais das crianças – Creche e JI

Legislação

- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. Diário da República n. 201 – I Série – A.
Ministério da Educação. Lisboa.

Anexos²¹

²¹ Todos estes anexos se encontram em formato digital, no CD anexado a este relatório, que contém ainda os portefólios de creche e jardim-de-infância.

Anexo A – Quadros

Quadro 1 - Parcerias da instituição de Creche (elaborado com base no quadro do PE, pp. 24 - 25)

Parceiros	Ações desenvolvidas
Junta de freguesia de São Domingos de Benfica	Promotor de atividades festivas na freguesia
IPSS`s: Associação Infante Sagres, Centro Social e Paroquial de São Domingos de Benfica, Centro Social e Paroquial de Calhariz, entre outros	Articulação e integração das crianças para os JI; Articulação e encaminhamento de situações para o Serviço de Apoio Domiciliário e Centro de Dia
Agrupamento de Escolas Delfim Santos e Agrupamento Pedro Santarém	Inclusão e Articulação na transição das crianças para os Jardins-de-infância da rede pública destas escolas;
Associação de Moradores Leão das Furnas	Apoio logístico na dinamização de eventos
Centros e Unidades de Saúde da freguesia: Centro de Saúde de Sete Rios, Centro de Saúde de Benfica, entre outros	Articulação e encaminhamento de situações avaliadas em estudo de caso e encaminhamento de situações de Centro de Dia e Serviço de Apoio Domiciliário
Escolas Superiores de Educação	Realização de estágios de Serviço Social, Educadores de Infância, Auxiliares de Educação e Agentes de Geriatria

Quadro 2 – Caracterização familiar do grupo da Creche (elaborado a partir dos portefólios individuais)

Nome da criança	Profissão		Habilitações literárias		Constituição da estrutura familiar
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	
A.	Rececionista de Hotel	Tradutora	12.º	Licenciatura	Pai e Mãe
B.	*	Operadora de Caixa	*	9.º	Pai e Mãe
D.N	Desempregado	Empregada Doméstica	9.º	6.º	Pai, Mãe e irmã
D.C	Desempregado	Desempregada	9.º	9.º	Pai e Avó
G.	Desempregado	Desempregada	12.º	12.º	Pai e Mãe
I.	Desempregado	Desempregada	6.º	6.º	Pai, Mãe e irmão
L.D	Engenheiro Agrónomo	Educadora de Infância	Licenciatura	Licenciatura	Pai, Mãe e irmão
L.S	Serralheiro	Empregada Doméstica	12.º	12.º	Pai e Mãe
N.	Desempregado	Auxiliar de Educação	9.º	9.º	Pai e Mãe
P.	Assistente operacional	Copeira	12.º	12.º	Pai e Mãe
R.A	*	Desempregada	*	12.º	Mãe
R.M	Operador de Call Center	Operadora de caixa	9.º	9.º	Pai e Mãe
S.	Mecânico auto.	Servente de refeitório	12.º	12.º	Pai e Mãe
V.	Empregada doméstica	Construtor civil	12.º	12.º	Pai e Mãe

*indeterminado, sem informação

Quadro 3 – Caracterização familiar do grupo da JI

(elaborado a partir dos portefólios individuais da criança)

Nome da criança	Idade		Profissão		Habilitações Literárias	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai
A.N	31	32	Professora	Técnico de Televisão	Licenciatura	Ensino Secundário
A.V	35	38	*	Professor Auxiliar	Licenciatura	Doutoramento
A.D	33	33	Educadora	Motorista	Licenciatura	Licenciatura
C.F	32	36	Escriturária	Bancário	12º Ano	12º Ano
C.C	38	35	Arquiteta	Consultor informático	Licenciatura	Licenciatura
D.	32	31	Engenheira Agrónoma	Consultor informático	Licenciatura	Licenciatura
F.	32	35	Comercial	Consultor	Licenciatura	Licenciatura
G.	32	39	Jurista	Professor	Licenciatura	Licenciatura
J.	36	37	Engenheira	Engenheiro	MBA**	MBA**
L.	37	36	Assistente Operacional	Assistente Técnico	4º Ano	12º Ano
M.R	36	35	Economista	Economista	Licenciatura	Doutoramento
M.P	34	36	Jornalista	Consultor	Licenciatura	Licenciatura
M.T.	39	40	Socióloga	Vendedor	Doutoramento	9º Ano
M.O	39	40	Engenheira Agrónoma	Economista	Licenciatura	Licenciatura
M. TER.	39	40	Engenheira Agrónoma	Economista	Licenciatura	Licenciatura
M.L	24	26	Operadora de Supermercado	Desempregado	9º Ano	9º Ano
M.ROD	32	33	Auxiliar	Ajudante de escritório	4º Ano	4º Ano
M.S	33	39	Comercial	Engenheiro	Licenciatura	Licenciatura
M.	34	37	Técnica Comercial	Engenheiro	12º Ano	Licenciatura
M.B	32	33	Psicóloga	Cortador de Carnes	Licenciatura	7º Ano
MI. O	36	34	Advogada	Comercial	Licenciatura	12º Ano
P.	39		Consultora Financeira	Analista Bancário	Licenciatura	Licenciatura
R.C.	38	47	Auxiliar de Ação Médica	Desenhador	6º Ano	12º Ano
R.N	36	36	Educadora de Infância	Paramédico INEM	9.º Ano	*
T.	31	42	Funcionário dos CTT	Engenheiro Informático	Licenciatura	Licenciatura
V.	34	42	Gestora de Recursos Humanos	Técnico Oficial de Contas	Licenciatura	Licenciatura

*indeterminado, sem informação

Quadro 4 – Áreas e espaços da sala de atividades creche

(elaborado a partir da observação direta)

Áreas/Espaços	Materiais e Mobília
<p data-bbox="427 488 600 517">Faz-de-conta</p> 	<p data-bbox="810 551 1359 792">Dispõe de um balcão de cozinha de madeira, com pratos, copos, colheres e panelas e alguns alimentos de plástico. Ao lado tem uma mesa pequena e duas cadeiras, onde as crianças se podem sentar. Tem também um baú com roupas lá dentro e alguns bonecos (nenucos, peluches e outros)</p> <p data-bbox="810 831 1359 1039">Do outro lado da sala, existe também uma caixa de cartão, que as crianças utilizam muito para brincar e se esconderem lá com outras crianças, e um espelho, que permite que as crianças descubram o seu “eu” e o seu corpo.</p>
<p data-bbox="256 1137 772 1167">Tapete/Acolhimento/Leitura de histórias</p> 	<p data-bbox="810 1099 1359 1196">É uma área onde ocorre o acolhimento das crianças de manhã (Bons dias) e a leitura da história.</p> <p data-bbox="810 1205 1359 1301">Dispõe de algumas almofadas e um de um <i>puf</i> que dão conforto às crianças e permitem momentos de descanso.</p> <p data-bbox="810 1310 1359 1406">Dispõe de uma rede com bolsos, onde estão alguns fantoches que as crianças podem utilizar-</p> <p data-bbox="810 1415 1359 1512">Ao lado encontra-se um móvel (não identificável na fotografia) com alguns livros adequados à faixa etária do grupo.</p>
<p data-bbox="320 1554 708 1628">Expressão Plástica/Lanche da manhã/Outras atividades</p> 	<p data-bbox="810 1637 1359 1877">Dispõe uma mesa redonda com cadeiras, sem e com suportes laterais (para as crianças mais pequenas), que serve para a realização de trabalhos da área de expressão plástica, para a hora do lanche da manhã, para pôr a caixa das chuchas na hora da sesta, entre outras.</p>

Jogos de encaixe, construções e puzzles



Dispõe dum móvel comprido, mas baixo, com alguns brinquedos (carros, brinquedos sonoros), blocos de construção, uma caixa com diferentes animais pequenos, e puzzles de encaixe, que ajudam a desenvolver a imaginação, o pensamento lógico e a motricidade fina.


Quadro 5 – Rotinas da sala de Creche

(elaborado a partir de observação direta)

Horas	Rotina	Local
8:00h	Acolhimento das crianças	Entrada da sala
9:00h	Reforço da manhã	Mesa redonda da sala
9:30h	Canção dos “Bons dias” e Leitura da história	Tapete da sala
10:00h	Atividades livres/Proposta de Atividade	Sala
11:00h	Higiene (lavar as mãos)	Casa de banho
11:15h	Almoço	Refeitório
11:50h	Higiene (Lavar as mãos/fraldas)	Refeitório/Casa de banho
12:00h	Sesta/Repouso	Sala
15:00h	Vestir/Higiene	Sala/Casa de banho
15:30h	Lanche	Refeitório
16:00h	Higiene (lavar as mãos)	Refeitório
16:15 - 18:00h	Atividades livres/Regresso à família	Sala

Quadro 6 – Áreas e espaços da sala de JI

(elaborado com base na observação direta)

Áreas/Espaços	Materiais e Mobília
<p data-bbox="459 562 587 589" style="text-align: center;">Biblioteca</p> 	<p data-bbox="831 562 1359 976">Dispõe de vários <i>puffs</i> e almofadas, um colchão e um banco. Os livros, dispostos nas prateleiras e acessíveis a todos, estão em bom estado e são adequados à faixa etária e aos interesses do grupo. Dispõe também de um cesto com fantoches e peluches para as crianças brincarem e utilizarem para contar histórias. É bem iluminada e confortável. Apenas podiam estar 4 crianças ao mesmo tempo nesta área.</p>
<p data-bbox="475 1077 571 1104" style="text-align: center;">Escrita</p> 	<p data-bbox="831 1012 1359 1505">Surgiu ao longo do meu estágio e por interesse e curiosidade do grupo pela escrita. Dispõe de diversos materiais que permitem à criança explorar palavras e letras, como o quadro e as letras magnéticas, os ficheiros de palavras (imagem/palavra), letras do alfabeto para realizar colagens e materiais de escrita (lápis e canetas). Nesta área as crianças podiam utilizar os seus cadernos individuais para realizar colagens, para copiar nomes ou para explorar a escrita. Apenas podiam estar 2 crianças nesta área.</p>
<p data-bbox="451 1554 595 1581" style="text-align: center;">Areia/Água</p> 	<p data-bbox="831 1637 1359 1883">É uma área que muda consoante as estações do ano, sendo a área da areia no outono e inverno, e a área da água no verão e primavera. Dispõe de matérias de praia, como pás, baldes e moldes de plástico. Nesta área podiam estar 2 crianças.</p>

Faz-de-conta



Dispõe de um armário, de uma bancada de cozinha com fogão, de uma mesa e três cadeiras de madeira.

Tem também vários objetos que promovem a imaginação e o jogo simbólico como o micro-ondas, a vassoura e a pá, o carrinho de bebê, as panelas e os copos, o ferro de passar roupa, entre outros.

Além disto tem também vários nenucos, tecidos e roupa para vestir, colocadas no baú.

Tem uma capacidade de 4 crianças simultaneamente.

Jogos de mesa



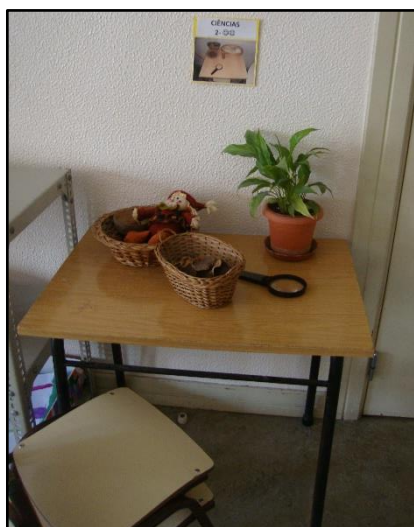
Dispõe de uma mesa redonda e 4 cadeiras.

Contém vários jogos matemáticos e de palavras, jogos de pequeno grupo (dominó), puzzles adequados à faixa etária e a vários níveis de dificuldade.

Todo o material está em bom estado e organizado em caixas identificadas.

Aqui podiam estar 4 crianças.

Ciência



Esta área serve para a criança explorar a natureza e as coisas que esta nos dá (frutos secos, flores, folhas, plantas) ou pequenos animais (caracol, formiga, aranha...)

Dispõe de duas cadeiras, uma mesa e uma lupa.

Apenas podiam estar 2 crianças nesta área.

Área de Projeto



Esta área apenas existe quando surge um projeto na sala e vai sendo preenchida com materiais que as crianças e a educadora trazem relativamente ao projeto a decorrer.

Dispõe de 2 bancos para que as crianças se possam sentir confortáveis nesse espaço.

Jogos de chão



É uma área onde as crianças podem fazer encaixes com os blocos, realizar construções, brincar com os carrinhos ou ainda com os animais que lá estão.

Dispõe de carros, blocos de construção de várias cores, ferramentas de plástico (mecânica), blocos de madeira e diversos animais de plástico/borracha.

Todos os materiais estão organizados em caixas, cestas ou baús, identificados com o nome e com a imagem, e dispostos em cima de um tapete (da imagem).

Expressão Plástica/Atividades dirigidas



Esta é uma área polivalente, onde ocorrem as atividades de expressão plástica e atividades dirigidas pela educadora/estagiária/auxiliar.

Dispõe de 4 mesas (agrupadas a pares) e de 12 cadeiras. Situa-se perto dos armários do material de expressão plástica (lápiz, folhas, cadernos, canetas).

Pintura



Dispõe de um cavalete, folhas brancas A3, frascos com guache de diferentes cores e pincéis (1 para cada cor).

A colocação de folhas com pioneses é da responsabilidade do adulto.

É uma área bastante iluminada e localizada perto do lavatório, permitindo depois a lavagem dos materiais pelas crianças. Tem capacidade para 2 crianças.

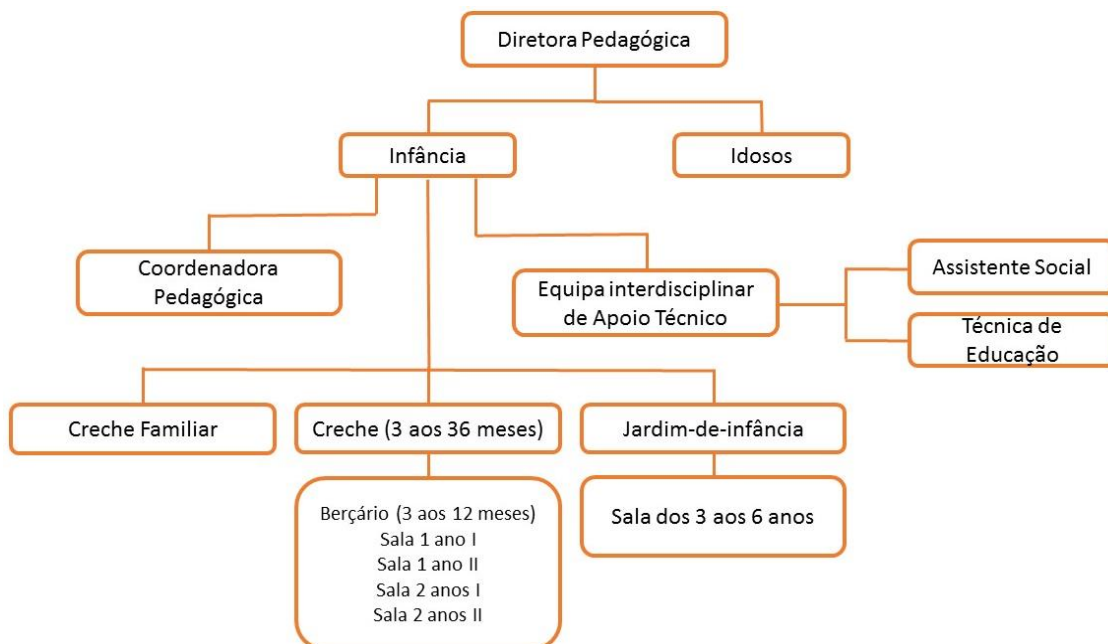
Quadro 7 – Rotinas da sala de JI

(elaborado com base na observação direta)

Tempo	Atividades
8h	Acolhimento (sala 5)
8:30	Acolhimento (sala 4)
9:30	Reunião de grande grupo
10h	Trabalho autónomo/Desenvolvimento de projetos/Atividades orientadas
10:30	Reforço manhã (fruta)
10:45	Brincadeira no jardim
11:05	Higiene
11:15	Almoço
11:45	Higiene
12:00	Repouso/sesta
14:45	Higiene
15:00	Hora do conto
15:30h	Lanche
16h	Brincadeira livre no Jardim (3ª, 4ª e 6ª) Atividades livres na sala (2ª e 5ª)

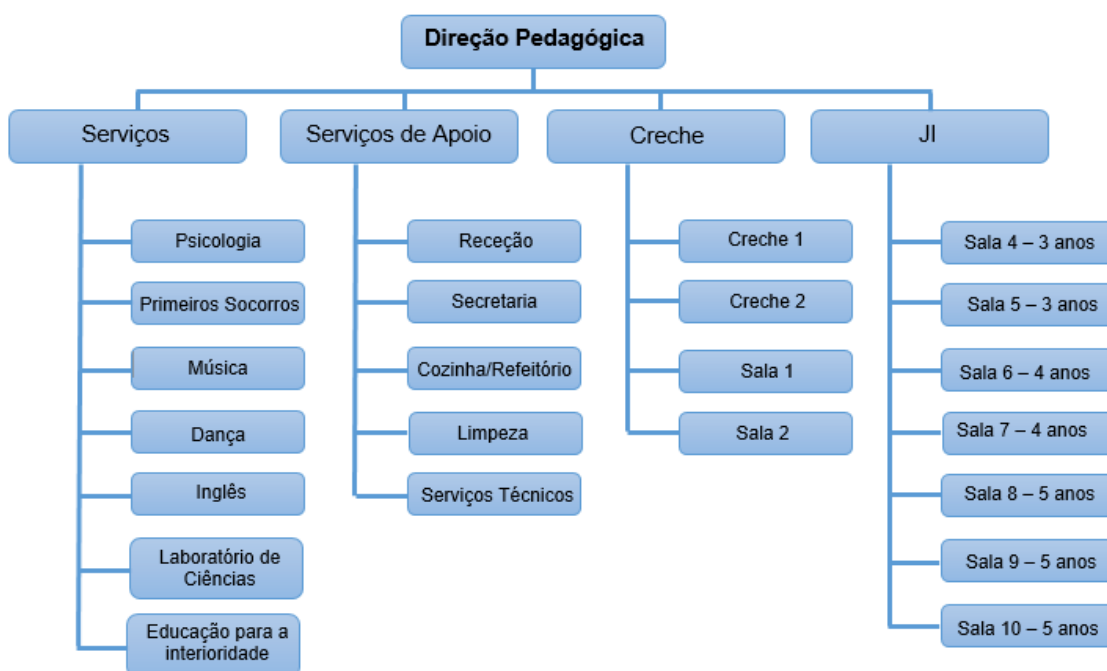
Anexo B

Organograma 1 - Instituição do contexto de Creche



Fonte: Elaboração com base no Organograma afixado na instituição

Organograma 2 - Instituição do contexto de JI



Fonte: Elaboração própria com base no PE 2013/2014 da instituição

Anexo C – Notas de Campo

(retiradas dos registos diários da creche e JI)

1 – Nota de Campo, 9 de dezembro de 2013, tapete de transição (creche) às 11h

(...) enquanto umas crianças iam lavando as mãos com a ajuda de uma auxiliar, as restantes estavam sentadas no tapete à porta da casa de banho, com a educadora. Durante o tempo que estão no tapete, as crianças cantam canções com a Educadora, e a outra auxiliar aproveita para distribuir as camas pela sala, de modo a que, quando vierem do almoço as crianças possam logo ir fazer a higiene e ir para a cama.

2 – Nota de Campo, 17 de fevereiro de 2014, sala de atividades do JI às 10h

Depois disto, e como é normal acontecer, houve um momento de comunicação entre a educadora e a auxiliar A., com base nas informações tratadas na reunião de educadoras (semana anterior). É importante que educadora e auxiliar trabalhem em equipa como uma só, transmitindo informação uma para a outra, comunicando e partilhando ideias e experiências, não só sobre as crianças mas também sobre as rotinas da sala de aula, as atividades a planear e outros momentos.

3 – Nota de Campo, 18 de fevereiro de 2014, sala de atividades da creche às 9:45h

É necessário nestes momentos existir sempre uma grande atenção e organização por parte da educadora e da auxiliar que têm de orientar as crianças na colocação dos cartões, ao mesmo tempo que gerem o restante grupo, e muitas vezes enquanto recebem as crianças que vão chegando mais tarde

4 – Nota de Campo, 9 de dezembro de 2013, sala polivalente às 10h

De seguida todas as salas, exceto o berçário, deslocaram-se para a sala polivalente para assistir a um conjunto de canções apresentadas por alguns pais, uma vez que esta foi a semana das vivências de Natal, em que a cada dia corresponde uma atividade diferente (teatro, histórias, canções). Antes desta semana os familiares das crianças tiveram oportunidade de se inscrever nas vivências de Natal, onde puderam escolher uma atividade para apresentar à escola, desde culinária até à leitura de uma história. Depois de escolhida a atividade a escola dividiu as apresentações segundo a atividade que escolheram de modo a que, no mesmo dia, não houvesse canções e teatros para apresentar.

Neste dia quatro pais cantaram canções, sendo que uma das mães levou as filhas para cantar com ela. Esta semana serve para trabalhar a relação entre a escola e a família aproveitando o espírito natalício, visto que é também através da família que podemos conhecer as crianças e perceber quais os seus interesses, a sua cultura, e as próprias relações entre a criança e a família.

5 – Nota de Campo, 21 de fevereiro de 2014, sala de atividades às 15:30h

Para além do livro a criança leva sempre o seu caderno onde os pais podem registar o que vai acontecendo em casa e que seja significativo para partilhar, e onde a educadora vai registando, através de fotografias ou textos, o que acontece na escola, tratando-se de uma forma de comunicação.

6 – Nota de Campo, 11 de dezembro de 2013, sala de atividades da creche às 9h

A Educadora disse-me que (...) ele está a ser acompanhado por uma equipa de Intervenção Precoce e pelo hospital da sua residência. (...) Para além da equipa de I.P e da equipa do Hospital, o D.N é acompanhado por uma Terapeuta Ocupacional que realiza exercícios motores com ele para que rapidamente consiga ser capaz de se movimentar como era de esperado para a sua idade.

7 – Nota de Campo, 13 de janeiro de 2014, sala polivalente (creche) às 10h

A educadora primeiro deixou que eles explorassem os materiais que lá estavam, subindo, descendo, trepando, correndo, rebolando e rodando por todo o espaço, sendo a bola gigante e o túnel os preferidos do grupo. De seguida a educadora correu um pouco pela sala, sempre de uma forma descontraída e divertida, rebolou no chão e até saltou, incentivando o grupo a fazer o mesmo.

8 – Nota de Campo, 12 de dezembro de 2013, sala de atividades da creche às 9h

Cheguei à sala e começo a perceber que as crianças se aproximam mais de mim, já me vêm dar um beijinho de bom dia e têm gosto em brincar comigo.

9 – Nota de Campo, 21 de fevereiro de 2014, sala de atividades do JI às 9h

Após chegar à sala a educadora começou a organizar uns sacos que tinha na sala com alguns bonecos, peluches, fantoches e gorros (que parecem máscaras de carnaval). À volta reuniram-se logo as crianças muito curiosas com tudo o que estava na mesa, querendo logo experimentar e brincar (...) É muito interessante observar as reações do grupo a estas brincadeiras, que os deixam tão contentes e entusiasmados, tratando-se de uma forma tão simples de contar uma história.

10– Nota de Campo, 17 de fevereiro de 2014, sala de atividades do JI às 9h

Na área dos jogos de chão estavam dois meninos a construir torres (...) Enquanto um ia colocando as peças, umas por cima das outras, o outro ia martelando para as encaixar, notando-se já uma clara organização neste tipo de brincadeira livre através da divisão de tarefas. Observei também a comunicação que ia ocorrendo entre as duas crianças e a forma como associavam aquela brincadeira a algo real, muitas vezes através das experiências que têm em contexto familiar.

11 – Nota de Campo, 26 de fevereiro de 2014, sala de atividades do JI às 15:30h

No final disse às crianças que íamos fazer uma pequena brincadeira e que teriam de dar um abraço ao amigo do lado, como se fosse uma corrente de abraços, algo que eles gostaram muito, sendo que até houve quem aproveitasse para dar beijinhos.

12 – Nota de Campo, 9 de dezembro de 2013, sala de atividades da creche às 12h

As camas são colocadas sempre no mesmo lugar para facilitar a memorização desta rotina por parte das crianças, para além de que cada cama está identificada com o nome das mesmas.

13 – Nota de Campo, 9 de dezembro de 2013, sala de atividades da creche às 15:45h

Outro aspeto que observei foi que as mesas tinham as fotografias nos lugares onde cada criança se senta, de modo a que, gradualmente, decorem o seu lugar na mesa.

14 – Nota de Campo, 19 de março de 2014, praça (JI) às 9h

(...) À medida que ia entregando as folhas aos pais e explicando o que era para fazer, pude ir falando um pouco com eles de conversas que iam surgindo, às vezes sobre eles, às vezes sobre os filhos e até sobre mim, visto alguns pais me terem perguntando como estava a correr o estágio e se estava a gostar. Foi realmente uma excelente oportunidade para criar uma boa relação com os pais e de os ouvir, o que também me permitiu ir percebendo a sua relação com os filhos.

15 – Nota de Campo, 22 de janeiro de 2014, corredor de entrada (creche) às 12:30h

Depois do D.C adormecer aproveitei para afixar o tapete de texturas à entrada da sala, na parede exterior, juntamente com umas folhas escritas a pedir a sua colaboração, trazendo materiais como rolas de cortiça, esponjas, restos de tecido, entre outras coisas que possam ter em casa e não precisem.

16 – Nota de Campo, 4 de abril de 2014, sala de atividades do JI às 8:45h

À sexta-feira, como é usual, iria acontecer a troca de livros, onde as crianças levam também os seus cadernos individuais com as notícias da semana. Como estava planeado, preparei uma notícia sobre o projeto para por em todos os cadernos e que consistia em pedir a colaboração dos pais, com livros, revistas, filmes, bonecos, sobre o tema, para levarem para a sala. Esta foi a forma que eu e a educadora encontramos de chegar a todos os pais de uma forma simples e rápida.

17 – Nota de Campo, 2 de maio de 2014, sala de atividades de JI às 9h

Hoje a manhã trouxe logo uma surpresa, pois a mãe do R.C (...) já tinha realizado a sua peça para colocar na nossa maquete – um mamute. Quando vi o mamute fiquei muito impressionada pela sua originalidade, e por ter sido um trabalho feito em família (pelo que a criança me contou) por isso na reunião da manhã mostrei a todo o grupo, assim como fiz com a gruta levada pela mãe da J., e assim como farei com as restantes peças trazidas pelas restantes famílias, afinal,

se estamos a pedir a colaboração aos pais para um projeto, que é importante para nós e (principalmente) para as crianças, nunca nos podemos esquecer de valorizar esse trabalho.

18 – Nota de Campo, 6 de janeiro de 2014, sala de atividades às 14h

Na minha hora de almoço, aproveitei para falar com a C. sobre o tema para as atividades, as planificações, o portefólio, e sobre todos documentos que teria de ir realizando e mostrando todos os dias.

19 – Nota de Campo, 9 de dezembro de 2013, sala de atividades às 14:30h

Após falar com a educadora e com as auxiliares fiquei mais calma, pois disseram-me que ele estava um pouco doente e que por isso podia ter tido também alguma dor, apesar de que se ele me conhecesse talvez não tivesse tido tal reação.

20 – Nota de campo, 12 de dezembro de 2013, tapete de transição às 11h

Entretanto tive oportunidade de conhecer a Dr. A., Técnica de Ação Social, e de conversar um pouco com ela sobre a minha experiência, sobre a faculdade e o curso em si, e sobre estes dias que tenho lá estado.

21 – Nota de Campo, 6 de janeiro de 2014, sala da coordenadora às 15:20

Durante a reunião falámos sobre as reuniões de estudo de caso (...)

Antes de sairmos marcámos uma nova reunião com a coordenadora para a próxima segunda-feira, em que nos iria explicar que alterações iriam ser realizadas no projeto educativo, visto o do ano passado não estar atualizado.

22 – Nota de Campo, 27 de janeiro de 2014, sala de atividades às 9:30h

Na hora da leitura li a história “Sara, Tomé e o Boneco de Neve”, de Carla Antunes, que a auxiliar C., de outra sala de creche, me tinha emprestado para ler.

23– Nota de Campo, 27 de fevereiro de 2014, sala de atividades às 14h

À hora de almoço pude conversar um pouco com a educadora sobre como tinha corrido a manhã, a minha perspetiva e as minhas dificuldades. Esta referiu que a reunião tinha corrido muito bem e que, apesar de não ter sido muito fácil, consegui gerir o grupo e organizar a rotina seguinte.

24 – Nota de Campo, 21 de fevereiro de 2014, sala das educadoras às 16:30h

No final do dia tive ainda a reunião com a educadora, onde pudemos falar de como tinha corrido a semana, dos pontos positivos e do que havia ainda a melhorar.

25 – Nota de Campo, 30 de janeiro de 2014, sala polivalente, 10h

Quando a educadora chegou fomos para a sala polivalente preparar a surpresa para os grupos. A surpresa começou com um teatro da carochinha, realizado por uma das nossas colegas e por uma auxiliar da sala dela. De seguida foi a vez de mostrarmos o nosso teatro de sombras, com

uma história sobre os animais (...). Para finalizar a apresentação fui cantar umas canções com o acompanhamento da guitarra, na sua maioria sobre animais, de modo a complementar o tema dos teatros realizados. As crianças gostaram bastante e todos cantámos até ser hora da higiene. Foi realmente bom “retribuir” de alguma forma a todas as crianças o carinho recebido ao longo daquele mês.

26 – Nota de Campo, 24 de março de 2014, biblioteca às 9:30h

Hoje de manhã estive a fazer com o grupo os crachás e os ganchos para a festa da Primavera, que será amanhã, e que foi planeada e preparada por nós estagiárias, com o intuito não só de celebrar com as crianças a chegada da primavera, mas também porque sentimos necessidade de planear algo juntas para as crianças, afinal é muito importante que estejamos prontas para, no futuro, trabalhar em equipa (...)

27 – Nota de Campo, 10 de dezembro de 2013, refeitório às 12h

Depois de todos terminarem ajudei as crianças a lavar as mãos e a cara e levei-as para o tapete. Reparei que a maioria das crianças já sabe esta rotina bem e que consegue tirar o babeto e coloca-lo no sítio certo.

28 – Nota de Campo, 21 de fevereiro de 2014, sala de atividades às 9:30h

Durante a reunião da manhã a D. aproveitou para falar com as crianças sobre a identificação dos seus trabalhos/desenhos com o seu nome. Como ainda apenas duas ou três crianças da sala sabem escrever algumas letras a educadora criou uns cartões com o nome e a fotografia de cada um, para que cada criança possa copiar o seu nome para o desenho ou para o trabalho em questão. De modo a que as crianças percebessem melhor como se faz, a D. exemplificou com o nome da L., copiando letra a letra para uma folha branca à medida que ia dizendo como se faziam aquelas letras (por exemplo: “E” -um traço com três pernas; “O” -parece uma bola; “R” - uma barriguinha e um traço, entre outros). Quando a D. falou da letra “N”, dizendo que parecia um zig zag, o R.N, que estava ao meu lado, disse “Eu também tenho um zig zag”. Achei esta situação bastante interessante e engraçada, verificando-se aqui já um reconhecimento de algumas letras por parte das crianças, principalmente quanto é o próprio nome.

29 – Nota de Campo, 13 de janeiro de 2014, sala de atividades às 9:45h

Pelas 10h, quando a educadora chegou, sentámos os meninos no tapete para eu contar a história do “Querido Dragão” de *An Vrombaut*. Para tornar a leitura mais dinâmica para o grupo utilizei fantoches e dedoches (menina e dragão) para contar a história, algo que eles adoraram pois estavam muito atentos à história e riam-se quando interagiam com eles.

30 – Nota de Campo, 13 de janeiro de 2014, sala de atividades às 10:30h

De seguida tinha preparado a atividade das bolas de sabão, uma vez que a história fala de um dragão que passa a cuspir bolas de sabão em vez de fogo, e que iria ter lugar na sala. Contudo, e como íamos para o polivalente fazer a sessão de movimento, decidimos fazer lá as bolas de sabão com acompanhamento de música. Quando comecei a fazer as bolas era clara a alegria de todas as crianças, a excitação e vontade de arrebentar as bolas e a magia de as ver “voar” pelo ar.

31 – Nota de Campo, 20 de fevereiro de 2014, sala de atividades às 15:30h

À tarde, depois da sesta, contei a história “Querido Dragão” de An Vrombaut, utilizando fantoches e bolas de sabão. Apesar de já ter contado a mesma história na creche achei pertinente voltar a conta-la por ter uma mensagem bonita e também por estar relacionada com o projeto a decorrer na sala. Para além disso utilizei também as bolas de sabão, com a ajuda da educadora, que me apoiou durante as partes mais complicadas da animação

32 – Nota de Campo, 15 de abril de 2014, sala de atividades às 15:30h

À tarde contei a história “Todos no Sofá” usando como recursos um sofá em miniatura e as personagens da história, (...) O grupo esteve sempre muito atento e observador sem (quase) nunca interromper a história, um dos sinais de que estavam envolvidos e a gostar da atividade.

33 – Nota de Campo, 24 de fevereiro de 2014, sala de atividades às 15:30h

À tarde, depois da sesta, contei a história “Não acordes o urso por favor” de Steve Smallman. As crianças ouviram sempre a história com muita atenção e foram interagindo comigo ao longo da história, prevendo possíveis acontecimentos, fazendo comentários ou perguntas, e por isso penso que tenham estado sempre bastante envolvidas. No final, e como estava previsto, pedi às crianças que organizassem a sequência das 5 imagens que tinha comigo e que correspondiam às ações mais significativas da história. Como era a primeira vez que tinha lido a história fui dizendo a que ação correspondia cada imagem, contudo não estava ainda à espera que as conseguissem organizar à primeira como o fizeram e de forma tão tranquila, pelo que os objetivos propostos foram concretizados.

34 – Nota de Campo, 13 de maio, sala de atividades às 15:30h

Esta lengalenga (“Quem está trás da janela?”) (...) tinha como objetivo, além de estimular a memorização das crianças, desenvolver a linguagem e comunicação, estimular as relações com os adultos e com os pares, e a imaginação e criatividade. Para além disso é uma lengalenga que engloba rimas entre as frases pergunta/resposta, outra forma de desenvolver na criança a consciência fonológica.

Para esta atividade tinha preparado um recurso material (...) que consistia numa casa de cartolina com diferentes janelas que abriam e que tinham os animais escondidos, como por

exemplo: “Quem está atrás do telhado? Um gato assanhado”. Depois de ter dito e mostrado a lengalenga e a casa com as janelas, cada criança teve oportunidade de abrir uma janela e dizer essa parte da lengalenga, algo que as crianças gostaram bastante, talvez por existir aquele elemento surpresa das janelas que abriam e fechavam.

35 – Nota de Campo, 14 de maio de 2014, sala de atividades às 15:45h

Como ainda tínhamos tempo antes do lanche decidi ler a história/lengalenga “Era uma vez uma velhinha”, uma história divertida que estimula a memorização das crianças, o sentido de ritmo das palavras e a consciência fonológica, através essencialmente de rimas. Aqui, e porque a frase inicial se repete ao longo da história, as crianças têm oportunidade de participar e dizer conosco a lengalenga, o que tornou a hora do conto de hoje mais dinâmica e lúdica.

36 – Nota de Campo, 24 de fevereiro de 2014, sala de atividades às 10:30h

Depois de terminar a atividade com todas as crianças, e quando chegou o segundo grupo da aula de música, juntámo-nos em roda para que eu ensinasse a canção “Fui brincar para o castelo” (Cantar Juntos 2) ao grupo. Para isso utilizei diferentes objetos, enunciados ao longo da canção, e que tornam a atividade mais dinâmica, facilitando ao mesmo tempo a aprendizagem da letra.

37 – Nota de Campo, 23 de abril de 2014, sala de atividades às 15:45h

À tarde (...) ensinei a canção do mamute ao grupo. (...) Comecei por ler a letra em voz alta sem acompanhamento, como se fosse um poema, para que eles pudessem logo de início concentrar-se apenas nisso, e apenas depois é que a toquei na guitarra. Quando estava a tocar todo o grupo ficou muito atento como nunca os tinha visto antes, por se tratar de uma novidade, e quando terminei até pediram para repetir. No final comecei a ensinar a primeira quadra da canção, que eles depressa aprenderam e sempre com muito prazer e atenção. A restante letra será ensinada por partes, para facilitar a memorização de todas as quadras.

38 – Nota de Campo, 29 de abril de 2014, sala de atividades às 10h

Introduzi ainda os ficheiros de imagens com as palavras/imagens “MAMUTE” e “CAÇAR”. Primeiro perguntei-lhes o que estava nas imagens, ao que me responderam que eram um mamute e, na outra, os homens a apanhar o mamute, pelo que se tornou mais fácil de os introduzir. Fiz ainda algumas observações quanto às primeiras letras (M e C), com que também se escreve a maioria dos nomes da sala.

39 – Nota de Campo, 12 de maio de 2014, sala de atividades às 15:30h

(...) dei início à atividade de construir uma história com eles, começando por “Era uma vez um mamute que...”, de forma a incentivá-los a continuar. Como o grupo ficou um pouco confuso e sem saber muito bem o que dizer, a D. sugeriu começar numa ponta e acabar na outra, de modo

a que todos pudessem “dar um pouco” à história, e assim foi. Com a sua ajuda lançando algumas perguntas como “O mamute estava onde?”, “O que aconteceu a seguir?” ou “Quem apareceu aqui?”, foi surgindo um condutor da história, fio esse que as crianças alimentaram com grande criatividade e imaginação (...)

40 – Nota de Campo, 16 de janeiro de 2014, sala de atividades às 9:30h

Passado algum tempo, e à medida que as crianças se iam interessando por outras brincadeiras, perguntei quem queria fazer um desenho, e logo a B., o V. e a L. vieram ter comigo à mesa com um sorriso na cara. Entreguei as folhas, escrevi o nome e a data no canto inferior direito e entreguei dois lápis de cera a cada um.

41 – Nota de Campo, 20 de janeiro de 2014, sala de atividades às 9h

A atividade realizada (...) consistiu na colagem de imagens das frutas que explorámos, em pequenas cartolinas, de modo a criar um livro das frutas para estar sempre na sala. (...)

A atividade foi realizada a pares e cada criança teve oportunidade de colar uma fruta na cartolina e escolher uma caneta para que eu escrevesse o nome da fruta. A maioria das crianças não teve dificuldade em utilizar o pincel para por a cola branca na imagem, sendo que algumas tiveram mais facilidade que outras. De seguida colaram a imagem na cartolina, sendo que aqui surgiram mais dificuldades em fazê-lo.

Ao ir colando as imagens ia dizendo os nomes de cada fruta à criança incentivando a que esta me imitasse, contudo apenas a N., a L.D e a S. o conseguiram fazer.

42 – Nota de Campo, 3 de abril de 2014, sala de atividades às 10h

Depois de distribuir as crianças pelas áreas juntei-me ao grupo de 4 crianças para fazer a atividade de pesquisa, e, com a sua ajuda, fomos percebendo melhor as características dos mamutes, as diferenças relativamente aos elefantes, o porquê de terem pelo, orelhas curtas e presas “enroladas”. Fui então escrevendo o que eles foram descobrindo e, no final, fizeram um desenho para colocar no cartaz.

43 – Nota de Campo, 25 de março de 2014, sala de atividades às 15h

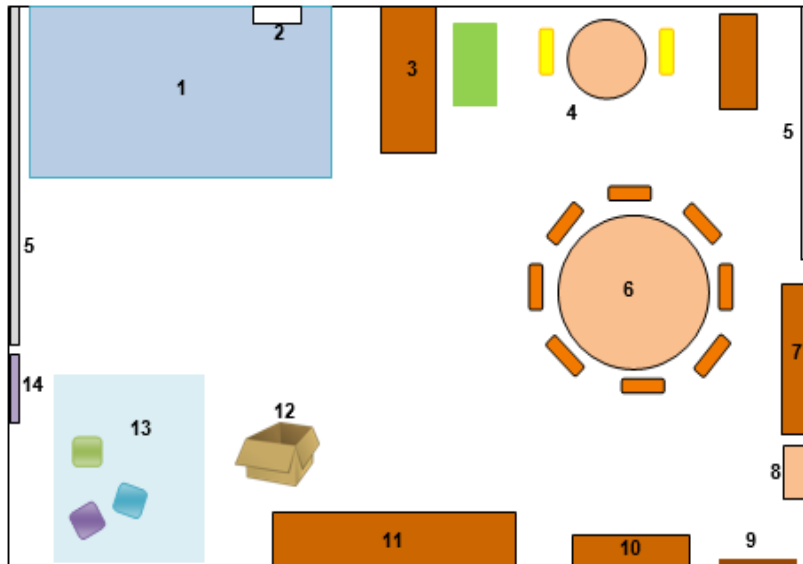
À tarde, depois da sesta (...) comecei a realização da teia do nosso projeto “O que é um mamute?”, que surgiu da sua curiosidade quando li a história “Tarte de mamute” numa hora do conto. Para começar a discussão, e como sugestão da educadora, mostrei um livro que tinha um mamute na capa, e perguntei que animal era aquele. Naquele momento muitas crianças responderam elefante, entre algumas que disseram que era um mamute, e, a partir daí, foi surgindo a discussão com as crianças. (...)

Primeiro questionaram-se sobre (...) entre outras perguntas.

Como, durante a discussão, as crianças foram dizendo coisas que pensavam saber, fui também escrevendo a teia “O que pensamos saber”, e “O que queremos fazer”.

Anexo D – Plantas da sala

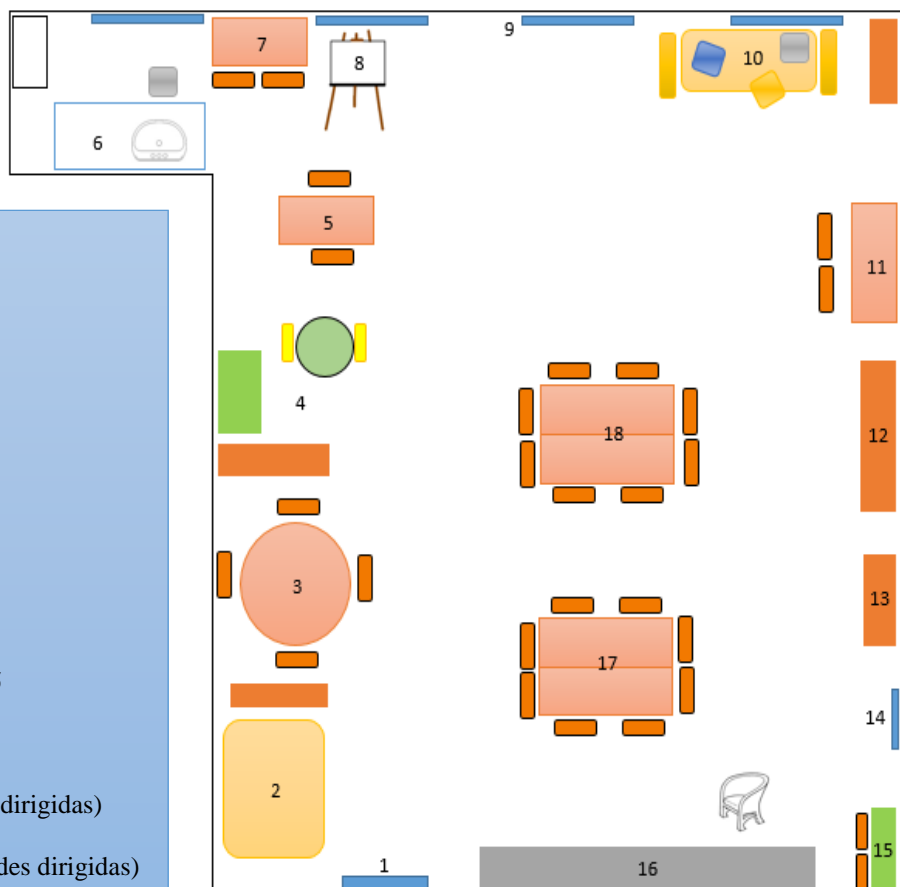
1 - Planta da sala de atividades da Creche



Legenda:

- 1 – Tapete (acolhimento/leitura)
- 2 – Bolsa com fantoches
- 3 – Armário dos livros e brinquedos
- 4 – Área faz-de-conta (baú, mesa, fogão)
- 5 – Placares para afixar trabalhos
- 6 – Mesa (expressão plástica/lanche da manhã)
- 7 – Armário com material
- 8 – Caixa dos brinquedos de casa
- 9 – Porta
- 10 – Armário da educadora
- 11 – Armário com as camas
- 12 – Caixa de papelão
- 13 – Tapete de relaxamento
- 14 - Espelho

2 - Planta da sala de atividades da Creche



Legenda:

- 1 – Porta da sala
- 2 – Área dos jogos de chão
- 3 – Área dos jogos de mesa
- 4 – Área do faz-de-conta
- 5 – Área da areia/água
- 6 – Lavatório
- 7 – Área da Ciência
- 8 – Área da Pintura
- 9 – Janelas
- 10 – Área da biblioteca
- 11 – Área da escrita
- 12 – Armário da educadora
- 13 – Armário das crianças
- 14 – Porta de acesso à sala 5
- 15 – Área de Projeto
- 16 – Armário (catres)
- 17 – Área polivalente (desenho/desafio/atividades dirigidas)
- 18 – Área polivalente (modelagem/desafio/atividades dirigidas)