



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

A ABORDAGEM DA ESCRITA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

Das conceções às práticas

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

Joana Filipa Ferreira Fernandes

abril de 2014



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

A ABORDAGEM DA ESCRITA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

Das conceções às práticas

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

Sob orientação da Professora: Manuela Rosa

Joana Filipa Ferreira Fernandes

abril de 2014

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

(Freire, 1976, p. 21)

Agradecimentos

Aos que me acompanharam durante todo este percurso, agradeço o apoio e a ajuda, a compreensão e a solidariedade, amor e carinho.

Às minhas orientadoras da Prática Profissional Supervisionada Maria da Purificação Mil-Homens e Manuela Rosa. Também agradeço a todos os professores que me orientaram e apoiaram neste percurso de crescimento, que me ajudaram a despertar para um olhar mais crítico sobre as minhas práticas.

Expresso também um agradecimento especial às educadoras cooperantes, Ana Maria Almeida e Selma Damásio, e às auxiliares de ação educativa Cristina Almeida, Sofia Ferreira e Liliana Maurício, que me foram passando experiência e me fizeram crescer enquanto profissional na área da educação, e às crianças com as quais tive oportunidade de aprender através da sua simplicidade.

Agradeço também, à minha colega de estágio em JI, com quem partilhei esta experiência, expectativas, ansiedades e conquistas proporcionadas por este momento tão marcante para ambas.

Aos amigos, Maria Manuel, Inês Faria e Gil Sousa, que estiveram sempre presentes ao longo do meu percurso, e foram um grande apoio na tomada de decisões. Obrigada pelo carinho, amizade, paciência e disponibilidade. Também quero agradecer à Carolina Costa, Andreia Martins, Carolina Madruga, Diana Batista, Joana Remédios, e a todos aqueles que me marcaram ao longo destes anos na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Há minha família, principalmente aos meus irmãos, que com pequenos grandes atos, incentivaram e cooperaram para que este caminho fosse percorrido. Mas acima de tudo agradeço aos meus pais pelo apoio incondicional, por serem os meus pilares. Sem eles nada disto teria sido possível. Foram a minha âncora nos dias mais difíceis.

A todos os outros que não consegui, aqui, particularizar, mas que participaram na minha formação e crescimento pessoal.

RESUMO

A educação pré-escolar, ainda que não seja de frequência obrigatória, constitui a primeira etapa de um longo caminho educativo a percorrer, um marco decisivo no sucesso escolar e social das crianças, um meio potenciador de aprendizagens decisivas para o desenvolvimento integral da criança, no qual é indiscutível a importância do trabalho que se prende com a linguagem oral e abordagem à escrita. Neste sentido, o Educador deve estar consciente que a criança tem capacidade para aprender acerca da linguagem escrita, desde que inicia o seu percurso na aquisição da linguagem oral e desta forma estimulá-la e motivá-la para tal.

Nem sempre as práticas integram a forma como as crianças pequenas aprendem a escrever e a ler, indicada na investigação, como sem sempre potenciam a parceria com as famílias nesta aprendizagem.

No presente trabalho, desenvolvo um estudo onde procuro verificar o trabalho que está a ser implementado numa sala de jardim-de-infância, face à emergência à escrita e melhorá-lo, de forma lúdica e atrativa, de maneira que as crianças vão desenvolvendo e promovendo a motivação para esta aprendizagem.

Palavras-Chave: Educação pré-escolar; Educador de Infância; Linguagem oral; Abordagem à escrita; Emergência à escrita.

ABSTRACT

The Pre-school education, although not being its attendance compulsory, it is, indeed, the first step in a long-term educational journey to go, an important landmark in social and academic success of children, a mean of developing significant skills to their complete development, where the work done with the oral language and an approach to writing has an important role. In this sense, the educator must be aware of the fact that the child is able to learn written language since he/she began his/her way in the acquisition of oral language and thus the adult must encourage and motivate the child to do so.

Not always the practical part integrate the way how little children learn to write and to read, research indicated, not always potentiate partnership with families in this learning.

In this report, I develop a study in which I seek to verify the work that is being implemented in a kindergarden, regarding the emergence of writing and improve it, of a playful and attractive way, so that the children will developing and promoting the motivation for this learning.

Keywords: Pre-school education; kindergarten teacher, oral language; approach to written; emergency of writing

Léxico de Siglas

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social;

JJ – Jardim-de-infância;

MEM – Movimento da Escola Moderna;

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;

PPS – Prática Profissional Supervisionada.

Índice Geral

Introdução	1
1. Caracterização Reflexiva dos Contextos Socioeducativos - Creche e JI	4
1.1. Meio onde estão inseridos os contextos	4
1. 2. Contextos Socioeducativos	4
1.3. Equipas Educativas	8
1.4. Famílias das Crianças	9
1.5. Grupos de Crianças	9
2. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica	14
2.1. Intenções para as Crianças	14
2.2. Intenções para as Famílias	16
2.3. Intenções para a Equipa Educativa	18
3. Identificação da problemática mais significativa	19
3.1. <i>Literacia emergente</i>	23
3.2. A abordagem da linguagem escrita no jardim-de-infância	25
3.3. O educador enquanto mediador do processo de aquisição da leitura e da escrita	27
3.4. O Movimento da Escola Moderna e a Organização dos espaços e materiais na abordagem à escrita	29
3.5. A importância do envolvimento das famílias na emergência da literacia dos seus educandos	31
3.6. Plano de ação para a intervenção em JI	32
Considerações finais	47
Referências bibliográficas	53
Anexos	58

Índice dos Anexos

Anexo 1 - Intenções da educadora, em contexto de JI	59
Anexo 2 – Planta da sala de atividades de creche	60
Anexo 3 – Planta da sala de atividades de JI	61
Anexo 4 – Rotina diária em creche	62
Anexo 5 – Rotina diária em JI	62
Anexo 6 – Instrumentos reguladores de JI	63
Anexo 7 – Esquematização da caracterização dos contextos socioeducativos de Creche e JI	64
Anexo 8 - Características do agregado familiar das crianças de creche	65
Anexo 9 – Características do agregado familiar das crianças de JI	66
Anexo 10 – Número de irmãos por criança, em contexto de JI	66
Anexo 11 – Atividades profissionais dos agregados familiares das crianças, em contexto de JI	67
Anexo 12 – Habilitações literárias das famílias das crianças em contexto de JI	67
Anexo 13 - Local de residência das crianças de JI	68
Anexo 14 – Dados do percurso institucional das crianças de Creche	68
Anexo 15 – Dados do percurso institucional das crianças de JI	68
Anexo 16 – Diário de Turma	69
Anexo 17 – Situações de emergência da escrita	69
Anexo 18 – Notícias e informações registadas durante a reunião da manhã	70
Anexo 19 – Espaço onde estão expostas as notícias e textos	71
Anexo 20 – Produções das ações	71
Anexo 21 – Inventários das áreas	72
Anexo 22 – Área da oficina de Escrita e Reprodução	73
Anexo 23 – Situações que evidenciam a emergência da escrita	73
Anexo 24 – Extensão de texto (Atividade)	74
Anexo 25 – Carta com a adivinha	74
Anexo 26 – Projeto “O desenvolvimento do feto ao longo dos 9 meses de	75

gestação”

Anexo 27 – Folheto informativo aos familiares dos educandos	76
Anexo 28 – Questionário aos familiares dos educandos	77
Anexo 29 – Tratamento dos dados do questionário	79
Anexo 30 – Comunicações no exterior da sala	81

INTRODUÇÃO¹

Com este relatório pretendo descrever, analisar e avaliar de forma reflexiva todo o trabalho de intervenção que irá ser realizado na Prática Profissional Supervisionada (PPS), nas valências de creche e jardim-de-infância, valorizando, acima de tudo, todos os atores que fizeram parte deste processo e com quem fui crescendo a nível profissional e aprendendo o real significado de ser educadora de infância.

Assim, aqui ilustrarei a minha prática desenvolvida em ambos os contextos, a partir de uma análise contextualizada e de um olhar crítico sobre todo o caminho percorrido.

Como já referi, o trabalho que aqui será apresentado, analisado e refletido resulta de um processo iniciado com a PPS na creche, que decorreu de janeiro a fevereiro de 2014, e que terminou com a Prática Supervisionada no Jardim-de-Infância, que decorreu entre fevereiro e maio do mesmo ano, no qual foi sugerida a utilização da Metodologia de Trabalho por Projeto. Ambas as instituições situam-se no concelho de Lisboa, sendo que ambas são Instituições Particulares de Solidariedade Social (I.P.S.S.).

As semanas de observação e intervenção em cada valência foram muito importantes para que tivesse contacto com todo o contexto: ambiente educativo, rotinas, grupo de crianças, entre outros aspetos. Assim, acredito, tal como Freire que “procurar conhecer a realidade em que vivem os nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõem: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem.” (Freire citado em Monteiro, 2005, p. 139). Para a estruturação de intenções que nortearam toda a prática foi necessário ter o conhecimento do contexto educativo, através da sua caracterização.

Esta observação e intervenção possibilitaram ainda a identificação de fragilidades e potencialidades do grupo, que permitiram uma melhor ação na prática, indo ao encontro das necessidades do mesmo. Neste relatório é ainda explorada uma das problemáticas mais significativas da PPS – a importância da abordagem à escrita no jardim-de-infância, de modo a promover a emergência da linguagem escrita neste contexto,

¹ De acordo com a ética profissional e de forma a preservar a confidencialidade, os nomes das Instituições bem como os nomes das crianças, referidos neste trabalho, não são verdadeiros. Os Portefólios da Prática Supervisionada de Creche e de JI serão apresentados em suporte digital, assim como os restantes anexos.

refletindo sobre algumas concepções e partindo para a prática. Esta problemática surgiu essencialmente ao longo de toda a minha prática supervisionada em JI. Considero que este tema se manifestou bastante pertinente neste grupo de crianças, pois estas deram-lhe significado em várias ações e atividades que fomos desenvolvendo e mesmo em algumas mais espontâneas.

O presente relatório encontra-se organizado em quatro pontos distintos. O primeiro ponto refere-se à *Caracterização dos contextos socioeducativos*, onde será feita uma breve caracterização das instituições nas quais desenvolvi a minha PPS e dos dois grupos de crianças com os quais intervim. Neste ponto é realizada uma síntese referente aos contextos socioeducativos, ao espaço/sala, aos adultos do contexto, ao grupo de crianças e à família das mesmas.

No segundo ponto, *Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica*, é apresentada uma análise reflexiva e crítica do trabalho de intervenção nos dois contextos, demonstrando a intencionalidade do trabalho desenvolvido.

No terceiro ponto, *Identificação da problemática*, tem por base um aspeto mais relevante ao longo da PPS, partindo de um referencial teórico, tendo em conta as intenções enunciadas no capítulo anterior, e uma reflexão sobre a ação pedagógica, explicitando, como já referido, a problemática mais significativa da PPS e indicando o plano de ação concebido para a intervenção.

Por último, no quarto ponto, as *Considerações finais*, no qual é feita uma caracterização do impacto da minha intervenção no contexto de jardim-de-infância e uma reflexão sobre a construção da minha identidade profissional ao longo da PPS.

Em relação aos Métodos e Técnicas de Recolha de Dados, de acordo com Carvalho & Baptista (2004) “Para a profissão, a ética e a deontologia funcionam (...) ajudando a promover uma imagem pública valorizada, ancorada numa cultura de justiça e de responsabilidade” (p.98). Desta forma, procurei agir sempre com ética e profissionalismo ao longo de todo o processo vivenciado, apoiando-me em documentos como a “Carta de Princípios para uma Ética Profissional”.

Para a obtenção de dados que sustentassem, caracterizassem e fundamentassem a realização deste trabalho, foi essencial a reflexão e a seleção das formas de recolha de informação. Como tal, foram usados como Métodos e Técnicas de Recolha de Dados as

conversas informais e a consulta e análise dos documentos estruturantes dos estabelecimentos nos quais desenvolvi a PPS.

As conversas informais foram realizadas com os membros das equipas educativas das salas nas quais desenvolvi a minha PPS, nomeadamente, as educadoras cooperantes e as auxiliares de ação educativa. Dessas conversas resultaram as trocas de informação sobre as crianças e as suas famílias. No tratamento da informação, procurei assegurar a confidencialidade da identidade das crianças e das respetivas famílias, respeitando o sigilo profissional de acordo com “Carta de Princípios para uma Ética Profissional”, já referida.

As instituições facultaram alguns dos documentos estruturantes do estabelecimento, para consulta interna, o estudo dos mesmos possibilitou-me uma análise mais profunda das normas de funcionamento e dos princípios pedagógicos de cada um dos contextos, nos quais decorreram a PPS.

De forma a recolher dados e informações mais específicas que sustentassem todo o processo vivido, recorri a observações dos participantes, a registos diários, a registos fotográficos e a documentos produzidos pelas crianças, uma vez que a participação das crianças como sujeitos ativos em todo o processo vivido “poderá ser promovida através de diferentes formatos de escuta, nomeadamente a observação e o registo, a documentação fotográfica ou a análise das produções das crianças” (Formosinho, 2008, p.19).

1. Caracterização dos Contextos Socioeducativos – Creche e JI

“As instituições, os grupos e as pessoas têm diferenças que são, em parte, determinadas pelo espaço em que se inserem e por uma história própria (...). É esta singularidade que se torna necessário compreender” (Silva, 2005, p. 4), pelo que se procede de seguida à caracterização dos contextos de intervenção educativa.

1.1. Meios onde estão inseridos os contextos

O estabelecimento onde realizei a minha Prática Profissional Supervisionada, em valência de creche, fica situado na freguesia de Campo de Ourique do concelho de Lisboa. Este bairro é essencialmente residencial, mas com uma tendência para o comércio muito antigo e forte. Também é apontado, frequentemente, como um bairro que reúne serviços/espços sociais e culturais favoráveis à população residente, sendo que os mais utilizados são os jardins, escolas e transportes públicos.

Quanto ao jardim-de-infância (JI), este situa-se no Bairro dos Lóios, na freguesia de Marvila. Quanto à população residente, esta é considerada uma população muito heterogénea quanto à sua proveniência, educação, cultura e classe social. É um bairro maioritariamente residencial, sendo a atividade económica, basicamente, de pequeno comércio local, pequenas empresas de serviços ou armazéns. Segundo o Projeto Educativo (2012), este bairro possui poucas respostas educativas e sociais, sendo este estabelecimento a única resposta de creche e de jardim-de-infância no bairro.

1.2. Contextos Socioeducativos

O estabelecimento educativo, no qual foi realizada a intervenção em contexto de Creche, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social² (IPSS), que foi inaugurada a 1840. No entanto, até 1993 funcionou apenas com a resposta social de jardim-de-infância, data em que foi pioneira com a inauguração da resposta social em valência de creche.

²“Instituições sem fins lucrativos criados pela iniciativa não-Estatal e que agem com outros objectivos que não o lucro. Estas instituições tendem a prosseguir a sua actividade no domínio social, onde compreende áreas como a saúde, a educação, os serviços pessoais, a habitação social, etc.” (Sobreiro, 2009 ,p. 34)

No que diz respeito aos princípios pelos quais se regem, evidenciam princípios orientadores da solidariedade, da justiça social e da universalidade, explícitos na missão, visão e valores descritos no projeto curricular. Relativamente à metodologia utilizada, a instituição afirma que para dar resposta aos objetivos e estratégias a que se propõe cumprir: adotará um currículo aberto e flexível que irá permitir desenvolver um modelo formativo para que cada área seja mais adequada às características e necessidades individuais das crianças. Quanto à resposta social de Creche os objetivos são estruturados segundo as áreas de desenvolvimento da criança de acordo com o Manual de Qualidade de Creche, e são nestes que a educadora se baseia. No entanto, o trabalho desenvolvido pela educadora não era orientado por uma metodologia em particular, mas sim por um conjunto de algumas metodologias. Os **princípios educativos e objetivos pedagógicos que a educadora** destaca para o grupo de crianças de creche e os que tive a oportunidade de observar e de continuar o processo pedagógico ao longo da minha Prática Supervisionada, são: respeitar o ritmo de cada criança, visto que cada criança se apodera das coisas a seu tempo e este tem de ser respeitado, de forma, a que também as suas explorações tenham significado; promover as trocas afetivas que são de extrema importância; acolher num ambiente seguro e familiar; e envolver as famílias no processo educativo.

O estabelecimento onde realizei a minha Prática Profissional Supervisionada, em JI, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (I.P.S.S.), que surgiu como resposta a um conjunto de preocupações relacionadas com a degradação e agravamento dos problemas verificados no bairro. Nesta instituição, a gestão do ambiente educativo em JI é organizada com base no modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM) e nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Assim, cada criança assume um papel participativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, enquanto sujeito ativo do processo educativo. A educadora de JI segue os princípios do modelo MEM e as suas intenções (anexo 1) para prática educativa procuram englobar os diferentes domínios referidos nas OCEPE.

Em ambas as instituições, cada sala está equipada com materiais diversificados e adequados às atividades desenvolvidas e às crianças a que se destinam.

A sala de creche, onde realizei a minha prática educativa (anexo 2), encontra-se dividida em dois **espaços**: os materiais acessíveis às crianças e os materiais que não estão ao alcance das mesmas. Os materiais que se encontram à disposição das crianças, num local de fácil acesso, permitem desenvolver a autonomia por parte destas, podendo alcançar sempre o que desejam sem necessitarem da ajuda do adulto. Os materiais que se encontram fora do alcance das crianças só são utilizados pelos adultos quando estes consideram importante explorá-los e quando lhes podem dar o apoio necessário para a sua utilização. Também existem paredes e placards que permitem a exposição de trabalhos que cada criança realiza, trabalhos realizados em grande grupo, entre outros trabalhos que as crianças e famílias vão realizando ao longo do ano letivo. As crianças podem ainda usufruir regularmente do fraldário para as suas necessidades fisiológicas. Através deste espaço o grupo tem acesso ao espaço exterior de recreio coberto, equipado com elementos apelativos e que favorecem o desenvolvimento motor, cognitivo, social e pessoal.

Relativamente às refeições, este grupo tem um refeitório equipado à medida desta faixa etária, uma vez que este espaço apenas acolhe este grupo. Este refeitório oferece um ambiente acolhedor e calmo às crianças, necessários nesta faixa etária, uma vez que são incentivadas a comer sozinhas e em alguns casos ainda necessitam de um apoio individualizado.

As crianças do JI frequentam diariamente a sala de atividades (anexo 3) que está organizada e equipada consoante o MEM defende como áreas de interesses. No entanto, o grupo também utiliza o ginásio (para o exercício da expressão físico-motora), a biblioteca (para pesquisa), o refeitório (para o almoço e lanche) e os recreios: exterior (permite uma diversificação de oportunidades educativas, uma vez que apresenta outras características e potencialidades) e interior da instituição (para o acolhimento e dias com condições atmosféricas menos favoráveis, ou para a prática de expressão musical).

As crianças, em valência de creche, têm uma **rotina** (anexo 4) que seguem habitualmente e é muito repetitiva "para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento" (Post & Hohmann, 2011, p. 15). As situações de rotina também constituem momentos privilegiados de interação adulto/criança e de trocas intensas de aprendizagens significativas que

promovem a autonomia e iniciativa da criança. Assim, para que a creche seja um contributo para o desenvolvimento da criança é necessário que ofereça tempo e espaço para esse mesmo desenvolvimento, proporcionando experiências e descobertas e estabelecendo relações afetivas num ambiente comunicativo, expressivo, prazeroso e alegre.

No que diz respeito à rotina no JI (anexo 5), e por se tratar do MEM, está regulada por vários instrumentos (anexos 6) que se encontram nos placares da sala. “Todos estes instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo” (Folque, 1999, p. 9). As crianças dedicam-se durante as manhãs, e a maior parte das vezes, também tardes, a atividades mais autónomas, em que aprofundam os seus interesses. “Podem trabalhar sozinhas ou em pequenos grupos, conforme determinaram nos planos que anteriormente fizeram” (Folque, 2012, p. 59). Além destas atividades, algumas crianças estão envolvidas também em projetos mais estruturados “que implicam um encadeamento de atividades (...) que, no seu conjunto, permitem dar resposta a determinado problema ou questão” (Niza, 1996 citado em Folque, 2012, p. 60). Contudo, saliento que neste modelo, a planificação prévia apenas é possível de ocorrer nos momentos de grande grupo. Desta forma, o educador deve estar atento às necessidades das crianças, para poder tornar as atividades que a criança escolheu, numa aprendizagem significativa e muitas vezes atribuir-lhe significado. Só deste modo é possível que as crianças comecem a refletir sobre as atividades e a atribuir-lhes intencionalidade.

O MEM é um desafio diário, no qual tem alguns pressupostos que orientam o trabalho do educador na prática e permite às crianças construírem o seu próprio conhecimento e desenvolvimento. Os pressupostos deste modelo são visíveis em diversas experiências/práticas que as crianças vivenciam decorrentes da rotina e da orientação da educadora. Pois, as crianças: assumam **responsabilidades** através das tarefas que desempenham todos os dias ou pontualmente, quando lhes é pedido, como também em situações que as crianças mais velhas ajudam as mais novas; tomam **decisões** quando escolhem as atividades que querem realizar na sala; quando escolhem materiais para realizar uma atividade; transmitem a sua **opinião** quando falamos sobre o desempenho dos responsáveis das tarefas; com o preenchimento do “Diário”

(instrumento em que registam os momentos mais significativos, orientado pelos seguintes subtítulos: “Gostámos”, “Não gostámos”, “Fizemos” e “Queremos fazer”. Este instrumento avalia o trabalho realizado, a autonomia e os momentos significativos para as crianças); mostram **vontade** de querer **fazer/aprender** quando querem fazer um projeto e/ou quando manifestam interesse e querem escrever no “Diário” – “o que querem fazer...”; estabelecem **relações** através do contacto diário com adultos da comunidade educativa da instituição, na convivência diária com crianças de várias idades da sua e de outras salas; com os estagiários, famílias e outros elementos da comunidade que partilhem momentos com eles; encontram formas de **resolução de problemas** porque são sempre incentivadas pelos adultos da comunidade educativa a dialogar com o par ou grupo; sugerindo formas de resolução de problemas; dando espaço de forma a encontrarem uma solução; encontrem formas de **cooperação** através dos trabalhos em conjunto como: nos projetos, nas pesquisas e atividades; ajudando as outras crianças nas suas necessidades decorrentes do dia-a-dia (higiene, alimentação, arrumação dos materiais, sesta e atividades) e ajudando os adultos (através dos recados); **partilham, interagem e comunicam** nas reuniões de grande grupo, durante e após as suas brincadeiras e nas atividades, nas comunicações diárias (existe um instrumento, presente na sala ao nível das crianças, que os orienta neste sentido. Este instrumento tem o nome de “Mapa de comunicações” e permite que as crianças avaliem/refletirem sobre o trabalho realizado e partilhem as suas aprendizagens) ou nas comunicações de projetos. Estas ações constituem um veículo de aprendizagens ricas e diversificadas para o seu desenvolvimento.

1.3. Equipas Educativas

Em ambas as valências onde realizei a minha prática profissional, as crianças podem contar com o apoio de uma educadora, uma auxiliar de ação educativa e quando necessário uma auxiliar de apoio geral (esta vai rodando pelas salas ao longo do dia, ficando onde seja necessário).

Também nos dois contextos educativos as equipas educativas, relativamente ao seu trabalho, realizam-no maioritariamente em grupo. Dentro da sala a educadora trabalha com a auxiliar transmitindo sempre todas as informações quer respeitante às crianças,

quer respeitante às atividades que tem planeadas para realizar com as mesmas. O trabalho de equipa implica que vários intervenientes se apoiem e respeitem mutuamente, através de um processo de aprendizagem pela ação. (Hohmann e Weikart, 2011, p.130)

Tanto a educadora como a auxiliar da ação educativa trocam ideias de forma informal e/ou em encontros mais formais para que hajam trocas de ideias e opiniões avaliativas da ação e do grupo. Ambas as educadoras com quem tive a oportunidade de desenvolver a minha prática referem a importância de refletir sobre a ação para que a intencionalidade educativa tenha coerência. Esta reflexão irá permitir reformular ou não a ação de acordo com os interesses e necessidades das crianças. As funções desempenhadas também não diferem muito, em ambos os contextos, sendo que as educadoras proporcionam um ambiente em que todas saibam realizar todas as funções. No entanto, o planeamento fica ao encargo da educadora que o transmite às colegas de trabalho que a auxiliam nas atividades.

Além da equipa educativa da sala, toda a equipa educativa de ambas as instituições (anexo 7) colaboram, de forma a melhorar todo o processo de desenvolvimento e educativo das crianças. Há que salientar, ainda, que sempre que uma sala necessita de apoio, as equipas de cada sala estruturam-se, de forma, a que ninguém fique prejudicado.

1.4. Famílias das Crianças

Segundo Villas-Boas (2001, citado em Sousa & Sarmiento, 2009-2010, p. 146), a família pode ser vista como um sistema, uma vez que resulta do produto de interações entre os seus vários elementos, pais, filhos, avós, entre outros. Ainda segundo o mesmo autor, estas interações são essencialmente ao nível dos afetos e desenvolvimento da autoimagem. A caracterização das famílias das crianças é muito importante, visto que a escola deve trabalhar em conjunto com esta entidade. No entanto, é importante que os educadores tenham sempre presente a ideia de que é às famílias que cabe a primeira e permanente responsabilidade pela educação e formação da criança (Sousa & Sarmiento, 2009-2010, p. 146).

Através de conversas informais com a educadora cooperante e do projeto curricular 2013/2014, obtive as informações referentes ao agregado familiar das crianças em

contexto de creche. As crianças na sua maioria, vivem com ambos os pais (família nuclear), sendo que apenas uma das crianças vive exclusivamente com a mãe (família monoparental). Em relação ao número de irmãos são seis as crianças que têm 1 irmão e uma que tem 2 irmãos, sendo a posição ocupada por estas crianças, no agregado familiar, a de irmãos mais novos, estando os irmãos mais velhos na sua maioria a frequentar a mesma instituição. As famílias destas crianças, na sua generalidade, encontram-se num nível socioeconómico médio e médio-alto. Estes familiares são moradores no bairro em que se encontra a instituição, salvo uma das crianças que os pais trabalham nesta área circundante. Quanto às habilitações literárias dos pais e mães têm maior enfoque no ensino superior. (anexos 8)

Relativamente ao JI, os dados das famílias das crianças, cedidos pela educadora cooperante nos indicam que no grupo: 18 das crianças vivem com os pais (família nuclear), 3 vivem com os pais e avós (família alargada), 1 vive com a mãe (família monoparental) e 2 vivem com os pais e outros elementos da família (família monoparental alargada). (anexo 9) Quanto ao número de irmãos que este grupo apresenta: 13 crianças têm irmãos e as restantes 11 crianças não têm irmãos. (anexo 10) Relativamente às atividades profissionais dos encarregados de educação, uma grande parte trabalha por conta de outrem. As áreas profissionais predominantes são: educação, comércio e serviços administrativos. Assim, estes encarregados de educação inserem-se na classe média. No entanto, através dos dados concluo que existe ainda um número significativo de desempregados (anexos 11). Em relação às habilitações literárias dos pais, os dados apresentados indicam que há uma maior percentagem de pais que concluíram o ensino secundário (33%), sendo que os pais que concluíram o 1º ciclo apresentam a percentagem mais reduzida (9%). No entanto, não foi possível aferir os dados de 4% dos pais. (anexo 12) Por fim, os resultados fornecidos pela educadora indicam-nos que 14 crianças residem fora do Bairro dos Lóios, em zonas periféricas ao bairro (concelho de Marvila, Moscavide, Olivais e Santa Iria) (anexo 13).

1.5. Grupos de crianças

O grupo de creche é constituído por 14 crianças, com idades compreendidas entre os 14 meses e os 18 meses. Existem sete crianças do género masculino e sete do género

feminino, nascidas todas em 2012. Todo o grupo frequenta esta instituição pela primeira vez, havendo apenas duas crianças que anteriormente frequentaram o berçário noutras instituições, uma vez esta instituição não dispõe de berçário. No entanto, uma delas frequentou o berçário numa outra instituição que tem ligações administrativas a esta instituição (anexo 14).

Pelo que pude observar ao longo da minha prática, estas crianças demonstram vontade de ser autónomas e tomam iniciativa quando querem comer sozinhas e gostam de ajudar a arrumar os materiais. “A criança autónoma sente-se solta e capaz de ser a autora de si mesma e autora responsável da dinâmica escolar” (Lobo, 1993, p. 43). É em grupo que as crianças vão realizando as suas aprendizagens, ajudando-se umas às outras nas suas descobertas, de forma não intencional, mas através da transmissão do que aprendem ao coletivo quando, por exemplo, transmitem ao grande grupo ou quando descobrem como se monta um material e as crianças que estão ao seu redor veem essa montagem e também querem experimentar.

Verifica-se que as crianças revelam diferentes níveis de desenvolvimento que não estão intimamente relacionados com a sua faixa etária, mas sim com estímulos que têm tido no seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim, no grupo há crianças que demonstram uma maior e mais segura exploração do espaço, associada a uma total aquisição da locomoção bícepe. Outras crianças que adquiriam a marcha mais recentemente evidenciam uma gradual exploração do espaço.

No que diz respeito à linguagem podemos ver também muitas diferenças entre o grupo, sendo que várias já dizem algumas palavras conseguindo transmitir mensagens, e outras produzem apenas pequenos sons inteligíveis, que é contudo, já uma intenção de a criança querer comunicar.

Estas crianças mostram, também, um grande desenvolvimento na parte afetiva, na sua relação com os adultos, sendo esta uma relação de confiança e de comunicação, um aspeto muito importante, uma vez que, como transmitem Post & Hohmann (2011), "se os bebés souberem que são valorizados, tratados e respeitados como membros significativos de um grupo, passarão a ter alicerces fortes que lhes permitem explorar e aprender confiantemente sobre o mundo.". (p. 33) No que diz respeito à interação entre

pares, a maioria das crianças brinca sozinha, havendo apenas interações entre as crianças em momentos de troca/disputa de brinquedos.

Relativamente à autoalimentação, os níveis de desenvolvimento também diferem, sendo que algumas crianças já conseguem comer sozinhas, outras ainda apresentam alguma dificuldade precisando de algum apoio.

O grupo de crianças do JI é composto por 24 crianças, das quais 14 são do género masculino e 10 são do género feminino. O grupo é constituído por crianças entre os 3 e os 6 anos, havendo uma equilibrada distribuição no total de crianças em cada uma das idades. (anexos 15). Com base no que observei, a vantagem de trabalhar com grupos heterogéneos em termos de idade é que o contacto com pares mais avançados permite a interajuda, em que por vezes se verifica o trabalho na “Zona de Desenvolvimento Próximo”. A zona de desenvolvimento próximo é definida por Vygotsky (1978) como “a distância entre o nível de desenvolvimento (...) e o nível de desenvolvimento potencial” (Vygotsky, 1978 citado em Vasconcelos, 1997, p. 35). Se a criança for frequentemente estimulada a passar para o nível seguinte, mais facilmente se processará o seu desenvolvimento. Ao longo da rotina, observamos a interajuda entre os mais velhos e os mais novos, o sentido de responsabilidade dos mais velhos para com os mais novos e a confiança e motivação para aprender que os mais novos sentem.

As crianças que já frequentam o estabelecimento demonstram terem interiorizado a organização e funcionamento do Movimento da Escola Moderna, o que possibilita, no dia-a-dia, uma melhor gestão dos instrumentos de trabalho, bem como um apoio constante³ às crianças que mais recentemente estão a vivenciar este modelo, no sentido de perceberem a dinâmica do modelo.

São crianças **participativas**⁴, sempre com muita vontade de se envolverem nas atividades e projetos. São **curiosas**⁵ e fazem, com frequência, perguntas numa tentativa de perceber o porquê das coisas, do mundo que os envolve.

³ Nota de campo do dia 10 de março de 2014: Joana vou ajudar a N.B. a registar o tempo! (T.P., 6 anos)

⁴ Nota de campo do dia 12 de abril de 2014: Também quero participar no projeto sobre os peixes! Regista o meu nome! (J.F., 5 anos)

⁵ Nota de campo do dia 17 de março de 2014: Joana, o que são poemas? (M.V., 5 anos)

No que diz respeito à **autonomia**⁶, são crianças que estão a adquirir a capacidade progressiva de fazer tarefas, utilizar materiais, cumprir regras de grupo, realizar trabalhos de forma autónoma. São apoiados pelas crianças mais velhas e pelos adultos que os ajudam e os motivam a superar todos os desafios.

Durante a rotina, realizam várias tarefas na sala que faz com que adquiram maior **responsabilidade**⁷ e maturidade.

A vontade de falar e **partilhar**⁸ acontecimentos, bem como o debate de assuntos variados é uma constante na sala. Nos momentos em grande grupo, o tempo de concentração é menor. Desta forma, os adultos têm de apostar em estratégias de cariz lúdico para cativar a atenção das crianças e aumentar, conseqüentemente a sua concentração.

Concluindo, o grupo apresenta como interesses ao nível da área de formação pessoal e social: vontade de brincar com os amigos; desempenhar tarefas; partilhar acontecimentos significativos para si. Quanto à área de expressão e comunicação o grupo revela interesse em ouvir histórias⁹; cantar canções; pintar e desenhar; brincar ao faz de conta; e fazer ginástica. Por fim, na área de conhecimento do mundo, o grupo revela interesse em fazer experiências e pesquisas. Quanto às necessidades que o grupo apresenta, ao nível da área de formação pessoal e social, são: autonomia, partilha, confiança, regras de grupo e concentração. Na área de expressão e comunicação, o grupo demonstra necessidade em desenvolver a linguagem, a motricidade fina e o domínio da coordenação motora. Por último, na área do conhecimento do mundo as crianças apresentam como necessidades: o conhecimento de si próprio e do outro; e de conhecer e envolver-se no meio exterior.

⁶ Nota de campo do dia 17 de fevereiro de 2014: Eu quero fazer sozinha! Eu já sei! (N.B., 3 anos)

⁷ Nota de campo do dia 19 de maio de 2014: Hoje sou eu a dar os lanches! (B.M., 4 anos)

⁸ Nota de campo de 12 de abril de 2014: Joana durante o fim-de-semana fui com os meus pais ao Aquário Vasco da Gama e vi lá muitos peixes. Podíamos fazer um projeto sobre os peixes! (R. S., 6 anos)

⁹ Nota de campo do dia 21 de abril de 2014: Hoje trouxe uma história! Podes ler mais logo? (F.P., 5 anos)

2. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

No que concerne às intenções para a ação pedagógica, importa referir que é fundamental que o educador reflita acerca da sua ação e a forma como a adequa às necessidades das crianças. As atividades pedagógicas desenvolvidas pelo educador devem ser bem planeadas e, devem assentar em “bases teóricas sólidas, respondem aos interesses e necessidades da criança, e, ocupam um lugar privilegiado, bem como um estatuto de grande importância no decorrer do dia-a-dia do jardim-de-infância” (Folque 1984, pp.17-18) e posso acrescentar que o mesmo se deve acontecer na creche.

De forma a proporcionar, às crianças, experiências significativas e diversificadas (Silva et al, 1997), ao longo de toda a minha prática pedagógica planeei o processo educativo de acordo com os interesses e necessidades das crianças. No entanto também ao longo da minha prática tive de adaptar as planificações feitas de forma a adequar as aprendizagens às características das crianças. Desta forma penso ser importante que tanto as rotinas previstas, assim como o planeamento, sejam sempre flexíveis e adaptáveis.

2.1. Intenções para as Crianças

Ao longo da prática profissional supervisionada em creche, em conversa com a educadora decidimos que durante a minha prática que iria desenvolver atividades que fossem ao encontro das potencialidades e necessidades deste grupo. Assim, apostei na dinamização de histórias e canções, de modo a **desenvolver a aquisição da linguagem**; e na introdução de novos materiais e sensações, **promovendo o desenvolvimento motor** e a **exploração sensoriomotora**.

A dinamização de histórias e canções foi um aspeto em que as crianças mostravam muito interesse e como posso perceber pela pesquisa bibliográfica, tal prática pode ajudar o desenvolvimento das crianças respeitante à aquisição da linguagem. Bastos (1999, p. 68) fala do “«poder» dos contos, sobretudo em termos da sua função no desenvolvimento da imaginação, considerada como uma faculdade essencial do homem, particularmente fecunda durante a infância, e determinante para os processos de desenvolvimento da pessoa, tanto culturais como afetivos, sociais e individuais”. Neste

sentido a criação de momentos diferentes de contar de histórias, de forma lúdica e que incentivasse as crianças a participar, era fundamental. Assim, pensei em diferentes formas de contar histórias. Surgiram diferentes ideias como teatro de fantoches de mão narrando uma história, história de imagens e história com fantoches de dedo.

Como afirmam, ainda, Post e Hohmann (2011) “Antes das crianças começarem a falar, é também através da acção que expressam aos adultos atentos aquilo que vão descobrindo e sentindo (...). O seu envolvimento activo com adultos atentos e respondentes e com materiais interessantes e desafiantes proporciona-lhes uma base de experiência para interpretar o mundo.” (p. 24) Assim, propus atividades que ofereciam às crianças materiais interessantes e desafiantes que levavam as crianças a construir uma bagagem de conhecimentos básicos tanto a nível motor como ao nível cognitivo. Como tal, decidi desenvolver **atividades que promovam o desenvolvimento motor** através da introdução de novos materiais na sala, visto existirem crianças que ainda não se encontram com uma locomoção autónoma, necessitando quase sempre de auxílio de um adulto.

Outro aspeto que apostei ao longo da prática foi a realização de **atividades de exploração sensoriomotora**. Como defendem Post e Hohmann (2011) " os bebés e as crianças mais novas recolhem informações a partir de todas as suas acções (...). Através da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções, são capazes de construir conhecimento". (p. 23) Posta esta citação e através de algumas atividades que fui realizando, apercebi-me que estas exploravam os objetos de todas as maneiras possíveis. Assim, surgiu a necessidade de propor atividades sensoriais para que as crianças pudessem fazer uma exploração mais significativa.

Na valência de JI, apoiei a minha prática nos objetivos pedagógicos presentes nas Orientações para a Educação Pré-Escolar, assim como nas linhas orientadoras do Projeto Pedagógico da sala onde realizei a minha prática. Assim, defini como minhas intenções para a minha ação pedagógica, as seguintes: **desenvolver atitudes e valores que permitam à criança tornar-se um cidadão consciente e participativo**, pois considero que a educação pré-escolar deve ser encarada como uma vivência num grupo social alargado. Pois, é a partir do trabalho e vida em comum e em cooperação que cada criança se forma e cada um apreende a ser cidadão; **desenvolver a autonomia**,

continuando a recorrer a metodologias participativas, como a metodologia do MEM, continuando a fazer uso dos instrumentos de regulação existentes na sala e que funcionam realmente como reguladores de toda a ação educativa; **desenvolver a capacidade de cooperação:** na medida em que neste contexto educativo é privilegiado o trabalho em grupo, na maioria das vezes, em pequenos grupos. No MEM, esta é uma intenção muito importante, porque segundo Folque (2012, p. 96), o trabalho com os pares desempenha um papel importante no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Os pares imitam-se e ensinam-se uns aos outros e através do trabalho colaborativo, conseguem dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate de ideias, da negociação e do raciocínio partilhado (DeVries, 1997; Azmitia, 1998 citado em Folque, 2012, p. 97); **desenvolver competências nas várias áreas de conteúdo:** Segundo o que pude aferir em conversas com a educadora e através do projeto pedagógico, o grupo apresenta necessidades como interesses educativos. Assim, a minha intenção é proporcionar e desenvolver atividades diversificadas e enriquecedoras, tendo por base as OPECE, que vão ao encontro das necessidades e interesses das crianças; **promover a curiosidade natural das crianças e dar-lhes sentido, estimulando a organização dos pensamentos e saberes mais estruturados,** através do desenvolvimento de projetos que surjam dos interesses e necessidades das crianças. Pois, é partir dos saberes já construídos que partem para a sua consolidação com o apoio na experimentação e investigação, sendo o processo final a comunicação dos saberes e aprendizagens a outros grupos de crianças, às famílias ou à comunidade. Deste modo, as aprendizagens ganham um novo sentido, solidificando-se e valorizando-se quando são comunicadas, partilhadas, refletidas e reconstruídas pela participação dos outros.

2.2. Intenções para as Famílias

Foi também uma das minhas grandes intenções o **envolvimento das famílias na rotina diária da sala**, incentivando a sua participação ativa na mesma e reconhecendo que estes são os primeiros e principais agentes de educação das crianças. Desta forma, penso que cabe ao educador “Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (Silva et al, 1997, p. 22). Ao longo da minha prática procurei mostrar e até falar com os pais e

famílias que me encontrava disponível para falar com eles e responder a qualquer tipo de dúvidas que a minha prática lhes trouxesse.

Após algumas semanas, em contexto de creche, decidi envolver os pais na temática (os animais) que me encontrava a desenvolver junto das crianças. Deste modo, pedi-lhes que em conjunto com os filhos construíssem o animal preferido da família com materiais de desperdício para depois colocar os mesmos num móbil na sala de atividades. Cedo me apercebi que os pais ficaram bastante entusiasmados com a ideia, que ao longo da semana seguinte fui recebendo os trabalhos, fazendo questão de os elogiar, tanto aos pais como às crianças. Segundo Post e Hohmann (2011, p.375) “Qualquer que seja o encorajamento que os educadores dão aos pais para participarem no centro, as relações resultantes destas experiências partilhadas fortalecem o laço tripartido estabelecido entre a criança, os pais e o educador”. Pois, era visível no rosto, o contentamento que os familiares, inclusive as crianças, expressavam ao observarem várias vezes o trabalho desenvolvido por eles.

Em contexto de JI, uma das formas de concretizar a intenção a cima destacada, passou pela visita e sessão de esclarecimento da mãe de uma das crianças sobre projeto que estou a realizar com o grupo. Esta criança comunicou ao grupo que a sua progenitora estava grávida, suscitando logo a curiosidade por parte do grupo em conhecer mais sobre esta fase de desenvolvimento, a gestação, levando ao desenvolvimento do projeto “O desenvolvimento do feto ao longo dos 9 meses de gestação”. No âmbito deste interesse do grupo, a mãe da criança foi convidada a explicar e a mostrar o desenvolvimento da fase de gestação através de ecografias e vídeos que se faziam acompanhar da informação que comunicou ao grupo. A mãe mostrou-se logo muito interessada em participar, combinando o dia e os materiais que gostaria que levasse para esta sessão de conhecimento.

Embora apenas esta mãe tenha dado o seu contributo na pesquisa sobre o projeto que está a ser desenvolvido, todas as restantes famílias foram envolvidas neste processo de pesquisa. Para tal, elaborei um recado, com a participação de algumas crianças envolvidas no projeto, para dar a conhecer às famílias o projeto que o grupo está a realizar e os ajudassem neste processo de pesquisa. Através desta ação desenvolvi uma segunda intenção, **criar estratégias que deem a conhecer às famílias o que está a ser**

realizado no espaço educativo. Também ao longo do projeto, pensei ser importante informar as famílias sobre as aprendizagens das crianças e sobre o projeto que se estava a desenvolver. Na reunião de pais foi apresentado por mim o projeto e as famílias visualizaram o que o grupo já tinha realizado. Outra forma de envolver a família no trabalho desenvolvido pela criança, foi através do seu portefólio individual. Acredito, por isso, tal como Shores e Grace (2001, p. 17), que a existência de um portefólio que inclui experiências, comentários e projetos de ambas as partes, pode iniciar ou manter uma comunicação significativa entre estes dois intervenientes – JI e família.

2.3. Intenções para a Equipa Educativa

Tendo consciência de que não são importantes apenas as intenções para com as crianças, é fundamental que o educador desenvolva um trabalho em parceria com a equipa educativa da sala, assim esta foi sem dúvida uma das minhas preocupações ao longo das práticas. Em ambos os contextos tive como intenção **construir uma prática pedagógica em cooperação com a equipa educativa da sala**, uma vez que equipa “é um processo educativo [sendo também] um processo de aprendizagem de acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.130). Neste sentido, esta cooperação com as equipas foi sobretudo uma partilha de saberes e de constante apoio. Este apoio foi sem dúvida importante para as minhas práticas, uma vez que, tanto as educadoras cooperantes, como as ajudantes de acção educativa, conhecem melhor os respetivos grupos e apoiaram-me sobretudo na adequação das atividades à faixa etária das crianças, contribuindo desta forma diretamente para o desenvolvimento individual de cada uma.

Likert (1967, citado por Hohmann & Weikart, 2011) fala-nos exatamente desta aprendizagem em colaboração dizendo que “as competências importantes não estão contidas num indivíduo particular, mas são facilmente partilhadas e melhoradas num contexto cooperante” (p. 132). Assim, nos dois contextos, as educadoras cooperantes, foram essenciais, contribuindo, através de conversas informais, para uma constante reflexão sobre a minha prática. Valorizando os aspetos positivos e fazendo-me ver os aspetos menos positivos e como os poderia melhorar. Este contributo foi essencial para o meu crescimento a nível profissional.

3. Identificação da problemática mais significativa

Ao longo da minha prática foram vários os momentos que observei, refleti e, que posteriormente levaram-me à escolha da seguinte problemática a aprofundar: **A Abordagem da Escrita no Jardim-de- Infância – Das concepções às práticas**. O meu objetivo ao trabalhar esta problemática é desconstruir a ideia de que a escrita está associada à escolarização, e como nós enquanto futuras educadoras pudemos promover este interesse nas crianças. Como salienta Mata (2008), até há poucos anos atrás, não se tinha consciência da importância das concepções emergentes de literacia, bem como dos conhecimentos adquiridos anteriormente à entrada no 1º ciclo. Assim, o papel atribuído à educação pré-escolar, no que se refere à linguagem escrita, era um pouco desvalorizado. Esta desvalorização, segundo a investigadora (2008), adivinha de conceitos e perspetivas, associadas à noção de pré-requisitos, que requeriam que em educação de infância se deveria limitar a propiciar exercícios de discriminação visual e auditivo, a desenvolver aspetos ligados à motricidade fina e linguagem oral, e nada ligado diretamente com a leitura e a escrita. Casualmente podia considerar-se o ensino de algumas letras, mas de uma forma técnica, repetitiva e descontextualizada. Atualmente, não se coloca sequer em questão o facto de que esta abordagem deverá ser integrada também em contexto de jardim-de-infância. Pois, segundo a autora a cima referida (2008), através da interação social, estão criadas as condições propícias para a aquisição da linguagem escrita e da leitura, estando essa interação associada diretamente às interações promovidas em contexto de jardim-de-infância, como pudemos constatar a seguir, em situações que observei ao longo da minha prática profissional supervisionada.

Numa das situações que tive a oportunidade de observar e participar, foi no momento em que uma criança com entusiasmo me pede para ler a história que tinha na mão. Logo aceitei e proporcionei um momento tranquilo para esta ação e outras juntaram-se para ouvirem a história. À medida que ia contando fazia entoações e expressões faciais, consoante as personagens iam intervindo, cativando as crianças para este momento. Como nos diz Mata (2008), as crianças ao “observarem outros a lerem começam a aperceber-se de algumas características do acto de leitura: a postura, olhar para o texto, as explorações que se fazem com os olhos, a voz ou os movimentos (...)”. (p.67) Após

ter terminado o conto da história e de a interpelar sobre alguns momentos da mesma, propus à criança que recontasse às crianças que se aproximavam para ouvir a mesma. A criança aceitou o desafio e começou a apontar palavra por palavra, na direção de cima para baixo e da esquerda para a direita, no corpo do texto. À medida que ia relatando a história ia observando as imagens que ilustravam o texto que ela indicava. Embora eu tivesse proposto este desafio à criança, já tinha observado algumas crianças na área da biblioteca da sala de atividades a assumirem uma postura de leitoras por iniciativa própria e autonomamente. Estas crianças não estão verdadeiramente a ler, mas sim a antecipar o conteúdo da mensagem contida, imitando alguns comportamentos de leitor, que veem nos outros que os rodeiam Mata (2008). Apesar de não saberem ler, já se aperceberam de um conjunto de aspetos importantes para a descoberta e desenvolvimento de competências de leitura. Estes comportamentos emergentes levaram-me a quer aprofundar a questão é importante o desenvolvimento precoce das competências de literacia. As crianças, também, manifestam muito interesse em histórias e lengalengas, pedindo para estas próprias poderem ler (no caso das crianças que têm esta capacidade desenvolvida) ou para verem livros com estes tipos de texto. É importante referir que existem duas crianças na sala que já sabem ler textos (crianças com 5/6anos), isto porque as restantes crianças quando querem saber alguma/s palavra/s procuraram um destes elementos do grupo para as ajudarem na leitura das mesmas. Segundo Mata (2006, p. 56), no que diz respeito às concepções sobre o ato de ler, “constatou-se que as crianças se começam a aperceber de um conjunto de comportamentos e procedimentos (olhar o livro, ou texto, apontar o texto, entoação, acompanhar o texto com uma emissão oral, etc.) que começam a associar aos comportamentos de um leitor. Deste modo, e porque a emergência destes comportamentos é muito importante, devemos ler-lhes, servir de modelos, dar-lhes espaço para tentarem imitar, tentarem ler, mesmo sem o saberem, proporcionar ocasiões para que experimentem estratégias e se sintam como verdadeiros leitores”.

Como referi na caracterização do grupo, em JI, este apresenta como interesse a vontade de ouvir histórias e fazer pesquisas, como também revela a necessidade em desenvolver a linguagem, podendo este ser feito com o contacto a suportes de leitura. Por conseguinte, penso que apresentar às crianças diferentes suportes de leitura é um

meio de se apropriarem das funções e do gosto pela leitura e pela escrita, mas também de alargar o seu leque de escolha relativamente aos livros. Assim, apresentei outros suportes de leitura como: as adivinhas, os poemas e lengalengas, enciclopédias, revistas, para além das habituais histórias.

À semelhança dos comportamentos de pré-leitor, as crianças também manifestam comportamentos da emergência da escrita, aspeto este que aprofundei ao longo da minha prática com o grupo. Ou seja, procuro aprofundar não só o facto de a leitura e a escrita estarem inter-relacionadas e se desenvolverem em simultâneo, como também a precocidade de envolvimento das crianças, que permite o emergir de conceções de diferentes tipos e que vão sustentando umas às outras. No entanto, irei evidenciar a minha ação sobre a importância da abordagem à escrita no jardim-de-infância. As situações observadas estão relacionadas com a importância e a função que algumas crianças atribuem ao código da escrita. Algumas crianças quando querem comunicar uma mensagem especial a alguém, por iniciativa própria pedem ajuda a um adulto para escrever o que querem comunicar e, em seguida, reproduzem o código escrito por iniciativa própria. Também é visível a emergência da escrita em alguns cadernos das crianças. Pois, algumas crianças por iniciativa própria e autonomamente vão se apropriando da produção escrita, realizando alguns “caracteres diferenciados” ou “garatujas” (Mata, 2008, p.34) nos seus cadernos. Na minha opinião estas situações são visíveis devido aos instrumentos disponibilizados na sala, como: os cartões com os nomes das crianças, a listagem dos nomes no mapa de presenças e a etiquetagem dos nomes nos cabides, de modo claro e com letras diferenciadas (iniciando o seu nome com letra maiúscula e seguidamente com letras minúsculas). Como afirma Mata (2008) estes materiais “podem ser uma via importante para, cada criança tomar consciência das características do seu nome, das letras que o constituem, da sua organização e da sua regularidade.” (p.38)

Segundo Martins e Niza (1998), o interesse que a criança tem relativamente à linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das atividades de leitura/escrita que são desenvolvidas por aqueles que convivem diretamente com a escrita, ou seja, os adultos. A criança vai-se apropriando das várias funções que a escrita pode desempenhar e passa a compreender que cada uma delas corresponde a um

determinado tipo de texto que, por sua vez, corresponde a um determinado suporte específico com o seu próprio conteúdo e função. Por conseguinte, penso que desenvolver o interesse pela linguagem escrita, valorizando-a como meio de informação e comunicação, levará as crianças a compreenderem “que o que se diz se pode escrever [e] que a escrita permite recordar o vivido.” (Mata, 2008, p.32) Deste modo, darei continuidade às intenções e ações da educadora durante a prática, que para mim fazem sentido dadas as características do grupo e ao meio em que este se insere.

Através destas situações, acima referidas, apercebi-me da capacidade de iniciativa, autonomia, cooperação que o grupo apresenta a quando demonstra interesse pela abordagem à escrita. Assim, tendo em consideração, as situações observadas que referi anteriormente e, no sentido de tentar promover a autonomia, a iniciativa e a cooperação do grupo, visto ser algumas das intenções para a minha prática pedagógica irei desenvolver momentos que serão promotores no desenvolvimento desta problemática.

A metodologia qualitativa foi a metodologia adotada para a realização deste trabalho, derivado às características que se prendem com a problemática verificada, uma vez que o objetivo foi desenvolver ações que se prendiam com o envolvimento precoce na abordagem à escrita, de modo, a promover situações de emergência da escrita em valência de jardim-de-infância. É considerado um processo complexo devido a estar sujeito a um conjunto de fatores, uma vez que a sua aplicação deve ser considerada como o início de uma mudança, conduzindo a melhorias, essencialmente nos contextos profissionais, através da reflexão individual que orienta a compreensão da prática profissional (Esteves, 2008). É uma metodologia vantajosa, pelo facto de nos permitir uma maior interação e envolvimento na pesquisa e resolução da situação em causa, como referem Amaral, Moreira & Ribeiro (1996), caracterizada por uma permanente dinâmica entre teoria e prática em que o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua ação de forma a produzir efeitos.

Ao realizar este projeto senti a necessidade de proceder a uma recolha de informação, que englobasse os dois tipos de observação: direta e indireta. Na observação direta, procedi diretamente à recolha da informação através de reflexões diárias e notas de campo, de forma a registar os comportamentos observados. Para a observação indireta realizei um questionário como instrumento de análise e reflexão,

dado às vantagens para um estudo mais aprofundado. Este instrumento foi aplicado às famílias que vivem com as crianças com quem desenvolvi a minha prática, de forma a permitir uma recolha de informação mais concreta e pormenorizada, facilitando uma melhor compreensão da dimensão desta problemática. Depois, far-se-á alguma quantificação das respostas do questionário, no entanto esta quantificação será o suporte e ilustram a interpretação que foi respondido.

3.1. *Literacia emergente*

Primeiramente, penso ser importante analisar o que se entende por literacia emergente. As concepções socioconstrutivistas sobre a aprendizagem passam a valorizar o papel ativo da criança e o papel mediador dos outros que com ela interagem, para a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita e oral. É neste sentido que surge uma vasta investigação sobre “conhecimentos emergentes de literacia”, desde idades muito precoces (Goodman, 1986, p.31). Assim, surge a perspectiva da “literacia emergente”, que reconhece o papel central da criança na apropriação das concepções da leitura e da escrita. A este respeito saliento o facto de as crianças aprenderem quando se envolvem em situações de exploração funcionais e reais, associadas ao dia-a-dia, onde vão refletindo sobre as características da linguagem escrita. A terminologia “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, que permite o emergir de concepções de diferentes tipos e que se vão sustentando umas às outras. Como sugere Mata (2006), o termo literacia nasceu da necessidade de dar nome a uma nova forma de ver e de valorizar o uso da linguagem da escrita enquanto forma de comunicação utilitária.

Neste trabalho, assume-se um conceito de literacia emergente proposto por Mata (2006) que valoriza

“o papel e a participação activa da criança, desde muito cedo, no processo de descoberta da linguagem escrita. Este facto torna este processo, entre outras coisas, participado e dinâmico, já que cada criança reconstrói e reinventa activamente a linguagem escrita.”.

(p.24)

Neste sentido a investigadora, citando Teale & Sulzby (1989), sugere que do conceito de *literacia emergente* emergem quatro aspetos fundamentais a considerar: o desenvolvimento da literacia começa precocemente, antes da instrução formal da literatura e da escrita; as capacidades de ouvir, falar, ler e escrever desenvolvem-se de forma simultânea e inter-relacionada nas crianças mais novas; as competências relacionadas com a literacia são uma parte integrante do processo de aprendizagem; a criança aprende a ler e a escrever através do envolvimento ativo com o seu ambiente. Estes pontos salientam não só a importância do desenvolvimento precoce das competências de literacia, como também o facto de este desenvolvimento ser um processo integrado que ocorre em todos os contextos de vida das crianças.

Segundo Clancy-Menchetti (2005), a *literacia emergente* engloba o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que se assumem como percursores do desenvolvimento e da aprendizagem da leitura e escrita, abrangendo igualmente os contextos que facilitam esse desenvolvimento. A literacia emergente está, deste modo, relacionada com os primeiros passos que as crianças dão no seu percurso de aquisição do mundo da escrita e da leitura (Korat, 2005).

A literatura, segundo Mata (2006), tem sugerido que existem três conjuntos de competências pré-leitoras fortemente associados ao sucesso nas tarefas de leitura/escrita posteriores: competências de linguagem oral, conhecimento acerca do impresso e competências de processamento fonológico. Para Azevedo (2005), concordando com Haney & Hill (2004), o conhecimento destas áreas, e de atividades facilitadoras na construção de competências de literacia emergente, permite a promoção de melhores desempenhos neste domínio, bem como a prevenção de dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita. Segundo Mata (2008), estas podem dividir-se em quatro grandes tipos que são: os conhecimentos ligados à perceção da funcionalidade da leitura e da escrita; os conhecimentos associados a aspetos mais formais, como as convenções e associações entre linguagem oral e linguagem escrita; os conhecimentos relacionados com as estratégias e comportamentos de quem lê e escreve; e as atitudes face à leitura e à escrita.

Neste sentido, adquirem importância significativa os contextos com os quais a criança interage na infância. Embora pese a importância do contexto familiar como o

primeiro mediador, onde a criança inicia as suas construções sobre a realidade emergente, são os estabelecimentos de educação de infância, dadas as características da sociedade atual, que se constituem como contextos significativos de promoção de competências de literacia emergente (Azevedo, 2005).

3.2. A aquisição da linguagem escrita no jardim-de-infância

A descoberta da funcionalidade da linguagem escrita é fundamental no processo de aprendizagem da mesma. É a partir desta descoberta que a criança vai construir sentidos e razões para querer aprender a ler e a escrever.

Segundo Martins & Niza (1998), o interesse que a criança tem relativamente à linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das atividades de leitura/escrita que são desenvolvidas por aqueles que convivem diretamente com a criança. A criança vai-se apropriando das várias funções que a escrita pode desempenhar e passa a compreender que cada uma delas corresponde a um determinado tipo de texto que, por sua vez, corresponde a um determinado suporte específico com o seu próprio conteúdo e função.

Alves Martins & Niza (1998) referem, que quando a criança está a aprender a escrever passa por três fases, consideradas distintas, nomeadamente a fase cognitiva, a fase de domínio e a fase de automatização. A primeira é caracterizada pela construção de uma representação sobre o objetivo dessa aprendizagem, neste caso a criança precisa de perceber para que serve ler e escrever, assim como a organização de uma ideia sobre a natureza da tarefa, nomeadamente as suas características e a forma como se relaciona com a língua oral. A segunda diz respeito à fase do treino e de aperfeiçoamento exigida para a realização da tarefa, neste caso no ato da escrita. Na última fase referida, denominada de automatização, a aprendizagem já está interiorizada, pois, deixa de ser necessário um controlo consciente para poder escrever, sendo que a criança já é capaz de manipular com alguma agilidade as diversas estratégias de escrita.

Nem todas as crianças chegam à escola a saber ler, mas muitas já são capazes de compreender o significado e a essência da linguagem escrita, ou seja, para que serve e como é utilizada. Há que potencializar a manipulação, a experimentação, a reflexão, o brincar e a utilização quotidiana funcional da linguagem escrita, mesmo quando a

criança ainda não conhece nem domina grande parte dos seus convencionalismos. Pois, o contacto com os diferentes tipos de escrita em diferentes contextos na sua vida quotidiana, assim como o contacto com os adultos que utilizam a escrita, fazem com que desde cedo as crianças se questionem e coloquem hipóteses sobre a escrita, nomeadamente as suas características, as regras, a sua utilização, os diferentes contextos utilizados, entre outras (Mata, 2008).

Neste sentido, Mata (2008) refere que a análise das produções escritas pode ser feita ao nível dos aspetos conceptuais, no que se refere à forma como a criança interpreta e integra todos os conhecimentos e características que atribui à escrita (ideias e conceções das suas produções escritas) e aos aspetos figurativos, nomeadamente ao aspeto gráfico, no que se refere ao tipo de características percetivas que a criança já desenvolveu (aos caracteres utilizados, à orientação da escrita, o formato e variedade da letra).

De acordo com Martins & Niza (1998), existem seis funções que a linguagem escrita pode desempenhar: (1) ler/escrever para obter/comunicar uma informação de carácter geral (texto informativo - *e.g.* jornal, revista, entre outros); (2) ler/escrever para obter/memorizar e transmitir uma informação precisa ou dados concretos (texto enumerativo - *e.g.* lista telefónica); (3) ler/escrever para seguir/dar instruções (texto prescritivo - *e.g.* receita de culinária); (4) ler/escrever por prazer e sensibilidade estética (texto literário - *e.g.* histórias, poesias, entre outros); (5) ler/escrever para aprender/estudar e partilhar conhecimentos (texto expositivo - *e.g.* livro temático, enciclopédia, entre outros).

Também Mata (2008) considera que as crianças poderão ver facilitado o processo de aprendizagem da escrita se conseguirem atribuir funcionalidade à linguagem escrita, se conseguirem compreender o seu uso e utilidade (histórias, cartas, revistas, entre outros) e ter consciência dos benefícios que dela se possam tirar. Se a criança não conseguir atribuir finalidades à linguagem escrita e ter consciência dos benefícios que dela se possam tirar, sem dúvida que a criança vai sentir mais dificuldades no processo da aprendizagem desta.

3.3. O educador enquanto mediador do processo de aquisição da escrita

Segundo Fernando Azevedo (2005), educar para a literacia deve permitir à criança o uso de múltiplos e variados contextos e situações para que esta aprenda a não ficar passiva perante a aprendizagem, mas antes pelo contrário para que seja um ator ativo nesta dinâmica do uso da linguagem oral e escrito.

As brochuras de operacionalização das OCEPE (Sim-Sim & Nunes, 2008; Mata, 2008), apresentam três aspetos fundamentais a considerar, num ambiente educativo para que este possa ajudar a promover a qualidade da literacia emergente: o espaço e os materiais, os tempos dedicados à literacia e a diversidade de interações promovidas no quotidiano da criança. Neste sentido, importa que na sala de atividades se sinta a presença da leitura e da escrita. A área da biblioteca e a área da escrita são requisitos importantes para que essa presença se faça sentir. Mas todas as outras áreas podem ajudar a tornar consciente as funcionalidades da leitura e da escrita. Assim, é importante introduzir materiais do quotidiano, na sala de atividades, que enriquecerão as atividades simbólicas das crianças e permitirão atribuir significado às ações que desenvolvem. As crianças não descodificam realmente o significado e a palavra impressa no imediato mas, após explorarem o sistema de escrita, vão descortinando o seu funcionamento. As crianças fazem linhas e marcas que se assemelham à escrita daqueles que as rodeiam, mas também podem ler aquilo que escrevem ou pedir a terceiros que o façam (Sim-Sim & Nunes, 2008; Mata, 2008).

Como sugerem Clay, Cochran-Smith & Dyson (citados em Dyson & Genishi, 2002), a área da escrita promove o jogo exploratório de diverso material impresso permitindo às crianças explorar as qualidades visuais e ortográficas desse material da mesma forma que o fazem quando usufruem das particularidades do traço e da forma no desenho e na expressão plástica. Esta área deve possuir materiais que incentivem a criança nas suas primeiras tentativas de escrita. Assim, um computador, folhas de diferentes tamanhos e cores, lápis, canetas de diversas qualidades, caixas de letras e de palavras, dicionários de imagens elaborados com as crianças, um quadro giz, abecedários, entre outros materiais, adquirem um importante papel, nesta área. Todas as representações se configuram em gestos, palavras e grafismos que desempenham um papel importante como instrumentos para pensar e comunicar.

A identificação e etiquetagem dos materiais das áreas, a existência de quadros reguladores (como as regras de sala, a agenda semanal, a frequência nas áreas, as presenças, os projetos, a planificação diária, as comunicações, as tarefas de sala e o diário de turma), são elementos que ajudam a criança a descodificar os sentidos da comunicação oral e escrita. Tal como é referido por Dyson & Genishi (2002), no nosso quotidiano, as crianças têm conhecimento de símbolos: desde os sinais de trânsito, latas, caixas com rótulos roupas com etiquetas. Mesmo sem saber ler, as crianças já os reconhecem, vindo posteriormente a interpretá-los, e mesmo as que não o fazem podem gostar de usar papel e lápis.

Segundo Goodman (1986), um ambiente rico e estimulante na área da literacia em conjunto com mediadores conscientes do seu papel ajudam a criança a naturalmente desenvolver competências ao nível da literacia. Assim deve ser proporcionado às crianças o contacto com uma variedade de materiais impressos e manuscritos bem como um conjunto de textos literários e textos informativos, de dimensões e materiais variados com atividades de partilha de leitura e dos significados.

Como se pode analisar, a construção de um leitor/escritor é um processo complexo e lento. Mas se os ambientes forem estimulantes as crianças vão-se dando conta que a escrita transmite uma mensagem e de que existe um conjunto de convenções que ajudam a decifrar. Quando lhes são dadas oportunidades e são estimuladas e incentivadas, as crianças vão mesmo reproduzir algumas dessas convenções, por exemplo letras corretas e orientação das letras e da escrita e passam a utilizar a escrita ainda que nem sempre de modo formal nas suas mais diversas funções, dando-lhe valor e utilidade. Ao mesmo tempo que desenvolve a linguagem oral, o educador deve também promover e estimular a linguagem escrita, principalmente no que diz respeito à representação, pois o jardim-de-infância, o meio socio-afetivo, o linguístico e o cognitivo são determinantes para o desenvolvimento da criança segundo a perspetiva de Mata (2008).

O jardim-de-infância, numa estreita parceria com as famílias, assume um papel importante na promoção de competências de literacia em crianças de idade pré-escolar. Estas competências são consideradas cruciais para o posterior desenvolvimento dos processos de leitura/escrita. O desenvolvimento dessas competências parece, também,

atenuar as diferenças existentes entre as crianças de meios favorecidos e as crianças de meios mais desfavorecidos, promovendo um melhor desenvolvimento destas últimas. Mata (2008).

As crianças adquirem a respetiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar. O adulto tem assim um papel muito importante no desenvolvimento e aquisição de competências linguísticas, escutando a criança, conversando, questionando as suas produções. Esta atitude “ajuda a criança a expandir os seus conhecimentos” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.11). A aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, no prazer de lidar com as palavras, investigar sons e descobrir relações. A linguagem oral e também a abordagem à escrita estão presentes no quotidiano do jardim-de-infância, traduzindo no ambiente educativo que rodeia a criança e que é co-construído com ela e com o grupo: as regras, na organização do ambiente educativo e a construção da sinalética existente na sala, os registos produzidos pelas crianças e “escritos” pelo educador, são instrumentos facilitadores do desenvolvimento da linguagem oral e da abordagem à escrita.

Segundo Oliveira-Formosinhos (1996), a cultura envolvente entra na sala de atividades com finalidade educacional, ou seja como fonte curricular através de histórias dramatizadas, lidas ou contadas, as canções, as músicas, as visitas que se fazem à comunidade, os valores que se promovem, entre outras. Estas atividades motivam e ajudam a criança apropriar-se da cultura a que pertence. Esta realidade é tão natural para a criança que possibilita à educadora promover experiências-chave para o seu desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 2007), pois é através da desconstrução dos códigos linguísticos, presentes na cultura que dão sentido à interação e que ajudam a criança a descobrir o mundo.

3.4. O Movimento da Escola Moderna e a organização dos espaços e materiais na abordagem à escrita

O Movimento da Escola Moderna faz parte de um modelo pedagógico que assenta numa prática democrática de gestão das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço

e pretende, através da ação dos educadores que dele fazem parte, proporcionar uma vivência democrática e o desenvolvimento sociomoral das crianças, garantindo a sua participação na gestão da vida e da sala do jardim-de-infância.

Segundo Niza (1998), a sala de atividades é vista como a estrutura básica que fornece as oportunidades para as crianças aprenderem. Contudo, as crianças são desde logo iniciadas na utilização dos instrumentos e em práticas de planificação e avaliação.

Segundo este modelo, existe um dia na semana (sexta-feira) em que o grande grupo se reúne e este é considerado o momento de regulação, em que existe uma leitura dos instrumentos utilizados ao longo da semana (planificação diária e diário de turma), e onde têm lugar os primeiros planos para a semana seguinte. Podemos considerar um dos momentos chave do desenvolvimento da linguagem e da leitura por parte da criança.

O Educador deve ser o promotor do desenvolvimento linguístico. Nesta qualidade deve ouvir o que a criança tem a dizer e ajudá-la a comunicar com o grupo, uma vez que isso ajuda a criança a descentrar-se e a estar mais recetiva a diferentes perspetivas. Com estas estratégias, tal como na aquisição da literacia, a criança experiencia a abordagem sociocêntrica na vida do grupo antes de a poder produzir ou até mesmo de a entender.

Em relação à aquisição da leitura e da escrita, o modelo do Movimento da Escola Moderna procura proporcionar uma aprendizagem, de forma, a que as crianças compreendam a funcionalidade do ato de ler e escrever. Quanto à linguagem escrita esta é portadora de significado para a criança qualificando o seu quotidiano. No entanto, a aquisição do código escrito é encarada como um momento natural do desenvolvimento social e cognitivo da criança, e não como um treino motor que é imposto do exterior (Niza, 1998). Os Educadores no Movimento da Escola Moderna ajudam a que a criança se aproprie deste código simbólico, tão importante para o avanço cultural da humanidade, que registam pensamentos e ideias das crianças.

Para Folque (1999) a escrita é utilizada como uma estratégia para facilitar um processo metacognitivo da produção para a compreensão. Os simples nomes que se escrevem para identificar as produções das crianças (*e.g.* desenhos e pinturas) convidam também a criança a envolver-se na sua produção e posterior compreensão. Primeiro começam por usar as suas próprias garatujas até que descubrem que os seus nomes têm uma certa forma que deve ser respeitada. Nesta fase começam a imitar a escrita adulta

até que conseguem memorizá-la sem copiarem. É depois disto que começam a observar com mais atenção, a comparar, a fazer correspondência com sons e com nomes parecidos e a formular hipóteses, como, por exemplo, juntar palavras.

Partindo da perspectiva de Vygotski “ler e escrever devem ser coisas de que a criança necessite, escrever deve ser relevante para a vida” (2000, p. 156). Esta característica é fundamental na metodologia do Movimento da Escola Moderna.

Um dos princípios estratégicos da intervenção educativa do MEM é a partilha de saberes e de produções culturais das crianças através de comunicações como a validação social do trabalho de produção e de aprendizagem. Assim, na metodologia da pedagogia de projeto, metodologia utilizada pelo MEM, a criança assume um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem, o que pressupõe que seja encarada enquanto sujeito. Os registos são muito utilizados neste tipo de metodologia. Registam-se as ideias, as sugestões, as experiências e os resultados, podendo fazer-se esses registos de formas variadas, como por exemplo, através de desenhos, de esquemas ou da escrita, sempre com o apoio do educador. Assim, a pedagogia de projeto atravessa diferentes fases em que a linguagem, a leitura e a escrita assumem um papel fundamental.

Concluindo, o papel do Educador é o de proporcionar um ambiente onde a escrita tenha um papel relevante, de modo a despertar a curiosidade e a progressiva descoberta dos seus códigos.

3.5. A importância do envolvimento das famílias na emergência da literacia dos seus educandos

A literacia familiar compreende os modos como os membros da família e as crianças utilizam a literacia em casa e na sua comunidade. As experiências literárias devem ocorrer espontaneamente durante rotinas do dia-a-dia ou serem proporcionadas pelos adultos (Mata, 1999).

Segundo, Mata (1999), as interações familiares em torno de tarefas de literacia permite estruturar um conjunto de experiências promotoras de desenvolvimento literário emergente. Pois, as famílias podem oferecer oportunidades para aprender: quando leem histórias, expondo estruturas narrativas e vocabulário; quando ajudam a compreender o

impresso no meio social; quando os levam a bibliotecas ou mesmo quando permitem que as crianças tenham livros e materiais para explorar a escrita. A convicção de que este conjunto de atividades é fundamental num plano de aprendizagem e desenvolvimento infantil promove o reconhecimento e a valorização das aquisições daqui decorrentes. A valorização dos esforços de leitura e escrita da criança possibilita a continuidade e envolvimento nas atividades. Por outro lado, a interação em atividades de literacia permite a aprendizagem e aquisição de conhecimentos. Esta interação deverá ser caracterizada por medidas de qualidade de instrução e qualidade sócio emocional, permitindo o desenvolvimento de estratégias eficazes e de experiências gratificantes de compreensão do impresso.

Concluindo, os pais ou adultos promovem modelos de literacia. As experiências de exploração conjunta do impresso devem permitir que a criança observe como e quando os pais ou adultos utilizam o impresso e como e quando obtém prazer das atividades de literacia (Mata, 1999).

3.6. Plano de ação concebido para a intervenção em JI

Antes de iniciar este ponto, *plano de ação concebido para a intervenção*, importa referir que já vem de trás um excelente trabalho realizado pela educadora cooperante da valência de jardim-de-infância, no que diz respeito à abordagem da escrita neste contexto. Assim, coube-me a mim dar continuidade a esse trabalho, que como já referi anteriormente deve ser iniciado precocemente, de modo contínuo e significativo. Pois, segundo Mata (2008) a aprendizagem da escrita deve ser concebida como um processo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe ensino formal. Inicia-se com a descoberta de que existe a escrita, mesmo sem que a criança se aperceba da mensagem a ela associada. Neste sentido, o educador de infância deverá proporcionar ambientes de promoção da aprendizagem da escrita, em situações de jogo e brincadeira ou na resolução das suas tarefas do quotidiano, de forma intencional e refletida, de modo contextualizado e natural, num ambiente facilitador, encorajador e estimulante para a produção da escrita e assim promover a reflexão e o confronto com diferentes formas e estratégias.

Este mesmo autor (2008), refere ainda que o envolvimento precoce com a linguagem escrita “pressupõe vontade, iniciativa, desafio, prazer, assim como desenvolvimento, apreensão e mobilização de estratégias de escrita cada vez mais elaboradas e da sua utilização funcional em contexto social” (p.46). Portanto, é crucial que o contexto seja rico em experiências de literacia, que as crianças vejam utilizar e como utilizar a escrita por necessidade e com objetivos claros de forma que se sintam desafiadas, satisfeitas e competentes nas suas tentativas.

No entanto, as crianças também adquirem a respetiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar. O adulto tem assim um papel muito importante no desenvolvimento e aquisição de competências linguísticas, escutando a criança, conversando e questionando as suas produções. Esta atitude “ajuda a criança a expandir os seus conhecimentos.” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 11)

Como se pode analisar, a construção de um leitor/escritor é um processo complexo e lento. Mas se os ambientes forem estimulantes as crianças vão-se dando conta que a escrita transmite uma mensagem e que existe um conjunto de convenções que ajudam a decifrar. Quando lhes são dadas oportunidades e são estimuladas e incentivadas, as crianças vão mesmo reproduzir algumas dessas convenções, por exemplo letras corretas e orientação das letras e da escrita e passam a utilizar a escrita, ainda que nem sempre de modo formal, nas suas mais diversas funções, dando-lhe valor e utilidade. Ao mesmo tempo que desenvolve a linguagem oral, o educador deve também promover e estimular a linguagem escrita, principalmente no que diz respeito à representação, pois o jardim-de-infância, o meio socio-afetivo, o linguístico e o cognitivo são determinantes para o desenvolvimento da criança segundo a perspetiva de Mata (2008).

Desta forma, considerei pertinente trabalhar junto das crianças a temática referente à abordagem da escrita no jardim-de-infância. Sendo este também um grande interesse do grupo e da educadora cooperante aquando da elaboração do Projeto Curricular de Sala.

No entanto, quando se sente que a leitura e a escrita servem a vida do grupo, quando se vê que a funcionalidade e importância do código escrito estão integrados, quando a quantidade e a qualidade de escrita e leitura são consideravelmente aquilo a que é

comum assistir-se, quando existe alguma diversidade de suportes, objetivos, interesses, instrumentos e a sala é rica e multifacetada, então posso dizer que, de facto, vale a pena trabalhar desta forma.

De facto, as crianças já apresentam algumas concepções de leitura e escrita¹⁰, devido ao contacto com os instrumentos de trabalho adotados por Freinet, introduzidos pela educadora desta sala no início do ano letivo. O processo interativo do MEM requer a valorização de todos esses conhecimentos anteriores à iniciação formal ao código escrito, que constituirão pontos de partida para aprendizagens mais desenvolvidas. Não se trata de um método constante com o desenvolvimento natural das crianças, trata-se de um processo que convida à reflexão sobre o que se produz para, em aproximações sucessivas decorrentes de muitas tentativas e treino, cada um se ir aproximando do código escrito convencional, a seu ritmo e mediante estratégias próprias discutidas e partilhadas em grupo. Assim, optei por dar continuidade à utilização dos instrumentos de pilotagem presentes na sala e também assumi toda a dinâmica proporcionada no momento da reunião da manhã, da reunião de conselho e do Tempo de Trabalho Comparticipado já introduzidos pela educadora no início do ano letivo. Todos estes momentos favorecem o desenvolvimento da linguagem oral, como também a emergência da linguagem escrita porque oferecem às crianças oportunidades para escreverem em situações diversificadas e significativas e estão integrados nas vivências e rotinas do grupo. Estes momentos também permitem a observação dos adultos presentes na sala, que servem de modelos na aquisição da escrita por parte das crianças.

No MEM (metodologia adotada pela educadora nesta valência), o educador centra toda a sua ação no grupo e na troca de informação e comunicação entre as crianças. Assim, cabe às crianças o papel de descobrir o mundo que as rodeia através da experimentação do material disponível, conquistando a sua autonomia e liberdade. No entanto, para que este processo seja organizado e mais independente do adulto quanto possível, o MEM adaptou os instrumentos de trabalho de Freinet. Assim, na sala onde realizei a minha prática supervisionada, à altura do campo de visão das crianças estão

¹⁰ Estas concepções são observáveis quando as crianças têm consciência da percepção da convenção gráfica da escrita, apontando da esquerda para a direita e de cima para baixo, por exemplo.

expostos nas paredes vários instrumentos de trabalho/pilotagem que completam a funcionalidade dos espaços e materiais como também são parte integrante da rotina diária. A utilização destes instrumentos é uma preciosa forma de dar às crianças o poder de decisão e de avaliação, mas também de desenvolver a linguagem oral e a aquisição da escrita, dadas as funcionalidades e as convenções gráficas que estes apresentam.

Assim, penso que seja importante referir quais os **instrumentos de pilotagem** disponíveis na sala e como estes são importantes na aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Os instrumentos de regulação da vida do grupo e das aprendizagens usados pelas crianças e pelos adultos da sala têm aqui um papel fundamental. Pois, são usados com a função de “andaimes” o que permite que a criança trabalhe na sua zona de desenvolvimento, pois “(...) criam um ambiente onde as crianças se sentem seguras, podem tomar iniciativas e desempenhar tarefas situadas acima do seu estágio de desenvolvimento.” (Vasconcelos, 1997, p.121). Como exemplo, temos o diário de turma, o mapa mensal de presenças, o plano de atividades, o quadro das tarefas, a lista de projetos, o inventário por cada área de interesse, o plano do dia, o mapa de comunicações e a agenda semanal. A utilização deste tipo de instrumentos permite que a criança possa escolher livremente e que se responsabilize pela sua escolha, permite a consciencialização de situações vividas e expressões verbais usadas e, simultaneamente, permite que a criança se aproprie da funcionalidade da leitura e da escrita, ou seja, que descubra que a linguagem escrita é útil no dia-a-dia. São instrumentos flexíveis que acompanham os interesses das crianças dentro da rotina diária que tem normas entendidas e aceites pelas crianças. (Fernandes, 2003) Assim, a escrita surge naturalmente, integrada na própria organização, como também continuará a acontecer ao longo de todo o ano, no trabalho curricular que caracteriza o modelo pedagógico do MEM.

Segundo Silva et al (1997), o contacto com os diferentes formatos de texto, quer manuscrito ou impresso, o reconhecimento dos diferentes tipos de letras e a identificação de algumas palavras permitem uma aquisição da especificidade do código escrito. Neste sentido, para o reconhecimento da funcionalidade da linguagem escrita é integrar o escrito nas suas mais diversas formas, no quotidiano do jardim-de-infância,

de forma que este se torne uma realidade envolvente das crianças, nomeadamente através registos variados, quadros reguladores, entre outros.

Assim, o papel do jardim-de-infância é criar oportunidades para que as crianças experimentem os sinais escritos, criar um ambiente rico em diversos tipos de suporte e de texto. É, também, criar oportunidades para que as crianças ouçam ler em voz alta e vejam escrever, criar oportunidades para que as crianças escrevam, tentem escrever sem necessariamente copiar um modelo, para que leiam usando dados contextuais para que possam reconhecer diferenças e semelhanças entre letras, para que brinquem com a linguagem descobrindo diferenças e semelhanças entre os sons. (Silva et al, 1997)

Neste grupo, para além dos registos habituais do que se faz e do que existe na sala, a escrita do diário de turma assumiu, desde logo, um lugar de destaque, como se torna evidente em algumas situações¹¹ observadas durante o meu estágio. Estas situações são evidentes em momentos de faz de conta, em que as crianças espontaneamente vão buscar folhas brancas e canetas para desenharem a grelha do diário de turma, e utilizando garatujas ou caracteres registam o que em grupo combinam. As crianças assumem a postura do adulto que observam a quando do momento do diário, sendo evidente através das expressões corporais e da linguagem oral¹², e com a utilização das canetas produzem o que lhes é mais significativo (anexo 17).

Durante a reunião da manhã, para além negociarmos as atividades que irão decorrer ao longo do dia, posteriormente há um **momento de partilha de informações ou notícias** por parte das crianças. Neste momento tenta-se que as crianças que manifestarem interesse em comunicar alguma informação ou notícia ao grupo, sejam respeitadas e que o restante grupo escute, o que as crianças tanto querem partilhar com o mesmo. A criança em grupo manifesta interesse em comunicar, sendo que o adulto ou uma outra criança pergunta se quer apenas comunicar oralmente ao grupo ou se também quer escrever o que vai comunicar, de modo a que posteriormente seja reescrito, ou seja copiado, e devidamente ilustrado, para que depois se associe a ilustração ao conteúdo escrito na mensagem (anexo 18). Este trabalho é exposto numa das paredes da sala

¹¹ Nota de campo do dia 15 de maio: T – *Joana, já escreveste no diário que eu também quero participar no projeto sobre “Os peixes”?* (anexo 16)

¹² Nota de campo do dia 15 de maio: N - *O que querem escrever no nosso diário?*

(anexo 19) em que existe um espaço de exposição de notícias ou textos, dando significado e importância ao que foi comunicado. Este momento permite que a criança comunique, que sinta que é ouvida e considerada, e que o escrito que existe em sala seja valorizado. Permite que a criança perceba que a linguagem escrita codifica mensagens e que o pensamento sobre a mensagem é anterior à escrita. Permite que a criança reflita sobre o código escrito através da interação com os seus pares e com o educador. Permite que a criança se aperceba que a linguagem escrita se constitui como auxiliar de memória e que se vá apropriando das características sintáticas e textuais da mesma. Permite que perceba que há uma forma convencional de escrever e que o código escrito possui determinadas regras. Permite que perceba a funcionalidade da escrita e que desenvolva o seu projeto pessoal de leitura/escrita (Alves Martins & Niza, 1998).

Neves & Martins (1994) falam-nos da existência de um espaço que Niza (1998) designa de espaço polivalente, que servirá para a conversa inicial da manhã para comunicações, conselho e outros encontros coletivos, de pequeno grupo ou individuais. Pretende-se que “(...) seja um espaço acolhedor, onde as crianças se sintam perto umas das outras, e onde a comunicação se torne fácil e, digamos, ganhe direito de cidadania.” (p.96) É um espaço onde se desenvolve a comunicação, onde se partilham ideias, sentimentos, interesses, acontecimentos, experiências, que apoia o desenvolvimento dos conhecimentos metalinguísticos e a consciência fonológica (Estevens, 2002). É também neste espaço onde surgem frequentemente oportunidades de trabalhar a leitura e escrita através dos interesses que as crianças revelam, das novidades que trazem, da discussão de temas e problemas e, então, torna-se necessário registar, planificar, investigar. Fazendo parte deste espaço, as paredes constituem-se como expositores das produções das crianças que se vão sendo substituídos rotativamente (Niza, 1998).

Uma das rotinas mais importantes, pelo seu carácter comunicativo, é no momento do diário, a **apresentação de produções e/ou ações** onde, entre outras coisas que as crianças apresentam, surgem os enunciados orais normalmente com a intenção de se registarem em desenho e em texto (anexo 20). Estes relatos orais são muitas vezes objeto de negociação quando se passam a escrito, já que a sequência nem sempre se passa a escrito, já que a sequência nem sempre é organizada e as regras da escrita não se

compadem com os avanços e recuos que a oralidade permite. A comunicação escrita, enquanto registro da fala, produz naturalmente diferentes tipologias discursivas que, uma vez identificadas em categorias segundo a sua função social, dão origem ao embrião de diferentes tipos de textos.

A **sala de atividades** é um espaço educativo que está organizado por várias áreas de interesse, definidas para que as crianças saibam o que podem fazer em cada espaço. Para isto, foi construído com as crianças um inventário, no início do ano letivo, para cada área onde estão descritos os materiais existentes em cada espaço e o que lá se pode fazer (anexo 21). Em cada identificação de cada área está uma fotografia, as regras e o número de crianças que podem estar em cada espaço. Pois, através desta estratégia, o uso dos materiais são mais organizados, dando à criança poder para escolher o que fazer. Dentro de cada área, os materiais estão etiquetados (com palavra e imagem) para dar as crianças mais autonomia, pois estas sabem o que podem fazer em cada área e sabem onde podem encontrar os materiais que precisam para as suas atividades. Este exercício de pré-leitura e promoção da emergência da escrita, é fundamental na gestão da sala, pois permite à criança responsabilizar-se pela arrumação e cuidado dos materiais da sala bem como facilita a interação da criança com os materiais. Também, como já foi referido anteriormente na fundamentação, é importante que a criança interaja com a linguagem escrita frequentemente e em situações reais de comunicação para que se interesse cada vez mais sobre este domínio e aprofunde os seus conhecimentos. Assim, deverão existir na sala de jardim-de-infância diversos tipos de suporte de escrita ao alcance da criança.

Portanto, a interação com a linguagem escrita é promovida em todas as áreas da sala, embora algumas estejam mais direcionadas para o desenvolvimento da linguagem oral e a promoção da emergência escrita. Exemplos de áreas mais direcionadas para a leitura e escrita são: a Biblioteca e Centro de Documentação, e, por fim, a Oficina de Escrita e Reprodução, áreas definidas pelo MEM.

Na área da **Oficina de Escrita e Reprodução** (anexo 22), na sala onde realizei a minha prática supervisionada, podem ser feitos jogos com letras e palavras, trabalhos de texto, entre outros trabalhos, que envolvem a abordagem à escrita, e até mesmo materiais que podem ser utilizados como suportes de aprendizagem para todos (por

exemplo, o dicionário de palavras significativas para o grupo). Nesta oficina tem presente os seguintes materiais: um computador, cadernos para cada criança, canetas, lápis de carvão, borrachas, letras com ímãs, caixa com os nomes de cada criança (estes auxiliam quando as crianças têm de identificar as suas produções com os seus nomes) e jogos com letras. Estes materiais convidam e proporcionam às crianças oportunidades de escrita e a formulação de hipóteses sobre a mesma, tanto em atividades sugeridas como em situações de jogo e brincadeira. Estes materiais podiam ser utilizados em outras áreas, para servirem de apoio a brincadeiras de faz-de-conta (anexo 23) ou até mesmo para jogos.

Neste espaço proporcionei ao grupo atividades que desenvolvessem competências ao nível da escrita¹³. Uma delas tinha como objetivo trabalhar a extensão de texto. Assim, trouxe para a sala um conjunto de imagens de objetos diversificados, as quais cada criança só poderia escolher uma e segundo os seus conhecimentos tinha que verbalmente argumentar a função do respetivo objeto que escolheu. Eu registava na folha à medida o que a criança argumentava. Seguidamente, a criança copiava o que tinha verbalizado e eu tinha escrito. (anexo 21)

Também nesta área é promovida a utilização do computador, pois nele as crianças podem brincar com as letras no programa *Word*¹⁴, e, à medida que escrevem, vão-se apercebendo da orientação da escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo) e também da sua linearidade. Para as crianças que têm mais dificuldade no controlo do traço, e portanto que ainda consideram muito difícil escrever as letras, pode ser uma forma de se envolverem com a escrita, compreenderem as suas características e potencialidades e gradualmente transporem esse conhecimento para a forma manuscrita. (Mata, 2008)

¹³ Nota de campo do dia 31 de março de 2014: B (durante a organização do Portefólio Individual da Criança) – *Escolhi uma imagem e coleí na folha. Depois tu escreveste o que eu disse sobre para que servia o chapéu-de-chuva e depois eu copieí. Aprendi a copiar as letras melhor.*

¹⁴ Nota de campo do dia 21 de fevereiro de 2014: J foi buscar o cartão com o seu respetivo nome à gaveta onde está guardado. Senta-se em frente ao computador e no programa *Word* escreve o seu nome, observando atentamente as letras no teclado correspondendo às que observa no cartão. A educadora apoia esta criança mostrando como esta pode escrever a letra maiúscula que inicia o seu nome próprio. A criança expressa interesse e curiosidade durante esta ação.

A área da **Biblioteca e Centro de Documentação**, também proporciona um ambiente calmo, afastada das áreas mais barulhentas e localizada junto da anterior área referida. A maioria do grupo procura esta área pela quantidade e alguma diversidade de livros existente. Nesta área as crianças gostam de escolher um livro e de contar a história através das ilustrações observadas no livro ou então escolhem uma história e procuram um adulto para que lhes conte. Também gostam de manipular os fantoches existentes e de recriar histórias ou experiências do seu quotidiano. Nesta área contem os seguintes materiais: um porta livros, fantoches de mão, livros de histórias e alguns livros de pesquisa.

O livro é um instrumento fundamental no contacto com a escrita. Na sala de jardim-de-infância devem estar presentes e ao alcance das crianças não só os livros de histórias e poesias, como também jornais, revistas, dicionários, enciclopédias, entre tantos outros. Através desta manipulação e exploração de diferentes tipos de suporte e de texto, as crianças vão-se apropriando das várias funções da linguagem escrita. “Cabe assim ao educador proporcionar o contacto com diversos tipos de textos escrito que levam as crianças a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito.” (Silva et al, 1997, p. 71) Deste modo, proporcionei momentos em que as crianças tivessem contacto com histórias, lengalengas, poesias, adivinhas, bem como outros tipos de suporte, as enciclopédias, as revistas, cartas e jornais, para se apropriarem de algumas das funções da linguagem escrita.

O contacto com histórias, lengalengas, poesias e adivinhas surgiram em momentos de transição, funcionando como estratégias pedagógicas que o próprio grupo apela muito a sua concretização, e em momentos planeados, no tempo de trabalho participado. O mesmo aconteceu com os outros suportes de livros, referenciados em cima (enciclopédias, revistas e jornais) através do projeto “O desenvolvimento do feto ao longo dos 9 meses de gestação”, no qual eu desenvolvi com o grupo, para apoiarem na fase de pesquisa do mesmo.

Relativamente, ao conhecimento da função da carta, este foi proporcionado no momento em que o grupo conheceu as adivinhas, como outro tipo de texto. As crianças gostaram muito do jogo que as adivinhas proporcionaram e a partir deste interesse, sugeri ao grupo que escrevêssemos cartas às restantes salas do JI e lhe propusemos o

desafio de adivinharem a resposta uma adivinha que em grupo escolhessem. Na realização da carta as crianças apropriaram-se da função da carta e, eventualmente, das características que esta deve conter. (anexo 25)

Um dos princípios estratégicos da intervenção educativa do MEM é a partilha de saberes e de produções culturais das crianças através de comunicações como a validação social do trabalho de produção e de aprendizagem. Assim, na metodologia da **pedagogia de projeto**, metodologia utilizada pelo MEM, a criança assume um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem, o que pressupõe que seja encarada enquanto sujeito. Nesta perspetiva, a criança é vista enquanto ser competente e capaz de investigar e pesquisar, devendo ser motivada no sentido de explorar e encontrar soluções para os problemas que vão emergindo. Os registos são muito utilizados neste tipo de metodologia. Registam-se as ideias, as sugestões, as experiências e os resultados, podendo fazer-se esses registos de formas variadas (anexo 26), como por exemplo, através de desenhos, de esquemas ou da escrita, sempre com o apoio do educador. Assim, a pedagogia de projeto atravessa diferentes fases em que a linguagem, a leitura e a escrita assumem um papel fundamental.

O jardim-de-infância, numa estreita parceria com as **famílias**, assume um papel de grande relevância na promoção da literacia emergente em crianças nesta valência. Estas competências são consideradas cruciais para o posterior desenvolvimento dos processos de leitura/escrita. Pois segundo Mata (1999), as interações familiares em torno de tarefas de literacia permite estruturar um conjunto de experiências promotoras de desenvolvimento literário emergente. Assim, durante a reunião de pais, na qual tive a oportunidade de participar dei a conhecer a problemática em estudo e de como era importante conhecer os hábitos familiares na promoção da emergência da leitura e escrita que proporcionam aos seus educandos. Assim, primeiramente distribuí um questionário a cada uma das famílias das 24 crianças para que fossem precisas as informações. Seguidamente, após obter as respostas entreguei um folheto que apelasse à promoção de hábitos literários com os seus educandos. Este folheto contém não só a importância de envolver os familiares neste processo, como também dá sugestões de como as famílias podem promover momentos de literacia, através de livros, junto dos seus educandos. (anexo 27)

Agora apresento a análise segundo a amostra que obtive dos questionários respondidos. Embora tenha distribuído um questionário a cada família das 24 crianças, pertencentes ao grupo sala 3 na qual desenvolvi a minha prática, apenas 19 famílias responderam. (anexo 28)

Numa primeira análise da Figura 1 (anexo 29), observamos que as famílias que proporcionam momentos de literatura aos seus educandos apresentam uma percentagem reduzida de 49%, em comparação aos que não disponibilizam tempo para esta ação (51%). Assim, importa saber em que momentos proporcionam estes momentos literários. Segundo as respostas apuradas dos 19 questionários obtidos concluo que a maioria das famílias afirma dedicar estes momentos na “hora de deitar”. No entanto, com menor número de respostas, estas famílias afirmam que apenas trocam momentos literários com o seu educando quando este procura um adulto e “pede para ler uma história”. Ainda, outras famílias afirmam que estes momentos apenas surgem “Quando [o seu educando] questiona sobre o que está escrito que lhe desperte curiosidade” ou durante os “fins-de-semana”. Assim, concluo que 49% das famílias que proporcionam estas oportunidades literárias procuram disponibilidade e momentos calmos e agradáveis, de modo a criar hábitos e gosto pela literacia.

Relativamente à frequência com que proporcionam estes momentos (anexo 29, Figura 2), 10 famílias das 18 inquiridas que obtivemos resposta revelam disponibilizar diariamente hábitos literários junto dos seus educandos. As restantes 8 famílias assumem que apenas disponibilizam estes hábitos semanalmente.

Analisando os dados da Figura 3 (anexo 29), 52% das famílias apontam as histórias como o principal suporte literário a que recorrem. No entanto, as lengalengas (21%), as enciclopédias (12%) e as adivinhas (9%), são os suportes que menos famílias recorrem quando comparadas aos dados anteriores. Embora nenhuma das famílias escolha os poemas como suporte literário no qual recorra, outras famílias acrescentam às opções apresentadas no questionário, o recurso à internet e a jogos didáticos como suportes literários recorrentes.

À semelhança dos dados verificados na Figura 3 (anexo 29), a Figura 4 apresenta os suportes que as famílias recorrem com maior frequência. Assim, é possível apurar que 61% das famílias recorre com maior frequência às histórias para proporcionar

momentos de literacia aos seus educandos, contudo, as adivinhas e os poemas são o suporte a que menos recorrem.

Os dados apresentados na Figura 5 (anexo 29), evidenciam que a maioria das famílias (15) inquiridas disponibilizam uma literatura diversificada ao seu educando, porém 4 admitem não dispor. Os dados apresentados pelas últimas 4 famílias poderão estar relacionados com o facto de estas não estarem familiarizadas ou de não terem conhecimento de quais serão os suportes mais adequados para os seus educandos. Contudo, uma forma de atenuar em parte este facto será disponibilizar um folheto informativo e com sugestões literárias diversificadas tendo em conta as idades do grupo. Outro motivo aparente poderá ser a situação socioeconómica em que a maioria das famílias se encontra e as habilitações literárias das mesmas.

Como se pode verificar na Figura 6 (anexo 29), todas as famílias que responderam afirmam que os seus educandos recorrem por iniciativa própria a suportes literários, no entanto duas famílias não apresentam uma resposta.

Quanto aos dados apresentados na Figura 7 (anexo 29) como resultado da pergunta anterior, pretendendo apurar apenas a frequência com que os educandos recorrem, 63% das famílias assinalam que observam esta emergência diariamente e 27% afirmam observar semanalmente. No entanto, 5% das famílias raramente observam situações em que o seu educando recorra a suportes literários, restando outra 5% que não responderam a esta questão. Estes dados poderão ser indicadores de que os materiais, as atividades e instrumentos reguladores disponibilizados na sala de JI em que o grupo se encontra são promotores da literacia emergente.

Relativamente à questão “O seu educando demonstra com alguma frequência interesse pelo conhecimento de novas literaturas?” (anexo 28, questão 1.4.), todas as famílias inquiridas assinalam sim como resposta. Este dado permite concluir que as crianças gostam de diversificar e mostram iniciativa em conhecer novos suportes e/ou tipos de textos. No entanto, penso que o jardim-de-infância tem um grande peso no acesso das crianças a suportes diversificados, uma vez que são conhecedores destes e poderão alargar aos seus parceiros, que neste caso são as famílias e à comunidade. Assim, concluo que o facto de a instituição permitir o contacto diversificado com novos materiais literários, as crianças vão apelando às famílias esta aproximação frequente a

novos suportes.

Nas duas seguintes questões “Considera importante o papel da família no interesse e desenvolvimento da competência da leitura? E porquê?” (anexo 28, questões 1.5. e 1.5.1.), têm por base aferir as opiniões dos familiares, no que diz respeito à importância destes como parceiros e promotores da emergência e competência da leitura nos seus educandos. Os familiares responderam que são fundamentais neste processo de aprendizagem. Embora duas das famílias inquiridas não tenham respondido ao “Porquê?” desta importância, as restantes em geral referem que “comportamento gera comportamento”, logo as famílias têm também um papel fundamental em proporcionar estes momentos, de modo a “criar hábitos e gosto pela leitura”, como afirmam os pais. Alguns familiares acrescentam ainda que “o hábito pela leitura é importante para o desenvolvimento pessoal, cultural e académico” e “ajuda a desenvolver a imaginação da criança e a conhecer novas palavras”. Estas opiniões dos familiares permitem-nos perceber que estes têm consciência do quão importante e porquê de precocemente estimularem e criarem hábitos e gosto pela literatura, pois estas ações terão um impacto positivo nas crianças.

Na seguinte questão (anexo 29, Figura 8), todos os inquiridos que responderam ao questionário afirmam que estimulam, encorajam e apoiam as explorações e tentativas de escrita do seu educando. No entanto, 10 famílias acrescentam que esta prática é recorrente (“Muitas vezes”), o que não se verifica com as restantes 9 famílias (“Algumas vezes”). Penso que esta ação passará a ser recorrente caso as famílias sejam mobilizadas para a importância destas ações junto das crianças nestas faixas etárias. Acrescento ainda, que é importante não só mobilizar estes conhecimentos junto das famílias, como também dar sugestões de como podem apelar e apoiar os seus educandos de modo a proporcionar situações de emergência da linguagem escrita.

As respostas às questões, se disponibilizam aos seus educandos materiais (papéis, lápis, canetas, entre outros) e jogos didáticos, que apoiem e encorajem o desenvolvimento do código escrito (anexo 28, questões 2.2. e 2.2.1.), todas as famílias que responderam ao questionário afirmam dar esse apoio. Estes dados revelam que as famílias estão atentas e têm consciência que este apoio é importante para o desenvolvimento de competências ao nível da linguagem escrita. Contudo, é importante

que nós enquanto futuros profissionais na área da educação ampliemos os conhecimentos dos familiares e promovamos, junto dos mesmos, sugestões de atividades que desenvolvam situações de emergência da escrita por parte dos seus educandos.

Por último, através dos dados apresentados na Figura 9 (anexo 29), verifico que 79% das famílias observam os seus educandos a recorrerem ao código escrito por iniciativa própria, o que não se constata com os restantes 21%. Através destes dados questiono-me se as famílias estão atentas a estas situações ou se as próprias estimulam ou proporcionam efetivamente momentos de exploração da linguagem escrita para que situações de emergência à escrita ocorram. No entanto, também me poderei questionar se haverá alguma ação que nós conhecedores desta temática possamos fazer para consciencializar as famílias da importância de promover e estimular ações que desencadeiem situações de emergência da escrita.

Concluo, através dos dados anteriormente analisados e apoiando-me na autora Mata (1999), que o jardim-de-infância, numa estreita parceria com as famílias, assume um papel de grande relevância na promoção de competências de literacia em crianças de idade pré-escolar. Estas competências são consideradas cruciais para o posterior desenvolvimento dos processos de leitura/escrita. O desenvolvimento dessas competências parece, também, atenuar as diferenças existentes entre as crianças de meios favorecidos e as crianças de meios mais desfavorecidos, promovendo um melhor desenvolvimento destas últimas (Mata, 1999). Acrescento ainda que, segundo a mesma autora (1999) a observação das interações familiares em torno de tarefas de literacia permite estruturar um conjunto de experiências promotoras de desenvolvimento literário emergente. Assim, os pais ou adultos podem promover modelos de literacia, pois se proporcionarem experiências de exploração conjunta do impresso permitem que a criança observe como e quando os pais ou adultos utilizam o impresso e como e quando obtém prazer das atividades de literacia.

Uma outra prática recorrente na sala onde realizei a minha prática supervisionada de JI, é o **registo das atividades ou experiências** realizadas pelo grupo para depois serem expostos no exterior da sala. Pois, estes registos permitam aos familiares terem conhecimento das atividades ou experiências que as crianças vão realizando. Estes

registros, embora sejam escritos por um adulto, as crianças é que elaboram oralmente o que querem escrever. Esta ação é uma forma de relembrar as aprendizagens adquiridas, e valorizar e promover a linguagem escrita como via de comunicação entre as famílias e a comunidade. Adotei esta ação durante a minha prática porque percebi que era muito importante não só como meio de partilha e envolvimento das famílias e da comunidade, como também promovia a emergência da linguagem da escrita entre o grupo (anexo 30).

Claro está que são várias as atividades que podem ser realizadas em contexto de JI, que contribuem para promoção da emergência da linguagem escrita, e que durante estes três meses e meio de PPS não é possível dizer que as crianças passaram efetivamente a gostar e a requerer espontaneamente a linguagem escrita como meio de comunicação. No entanto, o trabalho desenvolvido foi mobilizador de várias aprendizagens e considero que resultou em momentos de satisfação para todo o grupo e isso é o mais importante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não esqueçamos: o educador é o construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projeto educativo do estabelecimento ou do conjunto de estabelecimentos. O educador deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, a solicitações a outros níveis educativos (Silva et al, 1997, p. 7).

É complicado para um estagiário quando chega a uma instituição desenvolver a sua PPS dando uma continuidade a esse currículo já delineado pela educadora cooperante. Este era sem dúvida o meu grande receio. Não ser capaz de articular as minhas intenções com as das educadoras cooperantes. Tal não se verificou, a integração tanto no seio dos grupos, como com nas equipas educativas das salas foi quase instantânea. Logo nas semanas de observação tanto da valência de creche como da valência de pré-escolar, procurei saber quais os princípios gerais do Projeto Educativo das instituições e os objetivos das educadoras cooperantes para os respetivos grupos.

Ao longo da minha prática, fui tendo a preocupação de construir e gerir um currículo para as crianças, mas que assentasse nesses mesmos princípios e objetivos. Considero que o sucesso da minha prática se deve essencialmente a esse motivo. Fui capaz de dar continuidade às intenções das educadoras. E penso que a minha prática teve um impacto bastante positivo para os grupos, equipas educativas e para as famílias das crianças.

No que diz respeito ao contexto de JI, não posso deixar de referir a importância que teve para mim, a realização da PPS numa instituição que segue a metodologia do Movimento de Escola Moderna (MEM), pois sem dúvida que muitos foram os conhecimentos que adquiri. No entanto, o facto de o MEM ser algo relativamente novo para mim foi o maior desafio da intervenção nesta valência.

Com o decorrer da prática foram surgindo algumas dificuldades, em ambos os contextos, às quais tive de dar uma resposta positiva. Em ambos os grupos, a minha maior dificuldade prendeu-se sobretudo na gestão dos grupos. No entanto, com a ajuda das educadoras e auxiliares da ação educativa, encontrei as estratégias para superar essas dificuldades. Todavia, considero que foram dificuldades como estas que me

fizeram crescer enquanto profissional ao longo do estágio Ninguém é perfeito e é por isso que estamos num processo de aprendizagem constantemente. É fundamental ter a sensibilidade para admitir que não somos perfeitos e que necessitamos constantemente de realizar novas aprendizagens e de saber mais sobre as coisas. Desta forma, é essencial que o educador desenvolva competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida (Decreto-Lei N.º 241/2001), não sendo desta forma a sua formação estanque no tempo, mas continua.

Ao longo da PPS deparei-me também com questões éticas, sobre as quais fui tendo a oportunidade de refletir. De acordo com Vasconcelos (2004) “A educação de infância é uma ocupação ética” (p.9), a minha opinião vai ao encontro da citação da autora, uma vez que considero que todo o trabalho desenvolvido por um educador de infância é uma questão de ética. Considero que o educador de infância deve centrar a sua prática pedagógica em alguns documentos oficiais que são essenciais para um bom desempenho, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a Carta de Princípios para uma Ética Profissional e o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto.

Procurei desenvolver uma prática de qualidade que respondesse às necessidades educativas das crianças. Por vezes é complicado e até frustrante para o educador quando não vê evolução no desenvolvimento da criança. Ao longo do estágio não desisti de nenhuma criança, considerando que cada uma tinha o seu potencial e que quando devidamente estimulada poderia desenvolver todas as suas capacidades.

Também foi assumido um compromisso com a família, pois procurei respeitar todas as famílias e a sua estrutura, valorizando sempre a sua competência educativa, embora por vezes fosse bastante complicado. Procurei promover a sua participação, uma vez que considero a família o primeiro agente educativo das crianças e para tal deve ser sempre valorizado por parte do educador e tornando-a parceira na ação educativa.

Relativamente ao compromisso que assumi com as equipas educativas, procurei cumprir as funções com as quais me comprometi, sempre com responsabilidade e respeitar as normas e regulamentos da instituição.

Como futura educadora quero continuar a minha aprendizagem sobre a infância, respeitando e valorizando sempre as crianças e dando-lhes voz, uma vez que é "(...) papel do adulto como sendo responsivo e facilitador, ao brincar/atividade espontânea

das crianças como ponto de partida para o trabalho pedagógico a desenvolver e à participação efectiva das crianças no contexto, numa escuta atenta da sua voz, olhando-as como seres activos, competentes e com direitos" (Cardoso, 2010, p. 5).

A inclusão das diversidades é assumida como respeito e responsabilidade a todas as manifestações da diversidade, não apenas aquelas que mais recorrentemente são evocadas (cultura, etnia, língua, religião, género ou existência de necessidades educativas especiais) mas igualmente a diversidade que emerge do fator idade. Durante as prática supervisionadas procurei ouvir sempre as crianças, levando atividades, embora planeadas, mas sempre com espaço para incluirmos as suas ideias. É fundamental que as crianças participem na sua própria aprendizagem.

Outro dos princípios que valorizo passa pelo ambiente seguro e protegido que o educador deve oferecer às crianças, criando uma relação estável, previsível, reconfortante e protetora. Ao longo das práticas fui-me apercebendo que há medida que ia criando essa relação com as crianças, estas confiavam mais em mim, pedindo-me muitas vezes auxílio em primeiro lugar, situação que durante as semanas de observação e parte das primeiras semanas de intervenção não acontecia. As crianças necessitam de oportunidades de experimentação, de correr riscos e até mesmo insucessos, nas tarefas que realizam no seu dia-a-dia. É fundamental que o educador lhes proporcione essas experiências. Este princípio é fundamental, porque através destas novas experiências, a criança avalia todas as suas opções, emergindo a perseverança e a autoconfiança, necessárias para o seu sucesso.

Por fim, mas não menos importante, considero que os educadores devem estabelecer limites estruturados e claros, confesso que inicialmente foi um pouco complicado estabelecer esses limites, o que dificultou a gestão dos grupos, como já referi, mas cedo me apercebi que era esse o fator que contribuía para a minha dificuldade na gestão do grupo e desta forma fui estabelecendo limites que as crianças foram entendendo e não foi por isso que deixaram de gostar de mim. Segundo Brazelton e Sparrow (2004) “O amor vem em primeiro lugar, é claro. Mas a segurança que a criança encontra na disciplina é essencial, pois sem ela não há limites” (p.13).

Posso afirmar que estes princípios que eram um pouco abstratos para mim, no início do mestrado em educação pré-escolar, são agora bastante concretos. Quero tê-los

sempre presentes ao longo da minha futura prática profissional e outros que certamente com o decorrer da mesma surgirão.

A educação é fundamental para qualquer indivíduo. Desde cedo, as crianças necessitam de algo que as apoie e a educação não lhes restringe o conhecimento de novos caminhos, muito pelo contrário. A educação permite às crianças ter acesso a várias formas de aceder ao mundo que as rodeia.

É através da prática educacional que as crianças têm contacto com outros saberes, com novos objetivos e novas finalidades, para além das que já trazem do contexto familiar no qual se encontram inseridos. A educação para a cidadania é essencial para alguém que quer viver em sociedade e fazer parte dela ativamente, tendo consciência dos seus direitos e deveres. Desta forma a educação é um dos processos de determinados valores essenciais para se relacionar com os outros na minha opinião, educar é ensinar, ajudar, acompanhar todo o processo de um individuo ao longo do ser percurso e, apoiá-lo em tudo o que for possível, ajudando as crianças a construir o seu próprio caminho utilizando bases fornecidas pela educação.

Para finalizar gostava de referir ainda todos os atores que contribuem para a educação, e não me refiro só aos docentes. É fundamental a colaboração da comunidade e dos pais para o sucesso deste processo. A envolvência dos pais no dia-a-dia dos filhos e o interesse demonstrado pelos mesmos é muito importante para que a ponte entre a sala de atividades de uma instituição e os familiares das crianças seja feita. Estes devem participar na vida dos filhos, devem colaborar nas atividades propostas pelo educador, sempre que lhes seja possível. Durante a prática procurei envolver sempre que possível os pais das crianças.

Para mim todo este processo de estar com as crianças, apoiá-las, dar-lhes as bases para juntos construirmos os conteúdos que são necessários para a sua aprendizagem e poder acompanhar todo o processo de desenvolvimento é o mais importante.

Em suma, sinto que cresci bastante nestes três meses tanto a nível profissional como pessoal. Quero sem dúvida agradecer a todos os que contribuíram para isso, principalmente à educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa.

A PPS foi sem dúvida uma mais-valia para o meu desenvolvimento pessoal e pessoal. Posso dizer que foram muitas as aprendizagens e as competências que adquiri

ao longo da minha intervenção. Ao longo dos estágios tornei-me uma pessoa mais segura e confiante. Reconheço que tal só foi possível por reconhecer e aceitar as críticas construtivas, no sentido de as melhorar, ao longo da PPS. Mas acima de tudo é fundamental ter consciência das nossas fragilidades e dos momentos menos positivos, pois só assim é possível melhorar a nossa prática.

Relativamente ao estudo realizado com este trabalho conclui que o jardim-de-infância constitui uma fase de desenvolvimento da criança, que representa uma etapa decisiva na futura evolução do ser humano, sendo fundamental o ambiente linguístico e inclusive o escrito que a envolve.

Sendo meu objetivo procurar saber como desenvolver a linguagem oral e a linguagem escrita de forma lúdica e atrativa no jardim-de-infância e assim melhorar o trabalho que está a ser desenvolvido com este grupo de crianças, a realização deste trabalho pareceu-me mais que pertinente. Pois, um Educador ciente da sua responsabilidade, deve promover ações, de forma a adaptar as suas atividades para melhor corresponder ao grupo, quer quando há necessidade de inovar estratégias para um melhor desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, posso afirmar que a realização deste trabalho proporcionou-me imenso prazer, pois consegui aplicar estratégias de aprendizagem, de forma lúdica e atrativa, direcionadas para a abordagem à escrita, desenvolvendo nas crianças competências nesse âmbito. Desta forma, tornou-se indispensável realizar algum trabalho sistemático e estruturado, no sentido de desenvolver competências, relativamente à linguagem oral e abordagem à escrita em contexto de JI. Pois, realizaram-se diferentes ações/atividades de forma lúdica e atrativa, como referi no ponto anterior, no plano de ação.

Depois de observar, refletir e analisar os resultados, penso que surtiram os efeitos esperados, pois as crianças começaram a interessar-se mais por livros, procurando mais frequentemente a área da Biblioteca e Centro de Documentação.

Analisando outras tarefas e atividades realizadas, nomeadamente a participação das crianças nos instrumentos de pilotagem presentes na sala, nos momentos da reunião da manhã durante a partilha de informações ou notícias, a disponibilidade dos materiais na Oficina da Escrita e Reprodução e a Biblioteca e Centro de Documentação, com o objetivo de despertar para a leitura, mas essencialmente para o código escrito, de forma

a desenvolver a consciência linguística, a consciência da palavra, a consciência fonológica e o conhecimento da funcionalidade da escrita, verificou-se, que os resultados foram os esperados. As crianças espontaneamente pegam em livros e imitam a leitura e a escrita, mostram-se mais interessadas em saber o que está escrito nestes, perguntando, inclusive o nome das letras que constam nos livros, instrumentos reguladores e jogos.

Os folhetos informativos realizados com a finalidade de sensibilizar os familiares, como parceiros promotores para a emergência da literacia dos seus educandos, nomeadamente na criação de hábitos e fomentando o gosto pela leitura e escrita, não permitiram concluir se sortiram efeitos significativos, devido ao curto período de tempo da minha PPS.

No que se refere a pistas de trabalho futuro, após uma reflexão sobre a fundamentação teórica que o sustenta e a reflexão da análise dos dados, um desafio pertinente, como continuidade para um futuro projeto, uma vez que não foi completamente conseguido neste, vai no sentido de assumir os pais como parceiros educativos, realizando um trabalho mais exaustivo, de forma que compreendam que a sua colaboração no processo de ensino aprendizagem, neste caso específico no que se refere à linguagem oral e abordagem à escrita em idade pré-escolar é fundamental.

Relativamente aos contributos do estudo para a minha prática profissional, considero que este trabalho teve uma grande importância. Pude constatar que, quando um estudo se associa às práticas, pode trazer benefícios, tanto para as crianças, como para os Educadores, uma vez que permite aprofundar conhecimentos, ajudando-nos a crescer como profissionais. Para as crianças, sem dúvida que as ajudou a desenvolver competências significativas no desenvolvimento da linguagem oral, despertando para a leitura, mas essencialmente para o código escrito, uma vez se ter proporcionado atividades diversas neste âmbito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, F. (2005). *Formar leitores das teorias às práticas*. Braga: Lidel.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). *Formação Reflexiva de Professores - estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2004). *A criança e a disciplina*. Queluz de Baixo: Editorial Presença.
- Cardoso, G. B. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, pp. 4-7.
- Carvalho, A. D., & Batista, I. (2004). *Educação Social – Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Clancy-Menchetti, J. (2005). *Early literacy professional development: Exploring the effects of mentoring for preschool teachers*. Doctor Theses. Florida: Florida State University.
- Dyson, A., & Genishi, C. (2002). Perspectivas das Crianças enquanto utilizadoras da Língua: a língua e o ensino da língua na Educação de Infância. In B. S. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 265-300). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora
- Estevens, M L. (2002). *Aprendizagem da Linguagem Escrita em Contexto Pré-Escolar. Análise da relação existente entre diferentes opções curriculares, na área da linguagem escrita, e as concepções das crianças sobre os aspectos funcionais, figurativos e conceptuais da linguagem escrita e o nível da consciência*

fonológica. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Fernandes, J. (2003). *Construindo a Linguagem Escrita no Jardim de Infância. Estudo sobre as actividades pedagógicas e a evolução dos conhecimentos de um grupo de crianças em idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Ferreira, M. (2004). “Passar da porta p’ra dentro do JI da Várzea” ou ...do espaço-tempo onde decorre a ação. In M. Ferreira, *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância* (79-102). Porto: Edições Afrontamento.

Folque, M. (1984). As rotinas no jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*. 12. pp. 17-18.

Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do movimento da escola moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5-5ª série, pp 5-12.

Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1976). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio, Paz e Terra

Goodman, K. S. (1986). *What’s Whole in Whole Language?* Portsmouth: Heinemann.

Haney, M., & Hill, J. (2004). *Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children*. New York: State University.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6ª Edição). Lisboa:

Fundação Calouste Gulbenkian.

Korat, O. (2005). *Contextual and not-contextual knowledge in emergent literacy development. A comparison between children from low SES and uniddle SES communities*. Early Childhood Research Quarterly.

Lobo, F. M. (1993). “*Deixa-me ser criança, professor!...*”. Aveiro: Estante Editora.

Martins, M., e Niza I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mata, Lourdes (1999). *Literacia – o papel da família na sua apreensão*. Análise Psicológica, 1 (XVII) 65-77.

Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Monteiro, A. (2005). *História da educação: Uma perspectiva*. Porto: Porto Editora.

Neves, M. C. & Martins, M. (1994). *Descobrimo a Linguagem Escrita. Uma Experiência de Aprendizagem da Leitura e da Escrita numa Escola de Intervenção Prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.

Niza, S. (1998). Para uma Aprendizagem Funcional da Linguagem Escrita. In S. Niza (Coord.) *Criar o Gosto Pela Escrita. Formação de Professores* (pp. 11-19). Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.

Niza, I. & Martins, M. (1998). Entrar no Mundo da Escrita. In S. Niza (Coord.). *Criar o Gosto Pela Escrita. Formação de Professores* (pp. 21-74). Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.

Oliveira-Formosinho, J. (1996). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares*

- para a Educação de Infância* (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários*. (4ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Shores, E. & Grace, C. (2001). *Manual de Portfólio – Um guia passo a passo para o professor*. Artmed: Porto Alegre
- Silva, M. (2005). O projecto como “projéctil” não identificado. Em *Actas do 2.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º ciclo* (pp. 1-17). Porto:Areal Editores.
- Silva, M. & Núcleo de Educação Pré-Escolar. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. P., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação -direcção Geral de inovação e de Desenvolvementi Curricular.
- Sobreiro, V. L. (2009). *Sou tudo e não sou nada*. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas Retirado do Repositório da Universidade de Lisboa: <http://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/3012>
- Sousa, M. M. & Sarmiento, T. (2009-2010). Escola-família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, pp.141-156.
- Teale, W., & Sulzby, E. (1989). *Emergerging Literacy: Yuong children learn to read and write - 7ª ed*. Delaware: International Reading association.
- Vasconcelos, T. (1987). "Dar corda ao relógio" ou uma filosofia de educação. *Cadernos de educação de infância*, 3, 16-17.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2004). Infância: Família, comunidade e educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38, 109-125.

Vygotski, L. (2000). *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo. Martins Fontes.

Fontes de informação

Decreto-Lei nº 241/2011 de 30 de agosto. Diário da Republica nº 201 – 1.^a Série.
Assembleia da Republica. Lisboa

Documentos oficiais das instituições:

(n.a.). (2013/2014) *Projeto Curricular de sala de Creche*. Lisboa: Instituição

(n.a.). (2012) *Projeto Educativo de Jardim-de-Infância*. Lisboa: Instituição

(n.a.). (2013/2014) *Projeto Pedagógico de Jardim-de-Infância*. Lisboa: Instituição

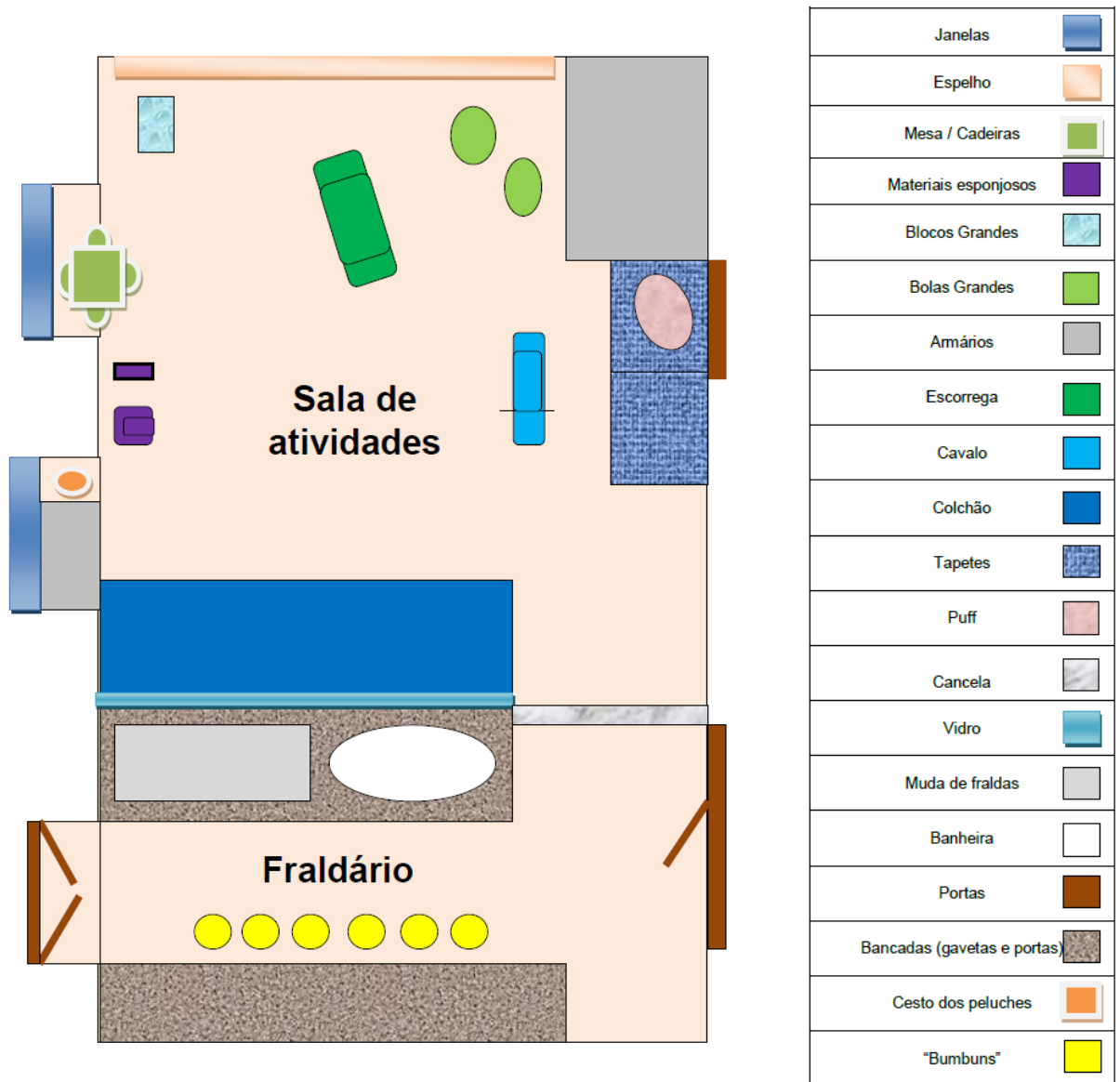
ANEXOS

Anexo 1 - Intenções da educadora, em contexto de JI

<p>Área de Formação Pessoal e Social</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver atitudes e valores que permitam à criança tornar-se um cidadão consciente e participativo; - Desenvolver o conceito do EU (auto-conceito/auto-estima); - Tomar consciência de si próprio na relação com os outros; Estabelecer relações sociais positivas; - Tomar consciência de si próprio na relação com o meio envolvente; - Desenvolver valores, comportamentos e regras; Desenvolver a autonomia; - Desenvolver a capacidade de cooperação.
<p>Área de Expressão e Comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver competências nos domínios das expressões (plástica, musical, motora e dramática); - Desenvolver a criatividade e a sensibilização estética; - Refletir sobre as suas experiências, desenvolver a curiosidade e gerir ativamente a sua aprendizagem e desenvolvimento; - Planear / Concretizar e Avaliar projetos de aprendizagem diversificadas; - Desenvolver a capacidade de fazer escolhas e planear; - Desenvolver a criatividade.
<p>Área de Conhecimento do Mundo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a curiosidade natural das crianças e dar-lhes sentido, estimulando a organização dos pensamentos e saberes mais estruturados; - Proporcionar a livre expressão dos seus saberes mais próximos e alargar as inter-relações para uma maior diversidade de experiências sociais; - Estimular a reflexão e espírito crítico, a tomada de consciência e o levantar de novas questões

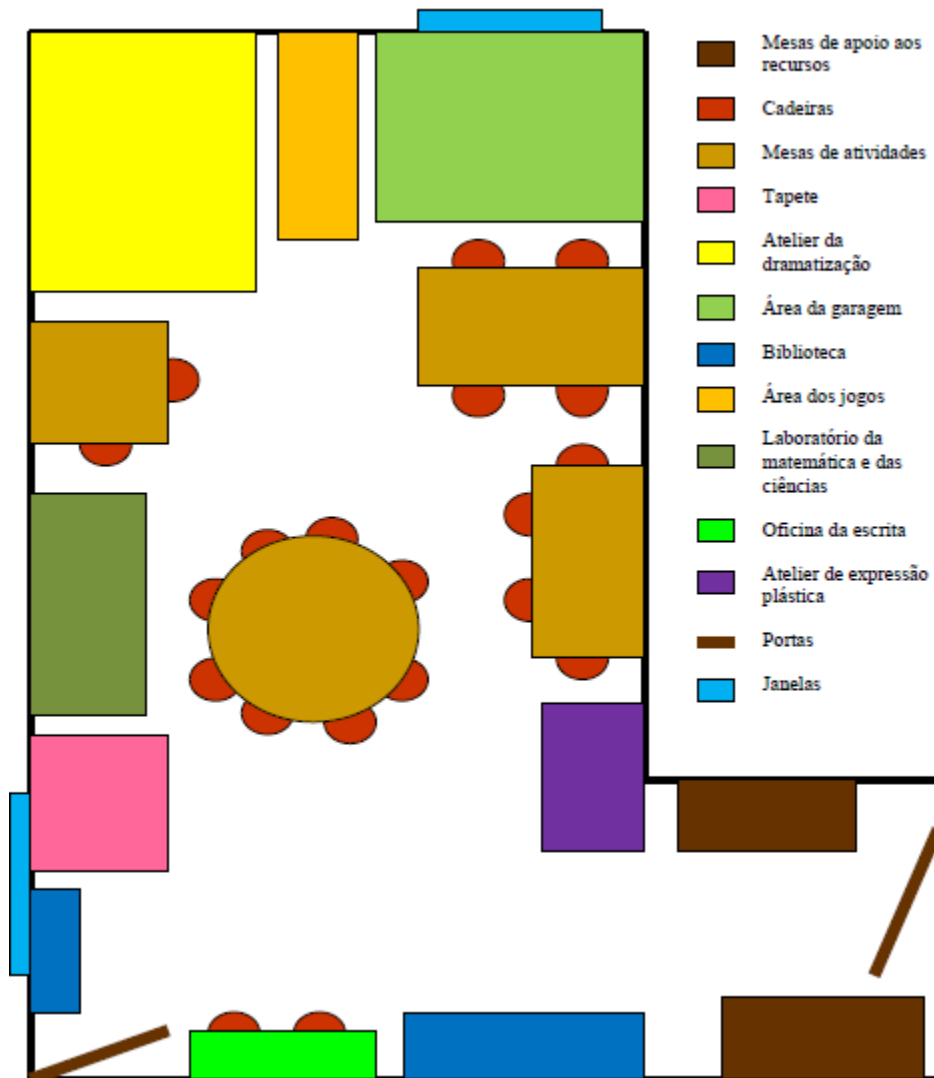
Elaboração própria: Informação extraída do PP de JI (2013/2014)

Anexo 2 – Planta da sala de atividades de creche



Elaboração própria: Observação direta

Anexo 3 – Planta da sala de atividades de JI



Elaboração própria: Observação direta

Anexo 4 – Rotina diária em creche

8h00-9h00 – Horário de prolongamento

9h00-10h00 – Acolhimento na sala

10h00 – Reunir no tapete

10h00-11h00 - Atividades de sala

11h00-11h15 – Higiene

11h15-12h00 – Almoço

12h00-12h15 – Higiene

12h15-15h00 – Repouso

15h00-15h15 – Higiene

15h15-16h00 – Lanche

16h00-17h30 – Atividades livres

17h30-19h00 – Horário de prolongamento

Elaboração própria: Dados fornecidos pela educadora

Anexo 5 – Rotina diária em JI

9h30-10h	◆ Reunião de planejamento em grande grupo
10h-10h15	◆ Reforço
10h15h-11h30	◆ Atividades e projetos
11h30-12h	◆ Recreio
12h-12h30	◆ Comunicações
12h30-13h00	◆ Almoço
13h00-15h00	◆ Repouso (criança de 3 e 4 anos) / ateliê 1º ciclo (crianças de 5 anos)
15h00-16h	◆ Tempo curricular compartilhado e animação cultural
16h-16h30h	◆ Lanche
A partir das 16h30	◆ Brincadeira livre

Elaboração própria: Dados extraídos do PP (2013/2014)

Anexo 6 – Instrumentos reguladores de JI

Instrumento	Definição	Possibilita	
		A cada criança	Ao Educador
<u>Plano de Atividades</u>	Mapa com as atividades disponíveis para a sala	Autonomia/Iniciativa Responsabilidade	Ter um registo das atividades escolhidas/Avaliar os interesses/Instrumento de observação
<u>Lista de projetos</u>	Instrumento para assinalar os nomes dos projetos, duração prevista e as crianças que neles estão envolvidas	Orientação/Organização mental e temporal/Responsabilidade/ Iniciativa/Autonomia	Sabe quem está a realizar/As intenções do grupo/Tomada de consciência/Balanço para os pais/Quais as crianças que não estão em projeto
<u>Quadro das Tarefas</u>	Quadro com as tarefas da sala e as crianças escolhem/Todas as crianças passam por todas as tarefas	Responsabilidade/Participar em todas as tarefas/Inter-ajuda/Interiorizarem as rotinas/Resolverem pequenos conflitos do dia a dia	Organizar as rotinas e o espaço e o tempo/Ter consciência das capacidades das crianças/Instrumento de observação
<u>Mapa Mensal Presenças</u>	Quadro de duas entradas com os dias e os nomes das crianças	Noção do tempo, das presenças e das ausências/Leitura e interpretação dos registos/Autonomia	Noção das presenças das ausências/Instrumento de observação
<u>Inventário</u>	Listagem dos materiais da sala realizada no princípio do ano letivo	Refletem sobre as atividades possíveis na sala e os materiais necessários	Noção dos materiais/Avaliar os materiais/Instrumento de observação Importante para fazer o plano de atividades
<u>Diário de Turma</u>	Quadro com 4 colunas onde o grupo assinala “Gostámos “Não Gostámos”, “ Fizemos” e “Queremos Fazer”	Avaliar o trabalho realizado/Autonomia7Registrar os momentos mais significativos	Avaliação do grupo/Registo das atividades preferidas das crianças/Instrumento de observação
<u>Mapa do Tempo</u>	Quadro mensal onde se regista o tempo	Noção do tempo atmosférico	Instrumento de observação/Saber quem tem noção do tempo

<u>Plano do dia</u>	Quadro diário onde se planificam e avaliam as atividades do dia	Organização mental e temporal/Responsabilidade/Iniciativa/Autonomia	Ter um registo das atividades desenvolvidas/Avaliar os interesses/Instrumento de observação
<u>Mapa de comunicações</u>	Tabela na qual as crianças se inscrevem para comunicar os trabalhos realizados durante a manhã	Avaliar/refletir sobre o trabalho realizado; Partilha de aprendizagens	Instrumento de observação do grau de envolvimento das crianças, das aprendizagens realizadas
<u>Agenda semanal</u>	Tabela de dupla entrada com os dias da semana e q sequencia de acontecimentos ao longo do dia	Autonomia/Iniciativa/Responsabilidade/ Orientação/Organização mental e temporal/Responsabilidade/	Trabalhar de forma sistemática as componentes do currículo

Tabela extraída do PP (2013/2014)

Anexo 7 – Esquematização da caracterização dos contextos socioeducativos de Creche e JI

Creche	Jardim-de-Infância (JI)
1 Diretora 1 Técnica de Serviço Social 7 Educadoras de Infância 7 Auxiliares de Ação Educativa 1 Auxiliar de Apoio Geral	1 Diretora 1 Técnica de Serviço Social 1 Técnica Administrativa 7 Educadoras de Infância 7 Auxiliares de Ação Educativa 4 Auxiliar de Apoio Geral

Elaboração própria: Informação extraída do PC (2013/2014) PE (2012)

Anexo 8 - Características do agregado familiar das crianças de creche

Criança	Estrutura Familiar	Irmãos
B	Nuclear	1
DA	Nuclear	0
DP	Nuclear	-*
JR	Nuclear	0
LP	Nuclear	1
LL	Nuclear	1
LM	Nuclear	1
MD	Nuclear	0
R	Nuclear	1
SL	Nuclear	0
SS	Nuclear	1
T	Nuclear	0
A	Nuclear	1
M	Monoparental	0

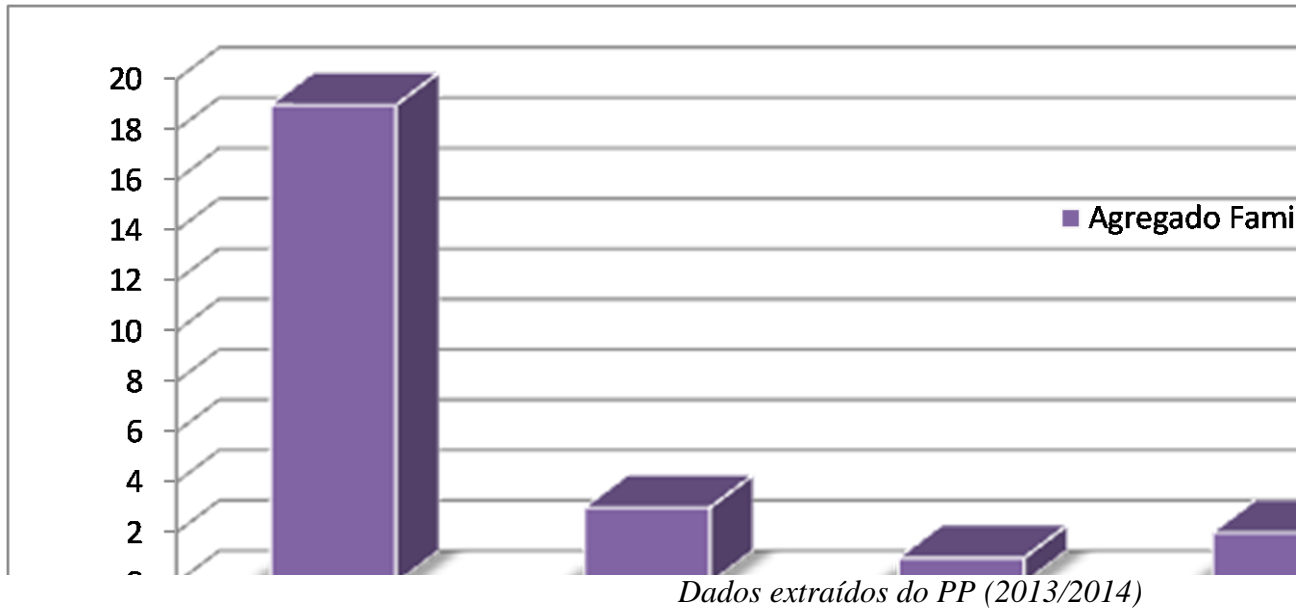
*Esta criança não apresenta dados relativamente ao número de irmãos.

Elaboração própria: Informação extraída do PCS (2013/2014)

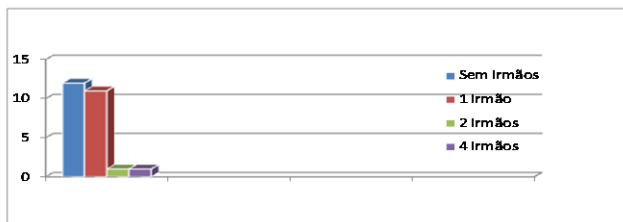
Criança	Mãe	Pai
B	Operadora de Apoio ao Cliente	Informático
DA	A. A. E.	Motorista de Táxi
DP	Técnico Superior	Engenheiro de Telecomunicações
JR	Psicóloga	Informático
LP	Psicóloga Clínica	Bolseiro de Investigação
LL	Engenheira Informática	Engenheiro Informática
LM	Terapeuta Ocupacional	-
MD	Jornalista	-
R	Engenheira Informática	Engenheiro Informática
SL	Artista Plástica	Arquiteto
SS	Assistente de Produção	Diretor Comercial
T	Engenheira	Engenheiro
A	Enfermeira	-
M	-	-

Elaboração própria: Informação extraída do PCS (2013/2014)

Anexo 9 – Características do agregado familiar das crianças de JI

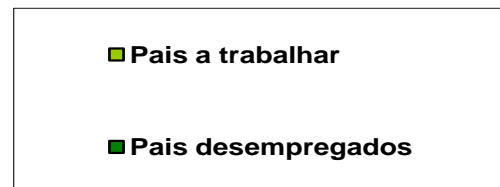
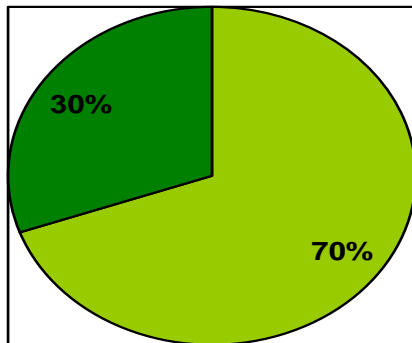


Anexo 10 – Número de irmãos por criança, em contexto de JI



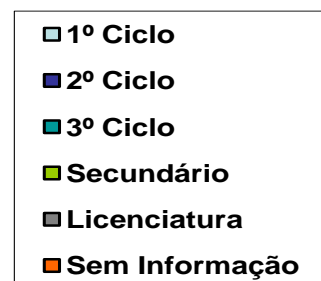
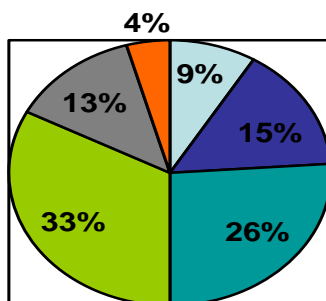
Dados extraídos do PP da educadora (2013/2014)

Anexo 11 – Atividades profissionais dos agregados familiares das crianças, em contexto de JI



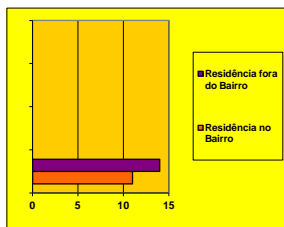
Dados extraídos do PP (2013/2014)

Anexo 12 – Habilitações literárias das famílias das crianças em contexto de JI



Dados extraídos do PP (2013/2014)

Anexo 13 - Local de residência das crianças de JI



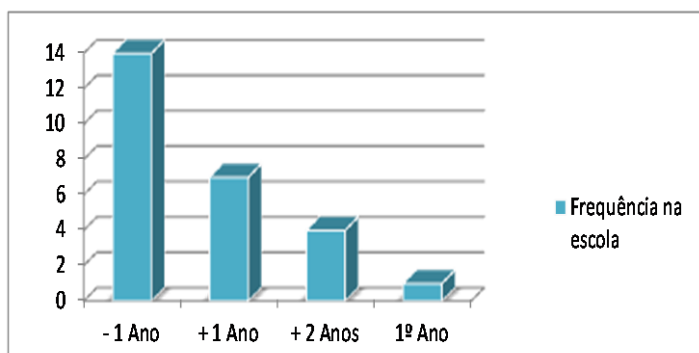
Dados extraídos do PP (2013/2014)

Anexo 14 – Dados do percurso institucional das crianças de Creche

Criança	Sexo	Data de nascimento	Percurso institucional
B	M	25/04/2012	Frequentou o berçário (numa das instituições da fundação)
DA	M	17/04/2012	Frequenta pela primeira vez
DP	M	26/07/2012	Frequentou o berçário
JR	F	12/09/2012	Frequenta pela primeira vez
LP	F	20/09/2012	Frequenta pela primeira vez
LL	F	03/10/2012	Frequenta pela primeira vez
LM	F	19/04/2012	Frequenta pela primeira vez
MD	F	24/08/2012	Frequenta pela primeira vez
R	M	03/10/2012	Frequenta pela primeira vez
SL	M	29/10/2012	Frequenta pela primeira vez
SS	F	17/09/2012	Frequenta pela primeira vez
T	M	29/08/2012	Frequenta pela primeira vez
A	M	04/11/2012	Frequenta pela primeira vez
M	F	28/08/2012	Frequenta pela primeira vez

Elaboração própria: Informação extraída do PCS (2013/2014)


Anexo 15 – Dados do percurso institucional das crianças de JI




Dados extraídos do PP (2013/2014)

Anexo 18 – Notícias e informações registadas durante a reunião da manhã


Na horta do
Na horta do
meu avô eu vi:
meu avô eu vi
couves, espinafres,
couves, espinafres,
tomates, cenouras
tomates, cenouras
e morangos.
e morangos.




Hoje eu brinquei
Hoje eu brinquei
às escondidas
às escondidas
com a minha
com a minha
mãe.
mãe.




Ontem saí
Ontem saí
mais cedo da
mais cedo da
escola para pôr
escola para pôr
massa nos dentes.
massa nos dentes.



Ontem fui à
Ontem fui à
praia do Estoril
praia do Estoril
com a mãe, o pai
com a mãe, o pai
e o irmão.
e o irmão.



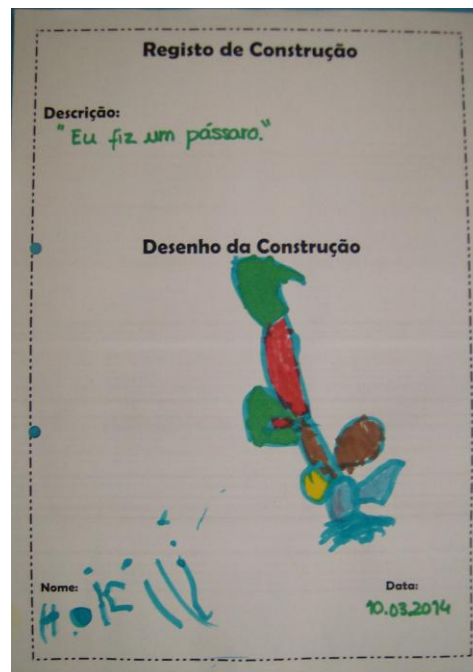
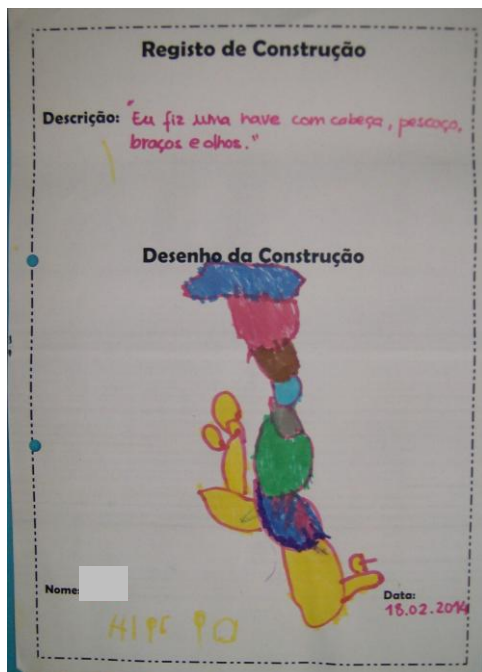
Eu fiz exercício
Eu fiz exercício
com o meu
com o meu
pai ontem.
pai ontem.



Anexo 19 – Espaço onde estão expostas as notícias e textos



Anexo 20 – Produções das ações



Anexo 21 – Inventários das áreas

Oficina de Escrita e Reprodução

O que temos:	O que podemos fazer:
<ul style="list-style-type: none"> • 1 computador • Cartões com os nomes • Letras para colorir • Folha com alfabeto em letras maiúsculas • Folha com alfabeto em letras minúsculas • Letras iman • Canetas e lápis de escrita • Jogos de letras 	<ul style="list-style-type: none"> • Copiar letras • Trabalhos de escrita • Brincar com as letras • Fazer jogos com as letras • Fazer jogos no computador

Regras:

- ✓ Cuidar bem dos materiais;
- ✓ Arrumar os materiais no sítio certo;
- ✓ Escrever o nome nos trabalhos que fazemos;
- ✓ Usar o computador com cuidado.



Atelier Expressão Plástica

O que temos:	O que podemos fazer:
<ul style="list-style-type: none"> • Canetas feltro • Plasticinas • Folhas brancas • Folhas de cor • Caixa da plasticina • Lápis cera • Revistas • Tesouras • Lápis de cor • Cola • Papéis para colorir • Tintas • Pincéis • Bibes • Anilinas 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer desenhos • Fazer colagem • Brincar com plasticina • Fazer recortes • Fazer pinturas • Fazer estampagem

Regras:

- ✓ Quando usamos as canetas temos sempre de pôr a tampa;
- ✓ Usamos bibe para fazer pinturas;
- ✓ Limpar os materiais que utilizamos, a mesa e o cavelete;
- ✓ Arrumar sempre os materiais.



Área dos Jogos

O que temos:	O que podemos fazer:
<ul style="list-style-type: none"> • Puzzles • Jogos • Jogos de encaixe 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer puzzles • Fazer jogos

Regras:

- ✓ Ver se os jogos têm todas as peças;
- ✓ Temos de arrumar depois de brincar.



Área das Construções e Garagem

O que temos:	O que podemos fazer:
<ul style="list-style-type: none"> • 1 espelto • Animais • Blocos de madeira • Camas, molas, carrões e outros • Platos • 1 garagem madeira 	<ul style="list-style-type: none"> • Brincar com os carrões; • Brincar com os animais; • Fazer construções; • Brincar no prato.

Regras:


- ✓ Temos de arrumar depois de brincar;
- ✓ Brincar sem tirar peças pelo ar.



Anexo 24 – Extensão de texto (Atividade)

Texto

Reconhecimento da função do objeto:



Chapéu de chuva
chapéu de chuva

Serve para nos
serve para nós

protegermos da
protegermos da
chuva.
chuva.

31.03.2011

Anexo 25 – Carta com a adivinha


Desafio

Olá amigos! Queremos saber quem adivinha mais rápido cá no jardim-de-infância.
Aceitam o nosso desafio?

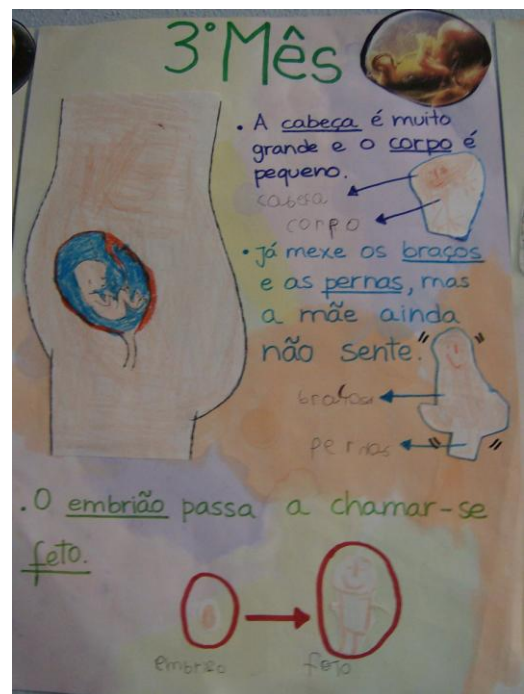
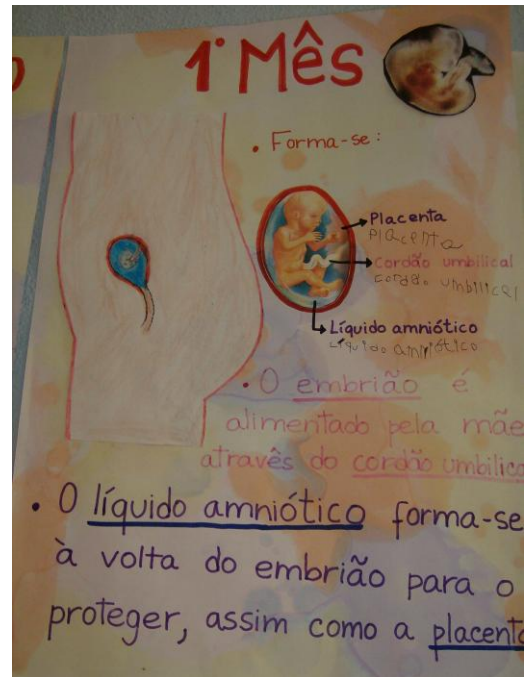
Meninos da sala:

Tenho orelhas compridas
e um rabo pequeno
Quando entro em corridas
ganho todas que disputo.

É o Coelho sala 1



Anexo 26 – Projeto “O desenvolvimento do feto ao longo dos 9 meses de gestação”



Anexo 27 – Folheto informativo aos familiares dos educandos

Criar Hábitos e Gosto pela Leitura e Partilha de Ideias!

Desenvolver a Linguagem

Atitudes Positivas

Novas Palavras

Porque Ler Ajuda a:

Pensar Melhor

Aceder ao Saber

Não precisam de ser grandes contadores de história, só de disponibilidade e entrega!

É importante incluir a Família? Sim!

Meio Familiar

- Laços Afetivos;
- Convívio e Partilha;
- Segurança;
- Valorização;
- Projeto Pessoal de Leitor;
- Prazer pela Leitura.

Para saber mais:

Plano Nacional de Leitura:
www.planonacionaldeleitura.gov.pt

Ler +:
www.planonacionaldeleitura.gov.pt/lermais

Casa de Leitura:
www.casadaleitura.org

Reunião de Pais

Envolver a Família

Ler faz Crescer!



Momentos de Leitura

Antes

- Criar uma rotina de leitura;
- Deixar a criança escolher o livro;
- Criar um ambiente calmo e agradável;
- Fazer crescer a vontade de ouvir a história;

Durante

- Cativar a criança ao longo da leitura;
- Mostrar as imagens e pormenores interessantes;
- Convidar a antecipar acontecimentos;
- Incentivar a repetir falas e palavras;
- Ler, apontando palavra a palavra.

Depois

- Fazer perguntas sobre a compreensão da história;
- Organizar sequências de imagens;
- Inventar um novo episódio;
- Propor um final diferente;
- Oferecer livros à criança, do seu

Escola e Família Em Parceria

Hora do conto da Família:

A família vai à sala contar uma história à sua escolha.

A Mala Mágica:

Em família, constrói-se adereços para o conto da história de um livro.


Troca de Livros:

Cada criança leva um livro para a escola, e troca-o com um colega.


O que será?

A educadora propõe um título e, em família, constrói-se uma história.


Não sabe por onde começar? Tem aqui algumas sugestões:




"O Cuquedo"
De Clara Cunha




"Queres Brincar Comigo?"
de Eric Carle




"O Gato Comilão"
de Perica Patacrúa



"Ainda Nada?"
de Christian Voltz



"O Grande Livro dos Medos"
de Emily Gravett



"Chibos Sabichões"
de Olalla González
Frederico Fernandes

Anexo 28 – Questionário aos familiares dos educandos

Questionário

O presente questionário tem o intuito de conhecer o envolvimento da família no desenvolvimento de competências da escrita e da leitura do seu educando.

Peço que respondam de acordo com as vivências do seio familiar em que se encontra o seu educando.

Os dados serão confidenciais, uma vez que apenas pretendo conhecer de que forma o envolvimento da família é importante no desenvolvimento de competências da escrita e da leitura.

A. Caracterização dos educandos (assinalar com uma cruz a respetiva resposta correta)

1. Género:

Feminino Masculino

2. Idade:

3 4 5 6

B. Envolvimento das famílias no desenvolvimento de competências da escrita e da leitura do seu educando

1. Proporcionam momentos de literatura ao seu educando?

Sim Não

1.1. Se sim, em que momentos proporciona?

1.1.1. Se respondeu à questão anterior, refira com que frequência proporciona esses momentos?

Diariamente Semanalmente Raramente

1.2. Se respondeu à questão 1.1., refira a que suportes de literatura recorre com o seu educando?

Histórias Enciclopédias Lengalengas

Adivinhas Poemas Outros _____

1.2.1. Se respondeu à questão anterior, refira qual/quais o(s) suporte(s) de literatura que recorre com maior frequência com o seu educando?

Histórias Enciclopédias Lengalengas

Adivinhas Poemas Outros _____

1.3. Na sua opinião, acha que a família disponibiliza ao seu educando uma literatura diversificada?

Sim Não

1.3.1. O seu educando recorre por iniciativa própria a suportes literários?

Sim Não

1.3.2. Se respondeu sim à questão anterior, refira com que frequência o seu educando recorre?

Diariamente Semanalmente Raramente

1.4. O seu educando demonstra com alguma frequência interesse pelo conhecimento de novas literaturas?

Sim Não

1.5. Considera importante o papel da família no interesse e desenvolvimento da competência da leitura?

Sim Não

1.5.1. Porquê?

2. Na sua opinião acha que estimula, encoraja e apoia explorações e tentativas de escrita do seu educando?

Sim Não

2.1. Se respondeu sim na questão anterior, com que frequência?

Muitas vezes Algumas vezes Raramente

2.2. Disponibiliza ao seu educando materiais (papéis, lápis, canetas, entre outros), que apoiem e encorajem o desenvolvimento do código escrito do seu educando?

Sim Não

2.2.1. Disponibiliza também jogos didáticos que estimulem a competência da escrita?

Sim Não

2.3. Já observou o seu educando a recorrer ao código escrito por iniciativa própria?

Sim Não

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo 29 – Tratamento dos dados do questionário



Figura 1. Momentos proporcionados ao educando pela família.

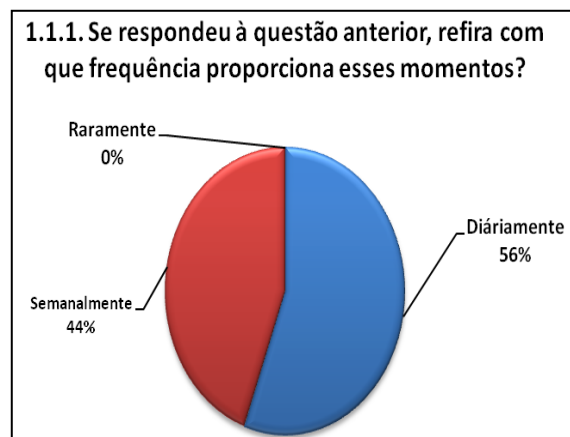


Figura 2. Frequência dos momentos que a família proporciona.

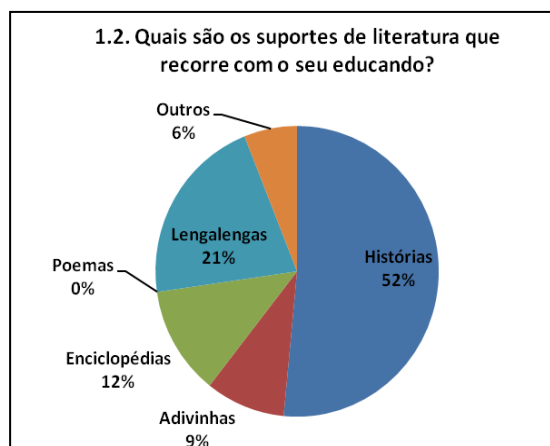


Figura 3. Suportes de literatura a que as famílias recorrem.

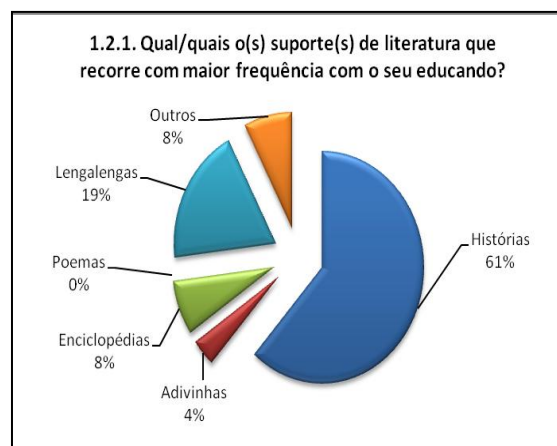


Figura 4. Os suportes de literatura que as famílias recorrem com maior frequência.

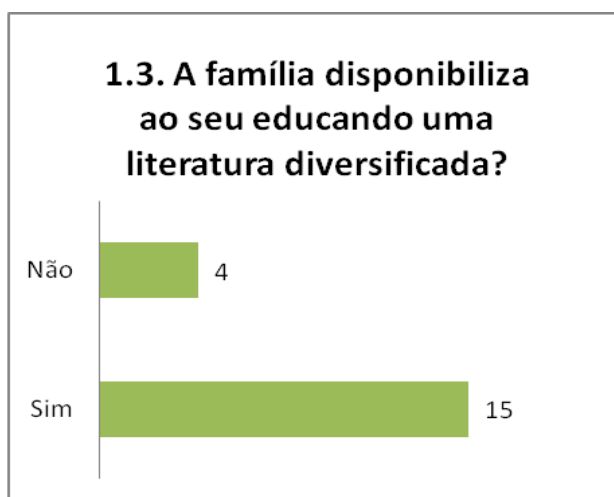


Figura 5. A disponibilidade que as famílias apresentam aos seus educandos para estes contatarem com literaturas diversificadas.

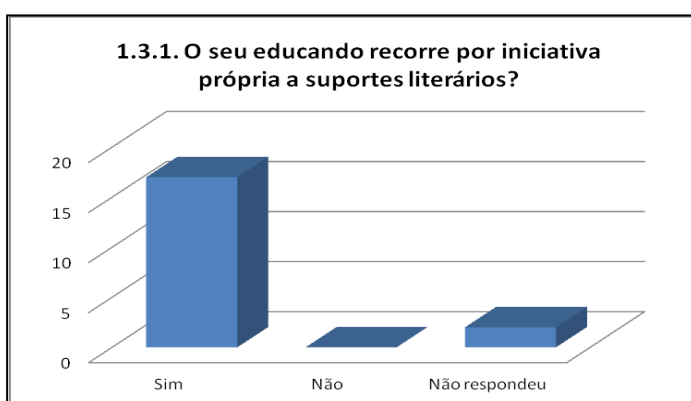


Figura 6. Os educandos que recorrem a suportes literários por iniciativa própria.

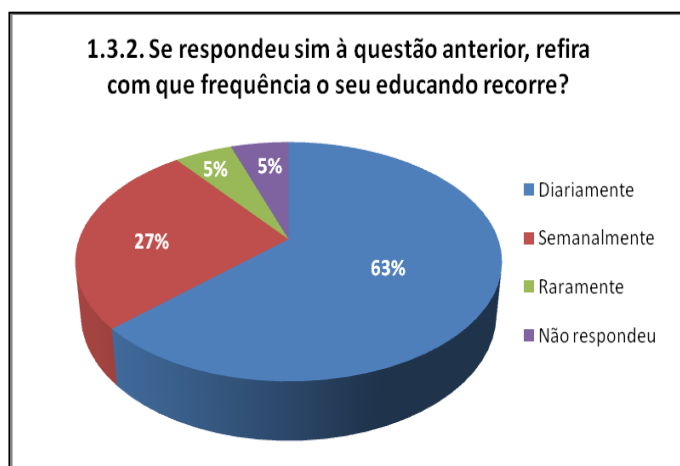


Figura 7. A frequência a que os educandos recorrem a suportes literários por iniciativa própria.

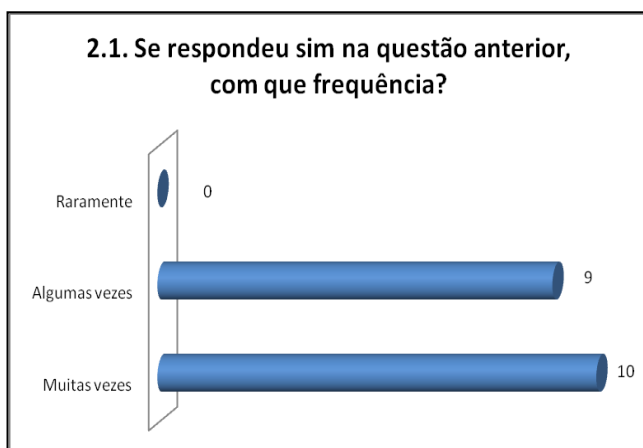


Figura 8. Frequência com que os familiares estimulam, encorajam e apoiam as explorações e tentativas de escrita do seu educando.

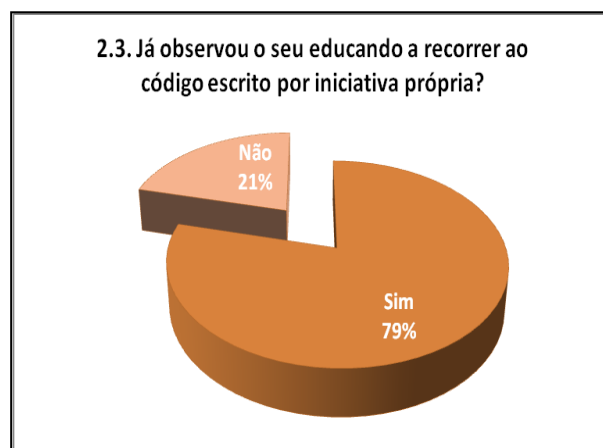


Figura 9. Situações observadas pelos familiares relativamente à iniciativa que os seus educandos demonstram com o código escrito.

Anexo 30 – Comunicações no exterior da sala

