



**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE
PAULA FRASSINETTI**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

UM PERCURSO AO NÍVEL DA ESCRITA VIVIDO COM UM GRUPO DE 5 ANOS

**Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação
de Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação
Pré-Escolar**

Inês Isabel Gonçalves dos Reis Jardim Bühler

Orientação: Mestre Maria Ivone Couto Monforte das Neves

PORTO

2012

RESUMO

O presente relatório apresenta uma descrição sobre o processo de desenvolvimento pessoal e profissional experienciado enquanto estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar, durante o estágio realizado nesta valência, no sentido de construir uma base de conhecimentos assentes na prática reflexiva e servir como alicerce à futura prática docente.

Optou-se por um estudo qualitativo numa Instituição Particular de Solidariedade Social, onde se pretendia aprofundar a importância da abordagem à escrita num grupo de crianças de 5 anos. Para tal, recorremos à entrevista e a amostra consistiu na Educadora da sala e em três crianças.

No decorrer deste percurso foram realizadas várias pesquisas com o objetivo de conhecer diversas opiniões de autores de referência ao nível pedagógico e que sustentassem toda a prática. Assim, todo o trabalho partiu da observação e foi completado através de dados obtidos com a revisão da literatura, com registo de observação e reflexões que foram realizadas ao longo do ano letivo, que permitiram adequar a prática educativa e ajudou a crescer em atitudes e estratégias pedagógicas.

Os dados apontam para que a linguagem seja a área fundamental a estimular no jardim-de-infância uma vez que suporta e apoia todas as outras áreas de desenvolvimento. A linguagem seja oral ou escrita, é um meio de comunicação, daí que seja fundamental as crianças do pré-escolar perceberem que o importante não é saber escrever mas sim perceber que esta tem uma funcionalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem, Escrita

ABSTRACT

This report presents an overview of the process of personal and professional development experienced as a student of Master in Preschool Education, during the training held in this valence. This experience should help build a knowledge based on reflective practice and serve as a foundation the future teaching practice.

A qualitative study in a Private Institution of Social Solidarity was the chosen project. It was intended to deepen the importance of the approach to writing in a group of children aged 5 years. Therefore, we resorted to the interview and the sample consisted of the Educator and three children.

During this course several studies were performed in order to meet different opinions of the authors of reference, at a pedagogical level, and sustain the entire practice. Thus, the entire study was based on observation and was supplemented by data obtained on the literature review. We recorded observations and reflections that were held throughout the school year and that allowed adequate educational practice and helped to improve teaching attitudes and strategies.

The data shows that language is a key area to stimulate the garden-care as it supports and endorses all other areas of development. The language, whether oral or written, is a means of communication, so it is essential that children from preschool realize that the most important thing is not knowing how to write but realizing that it is functionality.

KEYWORDS: Language, Writing

AGRADECIMENTOS

Este é o resultado de muito esforço e dedicação que perduraram ao longo deste percurso. Este foi atravessado por dificuldades e obstáculos, onde enfrentei alguns desafios.

Porém, não realizei esta longa caminhada sozinha, tive o apoio da família, dos amigos e de outras pessoas que me acompanharam ao longo deste ano.

Não podia deixar de agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, cooperaram na concretização deste relatório de estágio e essas pessoas são:

A Mestre Ivone Neves por todo o apoio incondicional, pela partilha de saberes, experiências, ideias e valores, pela sua atitude exigente, crítica e criativa e por nunca ter deixado de acreditar em mim.

A Mestre Cristina Alves e a Júlia Machado, pela disponibilidade, pela colaboração e por me ensinarem muito do que eu sei hoje.

A Instituição, especialmente a Diretora, pela oportunidade que me deu de crescer e aprender.

As crianças da sala dos 5 anos, que sempre me receberam com todo o amor que podiam dar, vou sentir muito a falta de todos eles.

A minha mãe Isabel Reis, o meu pai Jorge Bühler e o meu irmão Diogo, por todo o seu amor, apoio, suporte e paciência, pois foram a base de todo este processo. Obrigada pelas palavras e pela força!

A minha avó Maria Cecília, que iniciou este longo percurso comigo, mas embora já não esteja entre nós, ela esteve e está sempre comigo.

A minha família, pelo apoio e entreaajuda.

O Jorge Félix, a Célia Silva, a Susana Ribeiro, o Rúben Leonel e a Maria Porto, por toda a solidariedade e por todos os momentos passados e não presentes.

E a todos os que aqui não foram referidos, o meu muito obrigada!

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
CAPITULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
1.1 – CONCEÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO	9
1.2 – CONCEÇÃO SOBRE EDUCADOR	10
1.3 – PERSPETIVAS PARA O FUTURO.....	12
1.4 – PAPEL DO PROFESSOR INVESTIGADOR	13
1.5 – METODOLOGIAS DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA E PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS.....	15
1.5.1 - Modelo High/Scope.....	16
1.5.2 – Metodologia de Trabalho de Projeto	18
1.5.3 - Modelo Reggio Emilia	21
1.5.4 - Modelo Movimento Escola Moderna	21
CAPITULO 2 - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	23
2.1 - Opções Metodológicas	23
2.2 - Pertinência do Tema.....	24
2.3 - Instrumentos.....	25
2.4 - Amostra	27
2.5 - Procedimento	27
2.6 - Análise e Tratamento dos dados	28
CAPÍTULO 3 - CONTEXTO ORGANIZACIONAL	31
3.1 - Caracterização da Instituição	31
3.1.1 – Projeto Educativo	32
3.1.2 – Regulamento Interno.....	34
3.1.3 – Plano Anual de Atividades.....	35
3.2 - Caracterização das famílias e das crianças	36

3.2.1 – Caracterização das famílias	36
3.2.2 – Caracterização das crianças	37
3.3 - Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade	43
CAPITULO 4 - INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS	45
4.1 – Prática Pedagógica com o grupo de crianças.....	46
4.1.1 - Algumas vivências significativas	48
4.2 – Algumas reflexões relativamente ao processo vivido	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
BIBLIOGRAFIA.....	56
LEGISLAÇÃO	58
ANEXOS.....	59

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I- Guião da Entrevista à Educadora

Anexo II- Guião da Entrevista às crianças

Anexo III- Transcrição da Entrevista à Educadora

Anexo IV- Transcrição da Entrevista às crianças

Anexo V- Análise Categorical da Entrevista à Educadora

Anexo VI- Análise Categorical da Entrevista às crianças

Anexo VII- Projeto Educativo

Anexo VIII- Regulamento Interno

Anexo IX- Plano Anual de Atividades

Anexo X- Gráficos

Gráfico nº1- Idade do Pai

Gráfico nº2- Idade da Mãe

Gráfico nº3- Habilitações Académicas dos Pais

Gráfico nº4- Habilitações Académicas das Mães

Gráfico nº5- Profissão do Pai

Gráfico nº6- Profissão da Mãe

Gráfico nº7- Estado Civil dos Pais

Gráfico nº8- Número de Irmãos das crianças

Gráfico nº9- Área de Residência

Gráfico nº10- Género das Crianças

Gráfico nº11- Mês em que completam 5 anos

Anexo XI- Registos de Incidente Crítico

Anexo XII- Registo de Fotografia

Anexo XIII- Lista de Verificação

Anexo XV- Recolha de Trabalho

Anexo XVI- Fotografias

Anexo XVII- Descrição de Atividade

Anexo XVIII- História “Á procura das Estrelas”

Anexo XIX- Grelha de Avaliação de Projetos Lúdicos

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Estágio, inserida no Mestrado em Educação Pré-escolar e será alvo de defesa pública. Foi proposto um estágio com intervenção em Jardim-de-Infância, numa sala de cinco anos, no ano letivo 2011/2012, sob a orientação da Mestre Ivone Neves, para a aquisição de experiência na prática profissional.

A prática profissional tem como finalidades perceber o funcionamento da Instituição, respeitando os seus ideários e valores, otimizando a dinâmica institucional; aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa, utilizando métodos e técnicas adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, respeitando os princípios da aprendizagem ativa e participativa; compreender de que forma se planifica, concretiza e avalia a intervenção educativa; participar em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade e recorrer a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas.

O relatório está organizado por capítulos e subcapítulos. Inicialmente, faz-se um enquadramento teórico, tendo como base perspectivas teóricas sobre o contexto da Educação Pré-escolar. No segundo capítulo apresentam-se as questões e os objetivos da investigação realizada, bem como a metodologia e os procedimentos de recolha e análise dos dados obtidos, que possibilitaram esclarecer a importância do estudo realizado, enquanto meio de construção de conhecimentos. O terceiro capítulo é destinado ao contexto organizacional, procedendo-se à análise dos documentos e da intervenção educativa, tendo em atenção as características das famílias e das crianças e traçou-se as prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição e da comunidade. No último capítulo está evidenciado a intervenção e as exigências profissionais, ou seja, a prática pedagógica desenvolvida ao longo do estágio, através do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

No relatório consta a caracterização do estágio vivenciado, a exposição da prática pedagógica desenvolvida, a observação das crianças referente a esse trabalho, a planificação e avaliação das atividades.

CAPITULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 – CONCEÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO

O conceito de educação foi evoluindo ao longo dos séculos devido a uma série de fatores que contribuíram não só para o seu desenvolvimento, como também para o desenvolvimento da Educação de Infância. Essa mudança ocorreu de acordo com as realidades económicas e socioculturais que enfrentávamos na nossa sociedade. Segundo a Lei - Quadro nº5/97, que surge na sequência dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo e que consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, está patente que:

“ a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro; Capítulo II; Artigo 2º).

Cada vez mais reconhece-se que a educação tende a ser universal, dirigida a todas, não importando o grupo socioeconómico de pertença ou a origem da sua cultura, uma vez que a educação é uma necessidade generalizada de preparar as crianças para a vida da sociedade onde se criam condições para que as crianças aprendam a aprender. Isto remete-nos para o Princípio VII dos Direitos da Criança, nomeadamente o Direito à Educação Gratuita e Infantil, que afirma que a criança tem direito a receber educação escolar, ou seja, “uma educação que favoreça a sua cultura e que lhes permita em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões e a sua individualidade, o senso de responsabilidade social e moral.” (Declaração Universal dos Direitos da Criança – Unicef, 20 de novembro de 1959)

Não existe uma só palavra para definir a educação. No entanto, educar pode ser entendido através de duas vertentes: *educare*, que significa alimentar / criar para que a possa ser e *educere* que significa extrair de/ trazer à luz a riqueza da pessoa. Assim, podemos entender a educação como um processo de formação pessoal de um indivíduo, uma vez que há o desenvolvimento

autónomo das suas potencialidades e tendências, orientado por outras pessoas que o ajudem a descobrir e a desenvolver tais capacidades.

Segundo a Lei-Quadro (1997), os objetivos da Educação Pré-Escolar contemplam não só as áreas do desenvolvimento pessoal e social da criança, mas também as do desenvolvimento intelectual, humano e expressivo. Neste nível educativo, a criança já é considerada como uma futura cidadã e assim deve realizar desde cedo experiências de vida democrática. Em suma, a educação ao longo da vida deve tirar proveito de todas as oportunidades oferecidas pela sociedade.

Hoje em dia, a instituição assume um papel indispensável na socialização da criança e o educador surge como um elo integrador, no sentido de estimular e ajudar a criança a encontrar-se a si própria e a integrar-se na cultura e na sociedade em que vive, proporcionando um espaço afetivo e cativante de liberdade, onde a linguagem esteja sempre presente, uma vez que as crianças de hoje serão o futuro de amanhã.

1.2 – CONCEÇÃO SOBRE EDUCADOR

Atualmente educar remete-nos para um conjunto de responsabilidades distintas, que vão consolidando em experiência e saber ao longo do desenvolvimento profissional. Assim, o Educador tem um papel fulcral e essencial na aprendizagem, crescimento e desenvolvimento da criança.

De acordo com o Decreto – Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, que aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico, na Educação Pré-Escolar, o Educador concebe e desenvolve o currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, tendo como finalidade as aprendizagens integradas. Deste modo, quanto à organização do ambiente educativo, o educador de infância deve organizar o espaço e materiais; disponibilizar e utilizar materiais estimulantes, lúdicos e diversificados; ter uma organização do tempo de forma flexível. Quanto à observação, planificação e avaliação, o educador deve observar cada criança, em pequeno grupo ou grande grupo, com vista a uma participação

ativa desta na planificação, tendo em atenção os conhecimentos e competências que já adquiriram; planificar a intervenção educativa contemplando atividades que contenham objetivos abrangentes e transversais e que proporcionem aprendizagens nos diversos domínios; avaliar a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados; avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens adquiridas individualmente e em grupo. Relativamente à relação e à ação educativa, o educador deve criar condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar; promover o envolvimento da criança em atividades e projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou iniciativa conjunta; fomentar a cooperação entre estas; envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver e estimular a curiosidade da criança pelo que a rodeia.

O Educador, para além de prosseguir os pressupostos educativos acima descritos e de mobilizar “o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (Decreto – Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto), deverá também ter em consideração, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, os objetivos gerais, a organização do ambiente, as áreas de conteúdo e as suas intencionalidades educativas.

Segundo o Ministério da Educação, a educação pré-escolar “

cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos.” (OCEPE, 1997: 18)

Deste modo, acredita-se que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu próprio desenvolvimento, aprendizagem e conhecimento. Por isso, é importante partir sempre do que a criança sabe, respeitar e valorizar as características individuais e, para tal, o Educador tem que conhecer o grupo de crianças que está a acompanhar e a sua singularidade. É de igual importância o saber escutar a criança, pois só assim é possível perceber as suas necessidades e interesses, de forma a conseguirmos respeitá-las, uma vez que ao observarmos conseguimos compreender as suas capacidades, interesses e obstáculos, adquirindo também informações sobre o contexto familiar e o meio em que vivem. Assim, o educador tem a oportunidade de

compreender melhor as características individuais das crianças e adequar o processo educativo e as suas estratégias às necessidades destas.

É tarefa fundamental do educador educar crianças que aprendam a ser, a fazer, a conhecer, a estar, a saber-fazer e que aprendam as regras da sociedade e a viver em comunidade no jardim-de-infância, na sua família e no mundo que as rodeia. Assim, conhecer, reconhecer, enriquecer e vivenciar valores não pode ser considerado, principalmente pelos educadores, como algo impossível de alcançar, mas sim como a razão principal das suas tarefas educativas e algo que está patente todos os dias enquanto modelo da criança.

1.3 – PERSPETIVAS PARA O FUTURO

A nossa sociedade é caracterizada como a era das tecnologias da informação e, como tal, é essencial ajudar as crianças a tornarem-se bons cidadãos, pessoas críticas e conscientes do mundo em que vivemos, voltadas para a construção de valores educativos e morais, ativas no exercício da cidadania. Devemos formar indivíduos que reconheçam os seus direitos e deveres associados às suas responsabilidades e compromissos, e que procurem a felicidade e o bem-estar, de forma pessoal e coletiva.

Formar educandos para a geração futura é dar condições de escolher com responsabilidade o seu futuro, é transmitir conhecimento e dar liberdade, pois é fundamental para melhorar a qualidade de ensino, dando flexibilidade e não impondo. Deste modo, ampliamos a aprendizagem dos indivíduos e conseguimos dar resposta ao mundo em que vivemos, transmitindo valores às novas gerações, não nos limitando apenas ao que é tradicional, ou seja, à dimensão dos conteúdos intelectuais transmitidos através da docência, destacando a importância dos valores serem vividos. Como futuras educadoras, devemos preparar as crianças para a cooperação, para a capacidade de trabalhar em equipa e ser solidário, ter espírito de entreajuda, numa perspectiva social e multicultural, de reconhecimento e aceitação de diferenças. O educador é um dos elementos mais importantes na estimulação do desenvolvimento social nas crianças, uma vez que tem que criar um ambiente propício à socialização, para que as crianças tenham condições para

conviverem, fazerem opções e tomarem decisões, no sentido de facilitar experiências produtivas, satisfatórias e interessantes.

Segundo o relatório para a UNESCO de Jacques Delors (2010), são quatro os pilares da educação, nomeadamente o aprender a conhecer, combinando uma cultura geral com a possibilidade de estudar, isto é, aprender a aprender, para beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida; o aprender a fazer, onde se realça o comportamento social e a aptidão para o trabalho em equipa; o aprender a conviver, formando indivíduos que demonstram a capacidade de comunicar, interagir, participar e valorizar as diferenças e, por fim, *o aprender a ser*, de forma a preparar-se para agir com autonomia, solidariedade e responsabilidade, ajudando a despertar a curiosidade intelectual e o sentido crítico, tendo em consideração as potencialidades do indivíduo. Assim sendo, estes são os pilares pelos quais um educador deve guiar-se, de forma a educar bons cidadãos que sejam autónomos, responsáveis, com capacidade crítica e reflexiva, competentes e que façam emergir competências sociais, cognitivas, pessoais, produtivas e afetivas.

Roberto Carneiro afirma “*educar para aprender e aprender a educar*” (2003:113) e, no meu ponto de vista, esta expressão representa as linhas orientadoras para uma boa formação tanto ao nível do educador como ao nível do educando.

Atualmente, é importante que o educador tenha a consciência de que na sua vida profissional exista uma construção dinâmica e que, apesar de saber ensinar, ele deverá possuir conhecimentos sobre o que ensina e qual a melhor forma de desenvolver nas crianças as competências essenciais para as formar como cidadãos ativos e intervenientes.

1.4 – PAPEL DO PROFESSOR INVESTIGADOR

O conceito de professor-investigador surgiu nos anos 60 e associa-se a Stenhouse, que afirmava que todo o professor deveria assumir o papel de aprendiz, visto que quem mais precisa de aprender é aquele que ensina.

Assim, Stenhouse foi pioneiro ao defender que o ensino mais eficaz é baseado na pesquisa e na descoberta.

Como sabemos, o Educador é o pilar da Educação e cabe a este refletir sobre a sua ação enquanto profissional ativo. No entanto, esta reflexão não é unicamente para planejar e avaliar a sua prática mas também para melhorá-la, enriquecendo-a e proporcionando melhores aprendizagens ao grupo. Assim sendo, o Educador tem que investigar, estar em constante atualização, visto a investigação ser um processo essencial de construção e troca de conhecimentos e permite reformular ou delinear os seus objetivos e as suas ações.

Alarcão afirma que “ser professor - investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (2001:6). Na mesma linha de pensamento encontrava-se John Dewey, pois considerava os professores como “estudantes de ensino” (*Ibidem*: 2). Para estes, o bom professor tem de ser também investigador, desenvolvendo uma investigação relacionado com a sua função de professor, de forma a contribuir para o crescimento do seu conhecimento sobre a educação, adquirindo dinâmicas próprias.

No professor - investigador deve existir a qualidade da educação, a investigação, o desenvolvimento profissional e institucional e a inovação, uma vez que a qualidade da educação é o objetivo que preside a formação de professores e é a razão de se ser um bom professor. Nessa formação, deve estar vinculado o “crescimento e melhoria das pessoas, não se limitando a mera aquisição de conhecimentos ou ao desenvolvimento de destrezas” (Neves, I. 2007:85). Como Alarcão afirma, “os futuros professores aprendem a investigar com os investigadores” (2001:12), que remete para a vivência em comunidades de aprendizagens que são marcadas pelo espírito de investigação, uma vez que constitui ambientes favoráveis ao desenvolvimento do espírito de pesquisa.

O professor - investigador deverá ter espírito aberto e divergente; compromisso e perseverança; respeito pelas ideias do outro; autoconfiança; capacidade de se sentir questionado; sentido da realidade e espírito de

aprendizagem. Relativamente às competências de ação, deve ser decisivo no desenvolvimento, na execução e na avaliação dos projetos; deve ser capaz de trabalhar em conjunto. Quanto a competências metodológicas, deve observar; levantar hipóteses; formular questões de pesquisa; delimitar as questões a pesquisar, de forma a analisá-las e sistematizá-las.

Um professor - investigador só é considerado como bom professor – investigador, quando comunicar com clareza, utilizando o diálogo argumentativo e interpretativo, realçando os aspetos que contribuem para o conhecimento ou resolução de problemas. Segundo Alarcão, “Ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (2001:6).

O papel do professor como investigador deve estar intimamente relacionado com o papel do professor como professor. É de realçar que o educador que reflete e que sente necessidade disso é um investigador e a sua investigação está relacionado com a sua função. Assim, é também um professor reflexivo, que procura o equilíbrio entre a ação e o pensamento, daí a que uma nova prática implique uma reflexão sobre a sua experiência, sobre o que ensina e as metodologias que utiliza, seleccionando a melhor estratégia de aprendizagem para as suas crianças.

1.5 – METODOLOGIAS DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA E PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

Na sua prática, o educador tem que utilizar os modelos curriculares que o apoiam na dinamização da ação educativa, tornando-a intencional, para que as crianças adquiram mais conhecimentos e aprendizagens. O educador sabe que a sua ação marca a diferença na pedagogia, uma vez que demonstra a percepção de que existe “ [...] interdependência entre criança/aluno que aprende e o contexto de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2002:6).

Segundo Spodek, “um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo” (2010: 194).

Por outras palavras, um modelo curricular deriva de teorias que explicam como as crianças aprendem e desenvolvem-se e qual a melhor forma de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem, auxiliando na dinamização da ação educativa.

A prática pedagógica desenvolvida neste estágio profissionalizante foi apoiada pelos teóricos, vinculando-se na perspetiva construtivista, os quais constituíram o suporte da ação propostos por Hohmann e Weikart (2009), proporcionando a abordagem High/Scope; Vasconcelos (2011) e Katz (2009), referentes ao Trabalho de Projeto. Em determinados aspetos, surgiu o contributo do Modelo Curricular de Reggio Emilia, instituído por Malaguzzi e o Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna, apoiado pelas técnicas de Freinet. Serão explicados os contributos e os pontos fundamentais utilizados destas abordagens pedagógicas na intervenção de estágio.

1.5.1 - Modelo High/Scope

Na abordagem High/Scope, crianças e adultos partilham o controlo, mas “ [...] o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação [...]” (Hohmann & Weikart, 2009: 1). O adulto tem a função de apoiar e guiar as crianças nas experiências que integram a aprendizagem pela ação (*Ibidem*).

Este modelo propõe também a manipulação e exploração de novas experiências e apresenta a criança com um papel ativo na construção do seu conhecimento, isto é, as vivências que as crianças têm diariamente. Esta construção não é estática mas efetua-se através de ações que devem ser interpretadas com o desenvolvimento das estruturas mentais, através da interação social, visto a criança aprender fazendo e experimentando, portanto o contexto educacional deve centrar-se na ação da criança.

Hohmann e Weikart afirmam que “a aprendizagem ativa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento” (2009:19). Segundo as observações realizadas neste estágio comprova-se que a criança explora, manipula, investiga e descobre os objetos que são do seu interesse, transformando-se em sujeitos ativos da construção do conhecimento.

A aprendizagem ativa é assim um processo dinâmico, onde as crianças participam ativamente na sua aprendizagem, exploram, descobrem, tratam e aplicam a informação, dialogando, ouvindo e refletindo no decorrer das atividades que contêm a resolução dos problemas, a análise, a síntese e a avaliação. A aprendizagem resulta da relação entre o sujeito com o meio, no qual o centro de aprendizagem é a criança, para que estas aprendam a lidar com situações complexas. O sócio construtivismo propõe assim construir o conhecimento baseado nas relações das crianças com a realidade, valorizando e aprofundando o conhecimento.

Outro dos princípios básicos é a interação adulto-criança, que está patente de forma positiva uma vez que se apoiam nas conversas e brincadeiras. O adulto centra-se no escutar com atenção para depois colocar comentários e observações pertinentes, já que este tipo de interação “permite à criança expressar com liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos, decidir acerca da direcção e conteúdo da conversa e experimentar uma partilha verdadeira de diálogo” (Ibidem:7). Isto reflete o trabalho do adulto em orientar e apoiar as crianças na sua própria compreensão do mundo, dando-lhes oportunidades de escolha, de autonomia e encorajando-as a aproveitar as suas capacidades.

Relativamente ao processo de avaliação, este permite averiguar o desenvolvimento da criança, o processo de ensino-aprendizagem e a relação com a família, sendo imprescindível observar, participar, recolher dados e refletir. É importante ainda planificar com as crianças porque as estimula a articularem as suas ideias, escolhas e decisões, promovendo a auto-confiança e o seu sentido de controlo e responsabilidade. Optou-se também pela realização de portfólio da criança, permitindo retirar conclusões e obtendo respostas sobre a evolução das crianças referente às áreas de desenvolvimento. A divulgação da qualidade dos trabalhos envolve-as também “na avaliação do seu próprio trabalho e que permite visitar experiências e refletir sobre elas” (Shores e Grace, 2001:78)

Para que haja uma aprendizagem ativa por parte das crianças, o espaço é fulcral e deve exigir investigação e investimento por parte da equipa

pedagógica que manteve desde o início a preocupação de criar um ambiente estimulante e desafiador, organizando o espaço por áreas, de forma a proporcionar interesses e oportunidades de exploração. As crianças são responsáveis pela organização e separavam os materiais de acordo com cada área, o que demonstra interação e conhecimento do espaço (Portfólio Reflexivo – Reflexão sobre Espaço e Materiais, do dia 23 de novembro de 2011).

A área da escrita é um espaço que tem suscitado interesses, desafios e procura por parte das crianças, pois o desejo de realizar atividades nesta área surge de forma espontânea. O jardim-de-infância representa um espaço privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança. Assim, é inquestionável o papel e a importância da linguagem, como veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento. Nos próximos capítulos, esta temática alusiva à linguagem oral e escrita será aprofundada e estudada, descobrindo a sua importância num grupo de crianças com 5 anos.

A rotina apoia a aprendizagem ativa, proporcionando uma sequência de planejar-fazer-rever, permitindo às crianças expressarem as suas intenções, pô-las em prática e refletirem. Este processo ajuda a criança na exploração, planeamento, execução de projetos e na tomada de decisões, proporcionando “a segurança de sequências predizíveis de acontecimentos, transições suaves” (Hohmann e Weikart, 2009:226). No momento de acolhimento é disponibilizado tempo para as crianças falarem de assuntos do seu interesse e planificarem as suas atividades diárias.

1.5.2 – Metodologia de Trabalho de Projeto

William Kilpatrick (1871-1956) através dos princípios de John Dewey formou o método de trabalho de projeto e tinha como objetivo tornar a filosofia de mestre acessível a todos. Kilpatrick valorizava as relações professor - aluno; as aprendizagens negociadas; as decisões partilhadas e assumidas em conjunto; a cooperação; a família e a atenção profunda ao meio físico e cultural envolvente da escola. Para Kilpatrick, era fundamental a educação em atos intencionais e os projetos poderiam favorecer a função estética, a resolução de problemas e a aquisição de competências e aprendizagens.

O trabalho de projeto surge na necessidade de desenvolver uma metodologia de trabalho pedagógico, que valorize a participação das crianças e do educador no processo de ensino-aprendizagem, tornando todos os elementos responsáveis pela planificação, elaboração e desenvolvimento de cada projeto de trabalho. Desta forma, o Trabalho de Projeto “assume que a unidade base da pedagogia é o ato intencional, e este nasce de uma pessoa enfrentando uma situação, perante a qual age de forma deliberada e planeada” (Gambôa; 2011:55). O desenvolvimento das crianças é promovido através do envolvimento das suas mentes, pois faz com que estas tenham que pensar, agir, desenvolver atividades, tirar conclusões, adquirindo novos conhecimentos.

Esta metodologia é utilizada como uma abordagem à educação pré-escolar, pois refere-se a uma forma de ensino e aprendizagem, assim como ao conteúdo que é ensinado e aprendido. Esta abordagem dá ênfase ao papel do educador, que cria o contexto educativo adequado, assegurando não só a iniciativa e participação das crianças, bem como a mobilização cuidadosa e pertinente dos diferentes elementos da relação pedagógica, reconstruindo assim “os sentidos do que “fazemos e pensamos”, pela apropriação dos significados em contexto” (*Ibidem*: 60). As crianças esforçam-se por compreender as suas experiências e isto incentiva-as no emprego de questões, na resolução de problemas, aumentando o seu conhecimento.

O trabalho de projeto encontra-se dividido por fases que diferem consoante os autores, nomeadamente Kilpatrick, Teresa Vasconcelos (1998) e Lilian Katz e Sylvia Chard (2009), que apresentaram apenas três fases.

Segundo estas autoras, na **Fase I** (Planeamento e Início) cria-se uma base de trabalho comum entre as crianças, partilhando informações, ideias e experiências que estas já têm sobre o que vão trabalhar. Nesta fase, o educador funciona como uma fonte de sugestões e ajuda as crianças a construir uma perspetiva comum e a formularem um conjunto de questões que serão o fio condutor da sua investigação. As crianças, juntamente com o educador, incrementam planos de forma a conduzir a investigação, planeiam visitas e desenvolvem questões iniciais às quais as investigações realizadas irão dar resposta. Os pais podem ser informados do projeto que está a ser

desenvolvido e convidados a participar e as crianças trazem de casa objetos relevantes e recolhem materiais para as atividades.

A **Fase II** refere-se à execução e o principal objetivo do educador é “permitir que as crianças adquiram novas informações e conhecimentos” (Katz e Chard; 2009:104). Isto é feito através da organização de Visitas de Estudo, através de um convidado ou reunindo livros, fotografias, objetos. A possibilidade de existir um acontecimento partilhado fornece um meio comum de experiências. As crianças conseguem ainda explorar novas fontes de informação, assimilar novos conhecimentos e experimentarem outros tipos de interação com os colegas e o Educador. Este tem um papel fulcral, pois deve incentivar as crianças à utilização independente das capacidades que já fruem. O educador está atento ao fortalecimento das predisposições das crianças para descobrirem e levarem a cabo o que lhes interessa.

Por fim, a **Fase III** destina-se às reflexões e conclusões, tendo como objetivo principal o de “ajudar as crianças a concluir o projecto através do trabalho de grupo e individual, e fazer um resumo do que aprenderam” (*Ibidem* 105), uma vez que as crianças partilham uma compreensão e têm em comum um entendimento completo e aprofundado do projeto. A aprendizagem das crianças deve ter uma interpretação que seja fortificada e individualizada, exprimindo os conhecimentos adquiridos. Nesta fase, é necessário a “descrição pormenorizada do percurso de aprendizagem das crianças, para que o projeto represente para cada uma delas uma mais-valia e uma experiência muito própria” (*ibidem*). Deve-se ainda organizar uma atividade em que as crianças possam apresentar o que aprenderam às outras salas do jardim-de-infância e à comunidade envolvente. A avaliação não é feita apenas no final do projeto, pelo contrário, “é um procedimento, uma atitude transversal a todas as fases do projeto” (Gambôa, 2011:57).

No Trabalho de Projeto, o espaço é um lugar de liberdade, invenção, repleto de interações abertas e de múltiplas relações, onde os protagonistas constroem e recriam uma pedagogia em participação, que partilha lugar com a aprendizagem. Uma das vantagens do trabalho de projeto é que engloba a interdisciplinaridade latente entre todas as áreas e domínios de conteúdo.

1.5.3 - Modelo Reggio Emilia

O modelo pedagógico de Reggio Emilia desenvolve-se em torno da construção da imagem da criança que, na perspectiva pedagógica, é conceptualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que constrói e testa teorias acerca de si próprio. Este modelo tem como base a valorização das diferentes linguagens das crianças, a organização do espaço, o trabalho colaborativo entre equipa de profissionais da escola e a participação ativa dos pais. O espaço é considerado o 3º educador e tal como Rinaldi (1993) afirma “as crianças precisam de sentir que toda a escola, incluindo o espaço, materiais e projectos, a apoiam e valorizam a interacção e a comunicação” (Oliveira-Formosinho, 2007:107). Este modelo incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças são encorajadas a explorar o seu ambiente e a expressarem-se através das suas “cem linguagens”.

A principal mensagem deste modelo é que em cooperação todos os objetivos podem ser alcançados. Um dos pilares deste modelo é o sentimento e a vivência da comunidade educativa, onde os educadores e as famílias constituem uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando para conseguir um desenvolvimento de competências de melhor qualidade nas crianças.

A aprendizagem processa-se de forma recíproca e bilateral entre as crianças, professores e famílias, em que todos aprendem com todos. Na instituição, reconhece-se a importância do hall de entrada e das paredes, onde estão expostos os trabalhos e registos das crianças, revelando às famílias os trabalhos elaborados pelas crianças, permitindo dar visibilidade, obter a reação dos pais e possibilitar às crianças uma memória do que fizeram e disseram. Daí que Loris Malaguzzi (1994) afirme que “as nossas paredes falam, documentam...” (*Ibidem*: 110).

1.5.4 - Modelo Movimento Escola Moderna

O Modelo Curricular MEM associou-se à Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna, no ano da morte de Célestin Freinet (1966) e foi evoluindo “para uma perspectiva de desenvolvimento de aprendizagens,

através de uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos” (Ibidem: 139). Trabalhar segundo o MEM implica uma dinâmica de organização na sala, onde os adultos e as crianças são os próprios agentes educativos das aprendizagens.

Neste modelo, a criança é vista como parte integrante de um grupo, que importa conhecer e respeitar, reconhecendo a criança como construtora de saberes com os outros. A vida do grupo organiza-se em torno de uma experiência democrática, onde se privilegia a comunicação, negociação e a cooperação. O diálogo é outro aspeto importante, uma vez que na procura de consensos faz sobressair o respeito atribuído a todos os indivíduos envolvidos no processo educativo e social.

Na sala, é possível observar um conjunto de instrumentos de organização de forma a facilitar o dia-a-dia, nomeadamente a tabela de presenças, os planos individuais das áreas, o calendário anual e dos aniversários e o diário de sala. Estes instrumentos têm a função de organizar de forma social o trabalho e a vida do grupo, sendo manipulados pelas crianças. Nas assembleias semanais, as crianças avaliam a semana que termina e com a utilização do diário referem o que gostaram ou não nessa semana, o que fizeram e o que querem fazer, de forma a planificaram a semana seguinte.

No dia-a-dia crianças e educadores planeiam o seu dia de trabalho, trocam experiências e organizam o projeto e têm momentos de atividades, escolhidos pelas crianças e que pressupõe um compromisso e responsabilização por parte destas, quando trabalham em áreas da sala ou desenvolvem um trabalho de grupo. Esta organização, espacial e funcional, permite que as crianças estejam a trabalhar sozinhas nas diferentes áreas da sala, desenvolvendo assim a sua autonomia em relação ao adulto e estimulando o seu empenho nas atividades que estão a desenvolver.

Deste modelo, prevalece a importância do envolvimento entre a instituição, os pais e a comunidade, para que a interação das crianças seja alargada às pessoas do meio, à sociedade em geral e o jardim-de-infância possa cumprir “o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais” (Oliveira-Formosinho, 2007:156).

CAPITULO 2 - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

2.1 - Opções Metodológicas

A experiência e vivência que a criança faz do processo de socialização no jardim-de-infância é determinante, não sendo possível elaborar nenhum estudo de caráter pedagógico nem investigar, sem se conhecer o campo onde se pretende intervir. O objetivo deste trabalho está centrado na investigação da construção da criança como ser autónomo, espontâneo e motivado na construção do conhecimento no universo da leitura e da escrita, onde se pontua a importância da escrita para o desenvolvimento da criança de 5 anos.

Assim, surgiu a necessidade de conhecer o trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica da sala, compreendendo a perceção da Educadora, das crianças e a influência que os projetos e atividades têm no seu desenvolvimento, tendo sempre presente como contexto a instituição onde decorreu o estágio. Recorreu-se à análise dos documentos da instituição e do Ministério da Educação, bem como à revisão bibliográfica.

Um profissional que trabalha em educação deve recorrer a vários instrumentos de observação, de modo a facilitar a visão que tem de cada criança para que possa perceber e compreender cada uma, bem como as suas dificuldades, interesses e metas alcançadas ao longo do ano.

Atendendo aos objetivos de estudo, foi necessário recorrer a um estudo de caso, ao método de análise intensiva, possibilitando uma abordagem qualitativa da realidade observada. Assim, foi possível estudar uma amostra particular, selecionada de acordo com um determinado objetivo, organizando os resultados obtidos de maneira a preservar o seu carácter unitário. O estudo de caso caracteriza-se por permitir uma grande flexibilidade ao nível da seleção das técnicas a utilizar e pela profundidade do estudo que é possível obter.

Segundo Merriam (1998) “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (citado por Bogdan & Biklen, 2010: 89). Por sua vez, Stake (1998), define estudo de caso como um estudo de

complexidade de um caso singular. A ênfase está na especificidade, ou seja, na identidade do caso (citado por Neves, Ivone 2005: 120).

É de realçar que a teoria desempenha um papel centralizador dos vários momentos da investigação, impedindo divisões dissimuladas entre conceção e execução. Assim, Quivy & Campenhoudt realçam a necessidade de explorar as teorias “de ler e de reler as investigações exemplares [...] e de adquirir o hábito de refletir antes de se precipitarem sobre o terreno ou sobre os dados, ainda que seja com as técnicas de análise mais sofisticadas” (1998:50).

Considerando o contexto, este estudo tem como principais objetivos verificar qual a importância da abordagem à escrita num grupo de crianças de 5 anos; perceber qual a posição da educadora quanto à prática de estimular as crianças neste domínio e perceber a opinião das crianças relativamente à escrita e à sua funcionalidade.

2.2 - Pertinência do Tema

“Ao mesmo tempo que se tornam seres que falam, escrevem e lêem, as crianças tornam-se também seres que produzem significado – dando sentido ao que as rodeia” (Spodek, 2010:265). A aquisição da linguagem pela criança é fruto de uma condição necessária a estímulos que a mesma aprende do meio circundante e da sociedade, configurando-se assim, a linguagem como uma verdadeira construção social. Segundo Rebelo (1990), “o ambiente onde ocorrem as primeiras vivências escolares é importante para [a criança] e irá condicionar todas as suas aquisições” (Horta, 2007:20).

As crianças usam a língua falada e escrita para construírem ou reagirem a histórias, para explorarem ou adquirirem informação sobre o mundo e para passar informação aos outros. Uma vez que as crianças “usam a língua para interagir com outras pessoas em actividades com uma finalidade definida” (Spodek, 2010:267), devemos ajudá-las de forma a torná-las mais competentes sob o ponto de vista comunicacional, para que consigam dominar o uso da língua falada e da língua escrita.

Para Vygotsky, e citando Fontes e Freixo (2004), a linguagem é

“a ferramenta mais importante, um instrumento com imenso poder, e funciona como um mediador que surge primeiro como uma forma de comunicação entre a criança e os outros e permite depois organizar o pensamento da criança. A linguagem é pois, fundamental entre aprendizagem e desenvolvimento” (Horta, 2007: 43)

Através da linguagem comunicamos, realizamos aprendizagens, exprimimos emoções e organizamos e reorganizamos o pensamento. No entanto, através da linguagem escrita também comunicamos, registamos, partilhamos informação, avaliamos, logo a linguagem escrita e oral são complementares uma à outra (Portfólio Reflexivo - Reflexão “ Linguagem Oral e a Linguagem Escrita no Pré-Escolar” do dia 3 de março de 2012).

A abordagem à escrita na educação pré-escolar tem como finalidade destacar a “importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito” (OCEPE, 2007:65).

2.3 - Instrumentos

Para a realização deste estudo, foi necessário realizar inicialmente uma análise documental e elaborar caracterizações do grupo que permitissem verificar o desenvolvimento das crianças. A elaboração de reflexões e consequente construção de um portfólio reflexivo ajudaram nas planificações e a reformular a ação da prática pedagógica.

Segundo Quivy & Campenhoudt, a questão de partida tem o intuito de clarificar o que se quer investigar, de forma a compreender os fenómenos e os acontecimentos observáveis. Esta deve ser clara, exequível e pertinente, uma vez que tenta “exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (1998: 32). Uma vez que a pergunta de partida é o “fio condutor do trabalho”, deve estar adequada aos recursos pessoais, materiais e técnicos e não deve cair em juízos de valor ou moralismos, auxiliando à rutura de preconceitos. Deste modo, e atendendo ao objetivo em estudo, formulou-se a pergunta de partida – “Qual a importância da escrita para o desenvolvimento da criança de 5 anos?”.

Para esta pergunta ser respondida, os instrumentos que irão ser utilizados serão as entrevistas e a sua análise, complementando essa

investigação através de registos de observação, tais como registos de incidentes críticos, consistindo em “breves relativos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado [...] que permitem ao observador captar e preservar alguma da essência do que está a acontecer” (Parente, C; 2002: 181); registo contínuo, que é “um relato narrativo e detalhado de um comportamento ou acontecimento registado sequencialmente tal como ocorrem [...] apenas descrevem factos, tendo o observador cuidado em não realizar quaisquer interpretações ou comentários” (Ibidem:183) e listas de verificação, isto é, “listas de traços específicos ou comportamentos agrupados numa ordem lógica” (Ibidem: 187) nas quais há comportamentos específicos a serem observados. Será também utilizada a grelha de projetos lúdicos e descrições de atividades relacionadas com o domínio da escrita e sejam essenciais para fundamentar o relatório final.

A observação “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008:87). Esta contribui para conhecer e avaliar as crianças e essa informação obtida tem a vantagem de ser exata, precisa e significativa para os educadores. A informação pode “servir como feedback para o educador ir modificando o ambiente e o programa, de forma a melhor corresponder às necessidades das crianças”. (Parente, C; 2002: 180)

A entrevista é outro instrumento a ser utilizado e distingue-se pela aplicação de processos fundamentais da comunicação e interação humana utilizados na forma de comunicação verbal. É “um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos [...] cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações” (Ketele & Roegiers, 1999:18).

A opção pela entrevista semi-estruturada deve-se por ter como “ponto de partida um guião mais estruturado, que versa um leque de tópicos previamente definidos pelo entrevistador” (Máximo-Esteves, 2008: 96) e valorizar a presença do investigador oferecendo todas as perspetivas possíveis para que o entrevistado tenha a liberdade de responder de modo espontâneo.

2.4 - Amostra

No presente estudo, solicitou-se a colaboração de uma das profissionais da Instituição onde se realizou a prática pedagógica, nomeadamente a Educadora da sala dos 5 anos, que realizou a Licenciatura na Universidade do Minho e exerce a função de Educadora de Infância à dezanove anos. Para completar esta investigação, irão ser entrevistadas três crianças, de um grupo de nove rapazes e onze meninas que serão selecionadas de modo aleatório.

Como a investigação é referente a este grupo de crianças e ao interesse que estes têm demonstrado sobre a aprendizagem da linguagem escrita, a amostra escolhida envolve os elementos principais para a aquisição destes conhecimentos, ou seja, as crianças e a Educadora.

2.5 - Procedimento

Encarando o propósito do estudo, considerou-se os objetivos e delimitou-se um estudo de caso, passando à recolha e análise de dados.

Numa primeira fase, procedeu-se essencialmente ao enquadramento teórico. Na segunda fase passou-se à investigação que se caracterizou pela construção da pergunta de partida e pela realização das entrevistas, uma à educadora e três às crianças. Realizado o guião da entrevista que tinha como objetivo geral conhecer a importância que a escrita tem num grupo de crianças com 5 anos que apresentava questões abertas, passou-se à realização das entrevistas e ao levantamento e análise dos dados. Nesta fase, exploramos a informação recolhida e teve-se em consideração o enquadramento teórico, os objetivos da investigação e o respeito pela própria natureza da informação. Posteriormente, confrontou-se as informações obtidas com a revisão teórica.

Para a realização das entrevistas (cfr. Anexo I- Guião de entrevista à Educadora e Anexo II- Guião de entrevista às crianças), recorreremos às recomendações de Quivy & Campenhoudt (1998), uma vez que a técnica de realização foi empregada de modo a realizar o mínimo de perguntas possíveis, para que se pudesse intervir de forma mais aberta, permitindo que os entrevistados apresentassem as suas opiniões.

2.6 - Análise e Tratamento dos dados

Visto a investigação incidir sobre a importância da escrita num grupo de criança com 5 anos, mais concretamente o grupo de crianças onde foi efetuado o estágio profissionalizante, houve a necessidade de recorrer à utilização de análise qualitativa, nomeadamente na análise das entrevistas.

Segundo Berelson (1952), a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite “a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Vala, J; 1987:103). Para ser objetiva, tem que estar dividida por categorias, para ser sistemática, todo o conteúdo deve ser analisado e relacionado com as categorias e ao ser quantitativa, vai permitir informações mais detalhadas e objetivas. Assim, realizou-se a análise de conteúdo relativamente à entrevista da educadora e das crianças.

Para dar resposta ao objetivos de estudo, surge a aplicação de procedimentos metodológicos e os resultados obtidos, que permitem concluir que a escrita é importante na educação pré-escolar para que a criança perceba que esta tem uma funcionalidade. A Educadora salienta “*a importância de a criança perceber que a escrita tem uma funcionalidade e que a criança esteja curiosa em utilizar essa função*”, acrescentando ainda que “*não interessa que as crianças aprendam a escrever mas que já comecem a utilizar a escrita para uma forma prática.*” (cfr. Anexo III – Transcrição da Entrevista à Educadora) Tal como refere o Ministério da Educação, “Se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças, que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter estas experiências na educação pré-escolar” (OCEPE, 1997:69).

Questionada sobre as razões que melhor justificam a abordagem à escrita na sua prática educativa, a Educadora refere que não lhe preocupa a preparação para o primeiro ciclo, mas sim que compreendam que esta é necessária, incentivando-as a terem a sua própria escrita, despertando o interesse e a curiosidade (cfr. Anexo V – Análise de conteúdo, quadro nº3).

Quando questionada sobre o que é que as crianças pensam sobre a escrita e a sua utilidade, a entrevistada afirma que as crianças têm curiosidade e que o facto de algumas terem irmãos mais velhos também ajuda a que estas

queiram saber mais, porque *“vêm os irmãos a escrever e também querem copiar os trabalhos de casa, copiar a forma de estar. Eles pensam que o facto de escrever quer dizer que eles já são crescidos”* (cfr. Anexo III – Transcrição da Entrevista à Educadora).

Nas atividades que propõe, a Educadora afirma que tenta *“executar atividades que vão ao encontro daqueles objetivos, daquelas competências que a criança deverá adquirir”*, daí que as Orientações Curriculares a primeira base para organizar as atividades, completando que os documentos do Ministério da Educação são uma mais-valia porque valorizam a linguagem escrita como forma de expressão da criança (cfr. Anexo V – Análise de conteúdo, quadro nº8).

Quando questionada sobre as razões que suscitaram o interesse da escrita no grupo (cfr. Anexo V – Análise de conteúdo, quadro nº10), a entrevistada refere aspetos que julga serem importantes para este estudo, e que podem ser confrontados no capítulo 4, acrescentando que este grupo demonstrou, desde cedo, a curiosidade pela escrita e *“talvez por ter irmãos mais velhos e por desde pequeninos, desde os dois anos, que faziam portefólios e depois viam lá registos escritos, a partida era um grupo muito interessado nessa área”* (cfr. Anexo III – Transcrição da Entrevista à Educadora). Confrontando com os referentes teóricos, estes sublinham que as crianças que:

“desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que vêem outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita.” (Mata, 2008:14)

Através desta análise foi possível perceber o ponto de vista da educadora quanto a esta temática, respondendo assim à pergunta de partida. De igual modo, os objetivos selecionados foram também analisados, visto que focaram no decorrer da entrevista o papel da escrita e a sua importância na educação pré-escolar.

Para completar este estudo, foi importante perceber a opinião de três crianças deste grupo, no que se refere à abordagem à escrita (cfr. Anexo IV – Transcrição da Entrevista às crianças), uma vez que *“é importante que ponham*

hipóteses sobre o escrito que as rodeia, sobre as funções, as suas características formais, as suas relações com a linguagem oral” (Martins & Santos, 2005: 60).

Através da análise da questão sobre onde vêm a escrita e, no que se refere à sua funcionalidade, é possível perceber que as crianças reconhecem a linguagem escrita em situações diversificadas, uma vez que afirmam que vêm palavras escritas, nas folhas, nos livros, nos posters, nos recados, nos jornais, (cfr. Anexo VI – Análise de conteúdo, quadro nº4) Uma criança completou que a escrita *“serve para comunicar”* e outra acrescentou que *“serve para escrevermos, para aprender, para comunicar e as letras dão informações”*, uma vez que assim ao lermos percebemos *“o que está escrito”* (cfr. Anexo IV – Transcrição da Entrevista às crianças). Assim, no que diz respeito às características formais da escrita, as crianças familiarizam-se *“com as características formais do acto de leitura, com as diferenças entre olhar e ler”* (*Ibidem*). Para uma criança escrever também é desenhar, compreendendo assim que o desenho é escrita, uma forma de comunicar e transmitir informação (cfr. Anexo VI – Análise de conteúdo, quadro nº2).

Com a realização das entrevistas, foi possível constatar que as crianças conhecem as características e convenções do universo gráfico, uma vez que distinguem letras, de números, de palavras *“No foguetão trabalhamos também a escrita, porque uns fizeram desenhos, outros fizeram letras, outros números”* ou *“cada vez que experimentamos coisas novas, escrevíamos palavras e os números”* (cfr. Anexo IV – Transcrição da Entrevista às crianças). As opiniões das crianças permitem ainda concluir que estas aplicam corretamente os termos técnicos utilizados no ensino da leitura e da escrita.

Quanto às atividades que foram realizadas e que abordaram o domínio da escrita (cfr. Anexo VI – Análise de conteúdo, quadro nº1), as crianças referiram aquelas que foram mais significativas e as mais recentes, ou seja, o diálogo das letras maiúsculas e minúsculas, a consequente elaboração do alfabeto ilustrado e ainda os recados que fizeram através da cópia de palavras. Relacionaram também a escrita com as algumas atividades que realizaram no projeto lúdico *“O Foguetão”*, e que vão ser aprofundadas no capítulo 4.

Relativamente à questão que engloba a relação de linguagem escrita com a linguagem oral, as crianças entrevistadas compreendem que tudo o que se diz pode escrever. Porém, uma criança afirma que “*alguns sons não se podem imitar e escrever, mas as conversas pode-se escrever porque se ouve*”. Outra criança destaca ainda que “*escrever não é estar a falar. Escrever é só estar com a caneta*” (cfr. Anexo IV – Transcrição da Entrevista às crianças).

A análise das entrevistas realizadas à Educadora e às crianças vão de encontro às afirmações de Martins e Santos, uma vez que “ as formas como as crianças se apropriam das utilizações da linguagem escrita, os modos como aprendem as suas características formais, as formas como concebem as relações entre linguagem escrita e linguagem oral” (2005: 60) dependem da natureza das atividades que a equipa pedagógica proporciona ao grupo.

CAPÍTULO 3 - CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1 - Caracterização da Instituição

A Instituição onde decorreu o estágio profissionalizante, inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar, alberga desde 1982 as valências de creche, jardim-de-infância e A.T.L. Ao longo dos anos, foi sofrendo alterações na sua estrutura, sendo agora uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social). Atualmente acolhe cerca de 170 crianças, dos 5 meses aos 10 anos de idade, pertencentes a um nível sócio-económico médio-alto.

A Instituição localiza-se na freguesia de Bonfim, concelho do Porto. Esta é a mais recente freguesia do Porto e conta com cerca de 35 mil habitantes. Situa-se numa das principais artérias da cidade, estando localizada numa área de ocupação predominantemente residencial e de comércio tradicional, pois está rodeada por edifícios habitacionais e outros do setor terciário, permitindo assim às crianças um contacto direto com ambientes do quotidiano. É uma zona com boa acessibilidade, bem provida ao nível dos transportes públicos,

tendo nas proximidades espaços verdes, uma rede diversa de bibliotecas, parques públicos e escolas do pré-escolar e primeiro ciclo.

Segundo o Ministério da Educação, o meio social envolvente “de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geográfica desse estabelecimento - tem também influência, embora indirecta, na educação das crianças” (OCEPE, 1997:33), ou seja, o meio envolvente influencia, condiciona e propicia as ações, posturas, acessos e acontecimentos apresentando-se com particularidades distintas que lhe são inerentes, sendo assim, um contexto familiar. Recorrendo ao Projeto Educativo da Instituição, “o desenvolvimento de cada um é resultado das vivências e relações com os outros e com o meio envolvente”. (2008:10).

Esta Instituição considera-se como uma “Instituição Aberta”, pois estabelece parcerias e dilata projetos com outras Instituições. Esta interação e intercâmbio com as famílias resultam em momentos de prazer e cumplicidade.

Para obter um bom funcionamento da Instituição, é indispensável a existência de um conjunto de elementos humanos, físicos e materiais. Desta forma, é apoiada pelo Corpo Docente, Técnicas Auxiliares, Funcionários de Cozinha e Limpeza, Funcionários Administrativos e Médica. A Diretora Pedagógica e os Encarregados de Educação também contribuem significativamente para o desenvolvimento integral das crianças (cfr. Anexo VII – Projeto Educativo). A funcionalidade e adequação dos espaços, bem como os materiais e a sua organização, são fundamentais para proporcionar as melhores condições para o desenvolvimento do trabalho.

Esta Instituição é detentora de um Projeto Educativo, um Regulamento Interno, um Plano Anual de Atividades, visto serem estes os instrumentos de ação indispensáveis de uma instituição.

3 1.1 – Projeto Educativo

O Projeto Educativo constitui um dos instrumentos do processo de autonomia das escolas, o qual

“[...] consagra a orientação educativa da escola elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os

quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa [...] (Decreto-Lei nº115 A/98 de 4 de Maio).

Cada escola constrói o seu Projeto Educativo, tornando-o num documento único que materializa o seu retrato e identificação. Devido à sua importância como instrumento fundamental de gestão escolar, o Projeto Educativo foi implementado no prosseguimento da Lei de Bases, através do Decreto-Lei nº43/89, como um documento que exprime a vontade e os objetivos de uma escola. Assim, o Projeto Educativo desta Instituição remete-nos para uma escola inovadora, aberta para a Arte e para o Mundo, que pensa e elege hábitos de auto-reflexão.

O Projeto Educativo é remodelado, de três em três anos, atendendo às necessidades das crianças e da Instituição, para que seja possível dar resposta à evolução natural dos tempos e dos mecanismos educacionais. Segundo o Ministério da Educação “o projecto educativo [...] é um instrumento dinâmico que evolui e se adapta às mudanças da comunidade, por isso este projecto deverá ir sendo repensado e reformulando, num processo que implica uma avaliação e reflexão realizada por todos os intervenientes” (OCEPE 1997:44).

O Projeto Educativo desta Instituição é elaborado em equipa, o que permite uma participação ativa de todos os intervenientes no processo, segundo uma perspetiva integral, interventiva e participativa, desenvolvendo uma dinâmica de gestão própria, autónoma, gratificante e democrática (cfr. Anexo VII – Projeto Educativo). Luís Santos Grade afirma que importa “envolver desde a fase inicial de reflexão sobre o projecto educativo, todos os actores em presença, ou seja, toda a comunidade educativa” (2008:120).

O lema desta Instituição é “Para aprender é preciso saber viver. Para crescer é preciso aprender a mudança”, e é assim que esta Instituição se define, de forma a responder “às exigências actuais da nova contemporaneidade [...]” (Projeto Educativo: 2008:16). Promove uma dinâmica de inovação, desenvolvendo um movimento contínuo e uma ligação constante com o meio envolvente. No entanto, esta mudança só é exequível, pelo facto de o Projeto Educativo ser “o eixo fundamental da administração e gestão da escola, capaz de imprimir mudanças estruturais, organizacionais e culturais de forma consistente” (Grade, 2008:120).

Desta forma, o Projeto Educativo visa responder à inovação educativa, associando os conceitos de qualidade educativa, possibilitando o desenvolvimento de aprendizagens significativas e democráticas, partindo sempre do respeito pelas características individuais, culturais e sociais de cada criança. A principal finalidade é “favorecer a formação e desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a plena inserção na sociedade, como ser autónomo, livre e responsável” (cfr. Anexo VII – Projeto Educativo).

A família assume um papel decisivo como parceira e interlocutora, com a qual se partilham projetos. O seu envolvimento é, também, uma estratégia para promover através desta partilha, afetos, responsabilidades e interesses.

Concluindo, pode-se afirmar que o Projeto Educativo supõe uma “intenção colectiva, um trabalho de equipa no qual o debate e a pesquisa sobre os diferentes aspectos que temos que considerar são a via de eleição para que este documento resulte num instrumento válido e apropriado por toda a comunidade educativa” (Berény, 2011: 67). Segundo Foutoura, o Projeto Educativo da escola “tem um carácter globalizador e multidimensional, que abrange todos os domínios de vida da escola [...]” (2006:67).

3.1.2 – Regulamento Interno

O Regulamento Interno é, segundo Costa, um documento:

“jurídico-administrativo, elaborado pela Comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preconceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro” (1994:31).

No Regulamento Interno constam todas as regras que deverão ser prezadas na Instituição, ou seja, segundo o Decreto-Lei nº115 A/98 de 4 de Maio, Capítulo1, Artigo 3º Autonomia, ponto 2, alínea B. “ define o regime de funcionamento da Instituição, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação, dos objectivos em questão, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar”.

Este é composto por diversos capítulos (cfr. Anexo VIII- Regulamento Interno), estando neles descritos os objetivos e princípios gerais da Educação Pré-Escolar e normas de funcionamento da Instituição, ou seja, mensalidades, horário de atendimento, reunião de pais e equipamento da Instituição. É ainda

considerado a organização educacional, onde são abordados os objetivos pedagógicos, o calendário escolar e os horários, as saídas do recinto escolar e as atividades extra-curriculares. Neste documento surge ainda um capítulo que refere a gestão e administração e outro aos direitos e deveres.

Deste modo, podemos constatar que o Regulamento Interno desta Instituição vai do encontro às afirmações de Jorge Adelino da Costa pois, tal como este refere, é constituído por generalidades, organização funcional e administrativa da instituição. O Regulamento Interno desta Instituição destaca a sua Missão e Natureza, sendo um “estabelecimento de educação vocacionado para proporcionar às crianças actividades lectivas e actividades de apoio à família”.

3.1.3 – Plano Anual de Atividades

O Plano Anual de Atividades da Instituição é um documento que calendariza e assinala os diferentes momentos no ano, onde são apresentadas as atividades a realizar pela instituição, que terão ou lugar na Instituição ou fora desta, de forma a promover a interação com o exterior e com a comunidade.

Segundo Costa, é um “instrumento de planificação das actividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar” (1994:27).

Ao analisar este documento, verifica-se que se estabelecem parcerias com a Quinta do Covelo, a Fundação de Serralves e a Casa da Música e que existe uma interação com as pessoas que se apresentam na instituição para realizar palestras e espetáculos (cfr. Anexo IX- Plano Anual de Atividades).

Este Plano Anual de Atividades corresponde à materialização operativa anual do Projeto Educativo. Isto permite uma coerência entre as atividades produzidas e os princípios pedagógicos em que assenta. No entanto, carece de objetivos e estratégias, constituído apenas pelas atividades a serem realizadas. É ainda um documento orientador e organizador do ano letivo, e pode sofrer alterações sempre que a equipa docente considerar necessário.

Segundo o Decreto-Lei nº115 A/98 de 4 de Maio, Capítulo1, Artigo 3º Autonomia, ponto 2, alínea C, o Plano Anual de Atividades é outro documento que constitui instrumento do processo de autonomia das escolas, e é entendido como um “planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação de actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos” (Decreto-Lei nº115 A/98 de 4 de Maio).

3.2 - Caracterização das famílias e das crianças

3.2.1 – Caracterização das famílias

Para que se possa compreender o meio familiar em que as crianças estão inseridas, é primordial que seja efetuada uma pesquisa sobre o enquadramento do lar, com vista a perspetivar como funciona o micro sistema onde a criança se insere, ou seja, a sua relação com os pais e outros familiares.

Constatou-se que a maioria dos pais situa-se entre os trinta e seis anos em ambos os géneros, masculino e feminino. No entanto, através da visualização dos gráficos de idades pode-se verificar que, apesar de a idade média dos pais e das mães ser a mesma, existe uma percentagem significativa de mães mais novas que os pais. Pode-se ainda verificar que existe pais e mães com quarenta e seis ou mais anos (cfr. Anexo X, Gráficos nº1 e nº2).

Relativamente à análise dos gráficos das habilitações académicas, verificou-se que tanto as mães como os pais possuem na sua maioria o grau académico de Licenciatura. O grau académico que os pais detêm menos é o 2º Ciclo e o Secundário e no caso das mães não existe nenhuma que tenha apenas o 2º Ciclo (cfr. Anexo X, Gráficos nº3 e nº4).

Quanto às profissões dos pais e das mães, a maioria é professor/a. No entanto, nos pais existe uma percentagem grande de delegados de informação médica, engenheiros, bancário, entre outros. Um número significativo de mães é bancária e economista. (cfr. Anexo X, Gráficos nº5 e nº6)

Através da observação e do contacto diário com os pais, pode-se constatar que estes pais são compreensivos, interessados e colaboram com a Educadora e com a Instituição sempre que solicitados e possibilitam aos educandos a oportunidade de participem em todas as atividades propostas durante o ano letivo, sejam elas realizadas no interior da Instituição ou no exterior ou nas actividades extra-curriculares.

Quanto à estrutura familiar, a maioria dos pais têm como estado civil casados, tendo um filho único ou dois filhos (cfr. Anexo X, Gráficos nº7 e nº8).

A maior parte das crianças moram no concelho do Porto. Assim, constata-se que as crianças moram perto da Instituição, não tendo que percorrer muitos quilómetros para chegar à mesma. No entanto, existe uma ou outra criança que mora mais longe da Instituição (cfr. Anexo X, Gráfico nº9).

O meio de transporte utilizado quase pela maioria dos pais e das crianças para irem da habitação para a Instituição e vice-versa é o automóvel. Por motivos profissionais e compatibilidade de horários, uma grande parte dos encarregados de educação tem a possibilidade de trazer e ir buscar o seu educando à Instituição. Quando isso não é possível, as crianças são acompanhadas pelos avós ou por um outro familiar.

3.2.2 – Caracterização das crianças

A sala dos 5 anos é composta por vinte e uma crianças, sendo doze do sexo feminino e nove do sexo masculino, a sua maioria provém de um meio socioeconómico médio-alto. O grupo é bastante dinâmico, autónomo e manifesta curiosidade e desejo de aprender. É exigente, gosta de se manter ocupado, estando sempre pronto a trabalhar e não possui dificuldades de assimilação dos conteúdos. Mostra uma grande capacidade de descoberta dos pormenores e para eles, tudo tem um sentido e pode ser aproveitado para fazer construções. A maioria das crianças que constitui este grupo já frequenta a Instituição desde o berçário, estando assim familiarizadas com toda a instituição.

Neste grupo, verifica-se uma heterogeneidade por parte das crianças. No entanto, não podemos esquecer que cada criança é única e que, independentemente da idade, as crianças têm características próprias.

As fichas individuais das crianças fornecidas pela Educadora Cooperante, foram um suporte indispensável para conhecer e caracterizar este grupo. Deste modo, a realização de gráficos que se encontram em anexo foram o ponto de partida para a caracterização das crianças e famílias.

Quanto à idade, o grupo é homogéneo (cfr. Anexo X, Gráficos nº10 e nº11). Para fazer uma caracterização mais pormenorizada deste grupo, abrangemos o desenvolvimento da criança ao nível cognitivo, linguístico, sócio-afetivo e motor. Isto reflete-se na afirmação de que “uma das razões para a complexidade do desenvolvimento da criança é que a mudança e continuidade ocorrem em vários aspectos do self” (Papalia, Olds, Felman, 2011:8).

Esta caracterização ocorreu de setembro a novembro de 2011 e teve como suporte de análise as observações realizadas durante o estágio, que tinha como finalidade fundamentar esta análise sobre o grupo de crianças.

3.2.2.1 - Desenvolvimento Cognitivo

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, “cada criança é semelhante às outras em alguns aspectos, mas é única em outros aspectos” (*Ibidem*: 9). Assim sendo, nunca nos devemos esquecer que a criança é um ser individual, com características próprias, a quem devemos proporcionar ambientes e experiências que desenvolvam o seu desenvolvimento global.

O grupo de 5 anos enquadra-se, segundo Piaget, no estágio Pré-Operatório, fase em que as “crianças tornam-se mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico, mas só pensam logicamente no estágio das operações concretas” (*Ibidem*:312).

A criança deste estágio assume um pensamento intuitivo que a ajuda a ausentar-se da realidade, entrando num mundo imaginário onde as estruturas mentais são livres (cfr. Anexo XI- Registo de Incidente Crítico nº1).

Neste grupo, as crianças evidenciam a função simbólica através da imitação diferida, isto é, a repetição de uma ação observada num momento anterior (cfr. Anexo XI – Registo de Incidente Crítico nº2). Isto também se

verifica com o jogo simbólico, ou seja, as crianças fazem com que um objeto simbolize outra coisa. Deste modo, no geral todo o grupo tem uma imitação interiorizada, mas que não é representada como um papel mas sim realizada mentalmente.

Nesta faixa etária, as crianças recordam acontecimentos e momentos importantes, transmitindo esse conteúdo de forma correta. No entanto, o seu pensamento é fragmentado e constituído por acontecimentos sobrepostos, de acordo com o significado e importância que essas experiências têm. Isto vai ao encontro de Borges, que afirma que esta fase é caracterizada pela “concentração da criança sobre a aparência das coisas e pela ausência de raciocínio lógico” (Borges, 1987:87).

Outro aspeto do pensamento pré-operacional que se visualiza neste grupo é, como refere Piaget, a compreensão do número, ou seja, a capacidade de contar e lidar com quantidades, apresentando assim alguma destreza mental (Papalia, Olds, Felman, 2011:312) (cfr. Anexo XI - Registo de Incidente Crítico nº3). As crianças interessam-se pelos números e gostam de realizar operações simples com material concreto, não sendo uma ação tomada por intuição ou por memorização da sequência numérica. Contudo, isto não se verifica em todas as crianças sendo, por isso, um factor a ter em conta no decorrer da intervenção.

Este grupo apresenta outra forma de raciocínio que, segundo Piaget, é a capacidade de classificar. Esta percepção foi possível observar no tratamento de dados sobre os brinquedos e brincadeiras preferidas dos pais. As crianças conseguem também classificar utilizando mais de dois critérios, como foi possível constatar com a actividade dos blocos lógicos (cfr. Anexo XII – Registo de Fotografia nº1).

“O egocentrismo é a incapacidade para ver as coisas de um ponto de vista que não o próprio. Não é egoísmo, mas sim compreensão centrada no self”, (*Ibidem*: 316) Segundo Piaget, o estágio Pré-Operatório é também caracterizado pelo egocentrismo / centração da criança.

Observa-se que a maioria das crianças brinca em grupo, embora algumas necessitem dos adultos para solucionar conflitos relacionados com a partilha de

brinquedos. Isto foi possível constatar quando três crianças estavam a realizar uma atividade com o Geoplano na Área dos Jogos e apenas uma estava a colocar os elásticos, não deixando as outras duas jogar. Sendo assim, este é um aspeto no qual a equipa pedagógica interviu.

Neste grupo, a capacidade de concentração e de memorização aumentam. As atividades que são planificadas com as crianças ou até mesmo propostas por elas relevam um maior interesse e motivação na sua realização. Dá-lhes gosto trabalhar em grupo e discutem ideias. Este grupo gosta de ouvir e criar histórias e consegue recontá-las com muitos pormenores. Gosta de decorar rimas, canções e lengalengas.

3.2.2.2 - Desenvolvimento Linguístico

No que diz respeito ao desenvolvimento linguístico, a linguagem oral é usada nesta idade como um verdadeiro meio de comunicação. Deste modo, outro foco de intervenção neste grupo concentra-se no domínio da linguagem. Pode-se observar que nem todas as crianças se encontram no mesmo nível de desenvolvimento, pois algumas apresentam um vocabulário mais expressivo e diferenciado. Todos os dias, na reunião da manhã, assiste-se ao relato de acontecimentos da vida familiar, em que algumas crianças gostam de partilhar informação com os colegas, utilizando uma linguagem mais elaborada.

Todas as crianças já conseguem escrever o seu nome e data. Na sala, temos na área da escrita placas com o nome da cada uma, o que suscitou interesse pela escrita, pois as crianças procuram saber escrever o seu último nome. No entanto, algumas crianças ainda trocam o sentido e direção da letra, pois a lateralidade ainda não está definida. Por vezes, reconhecem algumas letras que vêm “*Começa por M. Depois um E, um T e um A*”, ao dizer a palavra escrita no jogo das caricas (cfr. Anexo XI - Registo de Incidente Crítico nº4).

A curiosidade é outra característica deste grupo, visto questionarem tudo. Quando aparece uma palavra nova, questionam o seu significado ou começam a dizer as letras que a formam. Isto remete para o interesse de aquisição de novos vocábulos e para o domínio de linguagem escrita.

A maneira como as crianças empregam e compreendem a linguagem é influenciada pela forma como as pessoas ao seu redor comunicam e, neste sentido, é notório a preocupação e o cuidado dos pais. As crianças expressam-se utilizando frases longas, complexas e vocabulário rico, tornando a sua linguagem mais clara. Isto promove uma capacidade de argumentação, onde as crianças conseguem emitir juízos de valor e dar a sua opinião.

É de realçar que isto implica muito trabalho e só é possível visto que a comunicação linguística está presente nos diálogos dentro e fora da sala, como nas reuniões da manhã e da tarde, na participação das crianças na planificação e na partilha de conhecimentos, experiência e trabalhos.

Quanto à sintaxe, revelam facilidade em elaborar frases simples e complexas, devidamente organizadas, obedecendo à ordem básica e concordância. Respondem às perguntas, iniciando ou completando a frase com a oração subordinada causal “porque” e utilizam como forma de ligação a copulativa “e”, assim como, o articulador de discurso “depois”.

Quanto à utilização dos verbos, verifica-se que a maioria das crianças emprega o tempo verbal correto.

Ao nível da sequência lógica da narrativa, o grupo demonstra agilidade e consegue recontar histórias, mesmo que estas não sejam ilustradas. Quando são as próprias a recriar e inventar uma história são bastante críticas e descrevem aspetos de narração com precisão, relacionando com situações de aprendizagem ou com a sua vida quotidiana.

3.2.2.3 - Desenvolvimento Motor

Quanto ao desenvolvimento motor, as crianças apresentam um bom desenvolvimento a nível de equilíbrio e demonstram bastante interesse pelas atividades, “dado que o movimento constitui um dos primeiros modos de comunicação da criança, os adultos necessitam de apoiar este meio de expressão natural nos anos pré-escolares” (Hohmann e Weikart, 2007: 625).

O grupo de 5 anos é dinâmico, uma vez que está sempre a correr, a saltar, a dançar. Durante as sessões de expressão motora, as crianças preferem realizar jogos de movimento ou percursos. Contudo, no decorrer das sessões revelaram dificuldades no relaxamento, sendo um aspeto a trabalhar.

A maioria das crianças já executa movimentos com coordenação motora (cfr. Anexo XIII - Listas de Verificação nº1) e movimentos globais e de equilíbrio (cfr. Anexo XIII - Listas de Verificação nº2).

Relativamente à motricidade fina, a maioria das crianças já consegue recortar correctamente em linha recta e curva, sendo que nesta a linha tem que estar delimitada a negro. No início do ano não apresentavam uma lateralidade definida, no entanto, isso já não se verifica. A maioria já consegue distinguir a esquerda da direita e todas as crianças têm o seu lado dominante.

Relativamente ao desenvolvimento motor, é de extrema importância referir que quando se fala de movimento e de motricidade, não se menciona somente os movimentos globais, como também a motricidade fina, que é caracterizada por movimentos que envolvem pequenos músculos e a coordenação óculo-manual, de modo a permitir que cada uma aprenda a utilizar e a dominar melhor o seu corpo.

3.2.2.4 - Desenvolvimento Sócio - Afetivo

Quanto ao desenvolvimento sócio-afetivo, nesta faixa etária as crianças gostam de fazer aquilo que é considerado pelo adulto como o correto. Neste grupo, isso é comum em todas as etapas e atividades do dia-a-dia, até mesmo na hora do almoço.

As crianças da sala dos 5 anos apresentam uma grande motivação na realização de trabalhos e projetos, e quando dão início a uma tarefa, gostam de terminá-la para depois puderem apresentar o resultado final aos colegas.

Pode-se observar que este grupo é bastante unido e que os rapazes se misturam, resolvem problemas com as raparigas e são capazes de estabelecer relações (cfr. Anexo XIV - Registo Contínuo). No entanto, existe alguns casos que não manifestam atitudes socialmente adequadas para com os outros membros do grupo.

As crianças conseguem distinguir as suas necessidades das dos outros, apesar de ainda existir um egocentrismo característico da idade. No início, algumas demonstraram dificuldades em partilhar, ter espírito de entreatajuda, e respeitar as regras de sala e de convivência, o que não se verifica atualmente.

Apesar disto, no geral o grupo é unido e a maioria demonstra confiança em experimentar atividades novas, propondo ideias e aproveitando da melhor forma as aprendizagens e conhecimentos adquiridos. É um grupo que emite juízos de valor, manifesta as suas opiniões, preferências e gostos, referindo sempre as razões e opiniões pessoais, justificando as suas afirmações.

Nestas crianças, é estimulado e proporcionado o espírito de ajuda, partilha, cooperação e trabalho de equipa. Têm adquirido um valor muito importante para a sua vida e inserção na sociedade: o respeito pelo outro.

3.3 - Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade

A fim de definir prioridades a nível da Instituição e da Comunidade, as equipas pedagógicas reuniram-se com as estagiárias finalistas para definir propostas. É relevante referir que as intervenções foram refletidas de acordo com a realidade da Instituição e tendo em conta o Projeto Educativo.

Segundo este documento, um dos objetivos é “contribuir para um ambiente feliz e harmonioso entre todos os elementos da Comunidade Educativa” (Projeto Educativo, 2008:11). Assim sendo, pretendeu-se privilegiar os laços de convivência entre as crianças e os pais, criando um ambiente agradável e familiar. O espaço de intervenção é o Hall, sendo assim um espaço de comunicação adequado às crianças, com sofás e brinquedos. Este espaço irá ser construído com as crianças e para a construção dos sofás, iremos utilizar material de desperdício, aproveitando a polivalência dos materiais e certificando a segurança, qualidade e funcionalidade. Vamos ter em atenção a textura, para que seja possível evitar “o barulho visual e de tato”. Para o mesmo espaço, iremos fazer porta revistas com garrafas ao contrário.

Outra prioridade de intervenção ao nível da Instituição refere-se a um espaço de serviços, ou seja, as casas de banho. Esta intervenção surgiu quando, através da observação direta, as estagiárias verificaram que as crianças convivem nas casas de banho, e que este poderia ser melhorado na sua harmonia e estética, fazendo assim uma maior abertura à comunicação entre as crianças das diferentes idades. De acordo com Vecchi (1993), “as

casas de banho são centros importantes de convívio” (Oliveira-Formosinho, 2007:110). Deste modo, as crianças, juntamente com as estagiárias finalistas, vão construir móveis, onde possam observar as transparências, os reflexos, as cores e irá ser criado um cartaz ou painel com as normas de higiene.

No desenrolar do estágio profissionalizante e em conversa com a Coordenadora da Instituição, com as docentes e com as estagiárias, chegamos à conclusão que a proposta de intervenção não podia ser executada. Surgiu assim uma alternativa que consistiu em intervir numa outra sala e essa intervenção estará relacionada com um projeto de parceria que a Instituição tem com Serralves - “O Quarto”. Assim sendo, o espaço a ser dinamizado será uma sala que irá ser transformada num quarto, inicialmente um quarto de um castelo, mas após um novo olhar, ficou decidido que a sala iria conter as áreas e domínios de conteúdo. Esta intervenção começou a ser executada mas devido à ocupação da sala por um grupo, não foi possível de realiza-la.

Relativamente às prioridades de intervenção na Comunidade e, tendo em conta o Projeto Educativo, um dos objetivos é “desenvolver uma preparação integral, facilitando a transição da criança para o 1º Ciclo do Ensino Básico” (Projecto Educativo, 2008:11). Deste modo, nos meses de maio e junho, irão ser realizadas visitas a Escolas Primárias.

Outra prioridade a nível da Comunidade remete-se às visitas e intercâmbio com as famílias. Assim, iremos promover o envolvimento parental realizando experiências, contando histórias ou participando no quotidiano.

As visitas de Professores de Escolas Superiores e Faculdades são também uma prioridade de intervenção, uma vez que é outra forma de adquirir conhecimentos, tendo a oportunidade de verificar que há diversas maneiras para se aprender. Deste modo, temos em conta o Projeto Educativo, quando se verifica que um dos objetivos é “envolver activamente a Comunidade Educativa na vida Institucional” (*Ibidem*).

Outra prioridade de intervenção remete-nos para a parceria com outra instituição de jardim-de-infância, favorecendo um ambiente de abertura.

Tendo em conta o presente e um futuro próximo, irão ser realizadas Visitas de Estudo, relacionadas com os Projetos Lúdicos. Uma visita de Estudo

já foi realizada, que consistiu na observação de azulejos pela Cidade do Porto. No entanto, a equipa pedagógica está ainda a refletir sobre a possibilidade de serem realizadas outras visitas.

Pretende-se intervir no sentido de estimular o desenvolvimento global das crianças, favorecendo comportamentos de cidadania e democracia, aprendizagens significativas e diferenciadas, fomentando experiências ricas e produtivas para o crescimento multidimensional da criança enquanto pessoa ativa e participativa na sociedade.

CAPITULO 4 - INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

A linguagem é a capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade. Essa aquisição acontece durante o período da infância e ocorre de forma natural e espontânea. Basta apenas que a criança esteja exposta e conviva com os falantes dessa língua para essa aquisição acontecer.

Como resultado das observações realizadas ao longo do estágio profissionalizante, inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar, que ocorreu no ano letivo 2011/2012 e dos interesses evidenciados pelas crianças, a investigação incidiu no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. O interesse espontâneo na abordagem à escrita ligado à entrada no Primeiro Ciclo do Ensino Básico é o motivo da escolha deste tema.

Aproveitando não só a existência de projetos lúdicos na sala e outras atividades e registos que são realizados ao longo do ano e, indo de encontro a interdisciplinaridade entre todas as áreas e domínios de conteúdos que são estipulados pelas metas de aprendizagem, dá-se especial atenção ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e ao destaque que este domínio teve neste grupo de crianças em concreto.

Assim, destacaremos o processo realizado e o produto alcançado através de evidências recolhidas ao longo do ano letivo.

4.1 – Prática Pedagógica com o grupo de crianças

Em educação, uma organização do espaço adequado, onde as crianças possam desenvolver hipóteses sobre o sistema da escrita e utilizarem a riqueza comunicativa da língua, nas diversas modalidades é fundamental “para que as crianças possam desenvolver as suas competências de escrita e de leitura” (Martins & Santos, 2005: 59).

Desde o início do ano letivo que a área da escrita faz parte de um conjunto de áreas que constam na sala e na organização do ambiente educativo. Visto a escrita ser um meio de comunicação e de partilha de informação, esta foi um elemento que a equipa pedagógica privilegiou para este grupo de crianças.

No decorrer deste ano, as crianças eram expostas cada vez mais à escrita, quer fosse através da publicidade e cartazes, como também através de livros e registos que faziam com o adulto, o que vai ao encontro da opinião da Educadora, que constata que cada vez mais cedo as crianças interessam-se pela escrita e que isto se verifica porque *“os profissionais estão mais atentos, mas também porque hoje em dia as crianças são bombardeadas pela escrita por todo o lado, na televisão, nos placares, na publicidade”* (cfr. Anexo III – Transcrição da Entrevista à Educadora).

Através destas estratégias usadas para captar a atenção da criança e desenvolver a comunicação, as crianças começaram a despertar interesse e curiosidade sobre a escrita, fazendo assim não só a ponte para outras descobertas e aprendizagens, como serviu de ferramenta pedagógica quer no domínio cognitivo e social da criança. Assim, através de uma motivação intrínseca por parte de algumas crianças, todas as outras começaram a despertar a curiosidade, a concentração e essencialmente, o gosto pela leitura e pela escrita, visto que *“uma criança envolvida com a escrita tem vontade, iniciativa e prazer, e sente-se desafiada a explorar e avançar”* (Mata, 2008: 46).

Ao longo do ano, as crianças adquiriram novos vocábulos, exploraram a escrita e alargaram os seus conhecimentos relativamente a todas as áreas e domínios, graças à interdisciplinaridade presente nas atividades que foram efetuadas. O grupo cresceu, aprendeu, aperfeiçoou o seu carácter, quer na

formação intelectual e social, quer a nível individual e coletivo, aumentando ainda mais o gosto por aprender e por fazer descobertas, desenvolvendo a criatividade, o empenho, a dedicação e o cuidado na realização das diferentes tarefas. O facto de o interesse e curiosidade sobre o mundo da linguagem e da escrita ter nascido de modo espontâneo e natural, permitiu desenvolver atividades e assim fazer a ponte para a articulação do 1º ciclo.

O despertar da curiosidade sobre a escrita surgiu nas brincadeiras livres, pois as crianças começaram a ir para a área da escrita copiar o seu nome e o nome dos colegas (cfr. Anexo XII – Registo de Fotografia nº2); ou quando uma criança via as palavras de um livro e depois copiava-as para uma folha (cfr. Anexo XV – Recolha de trabalho); ou quando algumas crianças conseguiram formar outras palavras a partir de duas letras que estavam a visualizar; ou quando as crianças copiavam aquilo que a Educadora escrevia enquanto estava com uma criança a registar o comentário desta ou até mesmo pela situação de estar um grupo de crianças na área da biblioteca e escreverem algumas palavras do livro.

O facto de algumas crianças já conhecerem a letras do alfabeto e uma ou outra já conseguir ler algumas palavras, fez com este grupo de crianças ficasse motivado para a aprendizagem da linguagem escrita e a valoriza-se como um meio de comunicação. No Jardim-de-Infância, as “concepções precoces” sobre a escrita são um fator educativo determinante para o processo de ensino – aprendizagem, tal como refere Alves Martins e Niza (1998) “ as concepções das crianças em idade pré-escolar acerca da linguagem escrita têm grande importância na aprendizagem da escrita e da leitura” (Horta, 2007: 64).

Foi através deste despertar de interesses que a equipa pedagógica começou a desenvolver outras atividades que abordassem este domínio e que possibilitasse dar resposta às questões e descobertas das crianças, de modo a que estas percebessem que o importante não era saber escrever mas sim compreenderem que a escrita tinha uma funcionalidade, a de comunicar, transmitir e adquirir informação, uma vez que é importante que a criança compreenda que devemos “usar a escrita como um meio de comunicação” (Weikart & Hohmann, 2009:551), desenvolvendo na criança a capacidade de

perceber o poder da linguagem escrita como base da comunicação, aquisição de conhecimentos e divertimento.

As interações com a escrita, apesar de surgirem de modo espontâneo e natural, resultam de uma prática de interações com a linguagem escrita por parte da educadora ou da estagiária e, na opinião da Educadora, é *“evidente que todo o trabalho que é efetuado ao longo destes anos, de leitura à frente deles, de escrita à frente deles, imensas atividades nesta área, acaba por incentivar as crianças a quererem saber mais.”* (cfr. Anexo III – Transcrição da Entrevista à Educadora). Este facto transparece nas oportunidades que cria ao proporcionar materiais de escrita e leitura diversos, em diferentes locais da sala e ao incentivar a criança a explorá-lo, como por exemplo, a escrita de recados (cfr. Anexo XVI – Fotografia nº1 nº2) ou a escrita nos ecrãs para o projeto lúdico “O Foguetão” (cfr. Anexo XVI – Fotografia nº3 e nº4). Transparece no apoio que dá às crianças e nas interações que estabelece com estas.

4.1.1 - Algumas vivências significativas

Atividades como escrever à frente das crianças, os diálogos que são proporcionados tanto em grande grupo como em pequeno grupo, os registos diários, os próprios textos elaborados pelas crianças e os marcadores das áreas são estratégias que fazem com que a criança fique motivada para descobrir e valorizar a importância da escrita no mundo, daí que a Educadora considere que *“é muito importante escrever à frente das crianças porque eles acabam por reconhecer algumas letras, algumas palavras”* (cfr. Anexo III – Transcrição da Entrevista à Educadora). Segundo o Ministério da Educação *“registar o que as crianças dizem e contam, as regras debatidas em conjunto, o que se pretende fazer ou o que se fez, reler e aperfeiçoar os textos elaborados em grupo, são meios de abordar a escrita”* (OCEPE, 1997: 71).

Uma das estratégias pedagógicas utilizadas foi a introdução de palavras maiúsculas de imprensa, que serviram para identificar objetos e materiais existentes na sala e permitia às crianças identificarem e reconhecerem letras maiúsculas como também produzi-las, cumprindo assim um dos objetivos estipulados pelas metas de aprendizagem. Este grupo de crianças gosta de

decifrar palavras, descobrindo a sílaba inicial e mais tarde decifrando a palavra ou até mesmo descobrir a sílaba inicial e a partir desta inventarem novas palavras (cfr. Anexo XI - Registo de Incidente Crítico nº5).

Introduziu-se também as letras minúsculas (cfr. Anexo XVI – Fotografia nº5), o que permitiu o contacto com dois tipos de letras, imprensa e manuscrita, podendo-se observar e constatar as diferenças existentes entre elas. Este aspeto está explícito nas Orientações Curriculares, uma vez que:

“o contacto com o texto manuscrito e impresso nos seus diferentes formatos, o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases, permitem uma apropriação da especificidade do código escrito” (OCEPE, 1997: 70).

Surge assim o alfabeto ilustrado, por proposta do adulto, onde as crianças fizeram um desenho que estava relacionado com a letra do alfabeto e depois escreveram o nome do objeto ou animal que tinham desenhado (cfr. Anexo XVI – Fotografia nº6). Este tinha como objetivo identificar e reconhecer letras e associar a primeira letra ao desenho. Esta atividade foi realizada individualmente, uma vez que o adulto procurou dar um apoio individualizado.

O alfabeto ilustrado foi exposto numa das paredes da sala (cfr. Anexo XVI – Fotografia nº7) e permitiu ao grupo não só ter mais autonomia, uma vez que podia consultá-lo sempre que necessitasse e não dependia do adulto (cfr. Anexo XI - Registo de Incidente Crítico nº6), como também dá maior segurança para quem está a aprender a fazer os primeiros traços, pois se a criança não se lembra como se desenhava a letra “P”, basta consultar o alfabeto ilustrado e a sua dúvida desaparecerá, conseguindo copiar o traço correto das letras.

Exemplo disso foi o que se verificou com o quadro de presenças, que no início do ano algumas crianças não sabiam como escrever a letra P e olhavam para a legenda para o conseguirem copiar, o que não se verifica atualmente. É no jardim-de-infância que a criança tem os primeiros contactos com as letras, logo a visualização das mesmas é fundamental para que as crianças em idade pré-escolar se sintam seguras ao reproduzi-las para o papel, uma vez que só no primeiro ciclo é que aprendem a grafia correta mas antes disso, escrevem à sua maneira e já são capazes de escrever o seu nome.

O livro é o instrumento fundamental para o contacto com a escrita visto ser através deste que “as crianças descobrem o prazer da leitura e

desenvolvem a sensibilidade estética” (OCEPE, 1997: 70). Deste modo, outra prática pedagógica executada foi a construção de um livro, em parceria com o grupo de 3 anos, e no qual recorremos à utilização da tecnologia educativa *talking tins*, ao desenho e à escrita (cfr. Anexo XVII- Descrição da atividade).

Nesta atividade, foi possível constatar que as crianças que escreveram as palavras já conheciam o sentido direcional da escrita, ou seja, da esquerda para a direita e que copiaram algumas palavras para além do nome, cumprindo assim as metas para o final da educação pré-escolar. Foi possível constatar ainda que as crianças reconhecem algumas letras do abecedário, uma vez que nem sempre olhavam para a folha onde estava escrita a palavra que estavam a copiar e em vez disso escreviam à medida que a estagiária ia dizendo a letra, demonstrando assim alguns conhecimentos sobre o princípio alfabético. Assim, é importante que se “promova e apoia o interesse das crianças em livros, histórias e palavras escritas” (Hohmann Weikart &, 2009:558).

O projeto lúdico possibilitou abordar a linguagem escrita em diversas atividades, nas quais se realçam a criação de uma história pelas crianças na qual tinham que dar continuidade (cfr. Anexo XVIII – História “Perto das Estrelas”) e um livro de regras (cfr. Anexo XVI – Fotografia nº8). A grelha de avaliação de projetos lúdicos possibilitou avaliar o trabalho desenvolvido pelas crianças, não só no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, mas também relativamente a outros itens que eram importantes de observar. A equipa pedagogia também conseguiu avaliar o seu desempenho ao longo do decorrer do projeto, reformulando assim a sua prática sempre que era necessário (Anexo XIX – Grelha de avaliação de Projeto Lúdico).

As crianças, quando inventam uma história “estão a aprender que podem criar elas próprias histórias, e relacionar palavras de uma maneira satisfatória e inteligível” (*Ibidem*:545). Esta atividade realizada em grande grupo permitiu desenvolver a imaginação, alargar o capital lexical e narrar histórias com sequências apropriadas, revelando competências, tais como ser capaz de participar, mantendo o diálogo e dando oportunidade aos outros de intervir, construir frases complexas e corretas utilizando frases positivas, negativas, exclamativas ou interrogativas. Utilizaram também a concordância de género,

números, tempo e lugar, bem como utilizaram relações causais e ainda desenvolveram competências inerentes à expressão plástica através da ilustração da palavra. Desde modo, as crianças foram capazes de colaborar em atividades de grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade e na elaboração do produto final, o que vai ao encontro das metas de aprendizagem. O registo permitiu abordar a linguagem escrita, uma vez que foi realizado através do desenho (cfr. Anexo XVI – Fotografia nº9), sendo possível perceber a opinião de uma das crianças, quando afirmou que para ela, escrever “é desenhar”, o que vai de encontro à afirmação de que este “também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se” (OCEPE, 1997: 69). Os desenhos são assim uma forma de comunicação escrita que alarga os valores que damos à habilidade das crianças em expressar ideias.

As crianças, ao elaborarem o registo da distribuição de tarefas, para além de analisarem e fazer a leitura (cfr. Anexo XVI – Fotografia nº10) compreenderam que tanto os desenhos como a escrita transmitem informação.

No decorrer do ano letivo, foi proposto pelo grupo a criação de um livro de regras para o foguetão, demonstrando assim conhecimentos sobre a importância destas e reconhecendo a sua razão e a necessidade, procurando cumpri-las, abordando também a Área de Formação Pessoal e Social. Nesta atividade, as crianças não só demonstraram conhecimentos sobre a necessidade das regras como enunciaram aquelas que seriam mais importantes de referir e de fazer cumprir. Fizeram a ilustração e escreveram as regras, copiando frases curtas e reconhecendo o sentido direcional da escrita, isto é, da esquerda para a direita (cfr. Anexo XVI – Fotografia nº11).

A realização do livro de regras foi valorizado para o desenvolvimento do grupo no sentido de perceber a importância dos padrões de comportamentos, do saber estar em sociedade e não entrar em conflitos uns com os outros, realçando assim o respeito. Assim, este livro desempenha um papel importante na vida e na formação do ser humano, pois através dele tornamo-nos mais sensíveis ao mundo e somos capazes de entender as nossas próprias reações.

As atividades desenvolvidas em torno da abordagem à escrita possibilitaram observar que todas as crianças reconhecem o sentido direccional da escrita e conseguem copiar frases curtas (Anexo XIII- Lista de Verificação nº2), permitindo ainda que a criança compreende-se a utilidade da escrita (cfr. Anexo VI – Análise de conteúdo, quadro nº3).

Segundo Figueiredo (2002), “não se pode ensinar a escrever e a ler. É a criança que aprende a escrever e a ler” (Horta, 2007:20). No entanto, o que se pode fazer é estimular a criança e proporcionar situações de aprendizagem nesse sentido, nunca fazendo disso uma obrigatoriedade. Isto vai ao encontro de Ramiro Marques, quando afirma que “obrigar as crianças de 5 anos a memorizar as letras do alfabeto é uma afronta. Estimular o raciocínio da criança sobre as regras da escrita e o relacionamento entre a linguagem falada e a linguagem escrita é uma necessidade e um exercício lúdico” (1991: 5).

4.2 – Algumas reflexões relativamente ao processo vivido

A Rede Curricular (cfr. Anexo XVI – Fotografia nº12) foi um dos instrumentos utilizado para avaliar o desenvolvimento das crianças, as atividades realizadas, os interesses, ou seja, todo o trabalho que foi proposto pela equipa pedagógica e desenvolvido pelas crianças. Nesta rede constam aquilo que foi mais significativo ao longo do ano letivo e tem como finalidade privilegiar a integração das diferentes áreas e domínios, que foram registadas através de diferentes cores, de modo a ser possível perceber qual foi a área abordada nessa situação de aprendizagem. Assim, a rede curricular permitiu intencionalizar a ação educativa, planificar, clarificar uma sequência de ações e construir ligações que inicialmente não pareciam ter relação, auxiliando na observação da evolução da criança.

Adquirir e desenvolver a linguagem vai além do aprender meramente novas palavras e ser capaz de produzir todos os sons da língua, compreendê-los ou até fazer uso das regras gramaticais, aplicando-as à escrita.

Quando as crianças se encontram num espaço onde a comunicação, escrita ou oral, é valorizada, começam a despertar vontade, interesse, curiosidade e gosto em dominar a linguagem.

O ser humano é um comunicador, o que faz com que a comunicação seja a experiência principal no desenvolvimento da criança. Fruto das planificações e as intervenções que foram realizadas no sentido de dar resposta às necessidades e interesses do grupo, este foi crescendo, evoluindo e desenvolvendo competências, adquirindo também novos conhecimentos.

À medida que as crianças iam sendo estimuladas tanto a nível da linguagem oral como à abordagem à escrita, o seu discurso foi evoluindo. Foi observável na aquisição de novo vocabulário, na utilização correta dos tempos verbais, do género das palavras, assim como no plural e no singular. No final do estágio, as crianças apresentavam-se mais hábeis nas conversas e conseguiam captar a atenção do adulto, exprimindo-se de forma adequada. Isto também foi transposto para a escrita, uma vez que as crianças escreviam frases que diziam ou perguntavam livremente ao adulto como se escrevia palavras ou frases que desejavam escrever.

Todo o percurso realizado em torno da abordagem à escrita, as atividades que as crianças realizaram e os dados recolhidos permitiram constatar que as crianças compreendem a finalidade da escrita na educação pré-escolar, ou seja, que a escrita tem uma funcionalidade. Assim, revela-se a importância do papel da equipa pedagógica que ao longo do ano tinham como objetivo transmitir essa mensagem e que foi compreendida pelas crianças.

A evolução ao nível da escrita foi possível de observar neste grupo, através do reconhecimento de novas letras, palavras e até da direcionalidade da escrita, uma vez que no final já sabiam onde tinham que escrever e como é que o deveriam fazer. A entreaajuda foi outra das conquistas e foi possível de verificar quando uma criança perguntava ao adulto como se escrevia uma palavra e este dizia verbalmente a letra. Se a criança não reconhecesse a letra ou não a soubesse escrever, outra ia ajudá-la para ultrapassar a dificuldade.

Assim, é importante refletir que:

“mais do que todas as crianças atingirem a mesma etapa, o grande objetivo da educação pré-escolar deve ser o de proporcionar oportunidades, para que todas possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, refletindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa” (Mata, 2008: 43).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências de estágio têm uma grande relevância para o futuro docente, uma vez que possibilitam a partilha do cotidiano dos profissionais de educação, assim como a aquisição de conhecimentos práticos, conciliando com os conhecimentos teóricos. O estágio profissionalizante permitiu a aplicação desses conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e do mestrado, através da partilha de experiências, com o intuito de desenvolverem-se competências quer a nível pessoal e profissional, preparando para se poder assumir, no futuro, a responsabilidade de orientar um grupo de crianças.

No sentido de alcançar tal objetivo, o trabalho foi assente na constante reflexão em que o processo de formação e a prática educativa é suportado, pois são instrumentos construtores de saberes, ajudando a revelar competências pessoais e profissionais. Os saberes disciplinares foram transformados em saberes profissionais e a prática reflexiva permitiu consciencializar a ação. Tal só foi possível através do apoio e do incentivo da Supervisora e da Educadora Cooperante, que ajudaram a descobrir estratégias cuja finalidade era melhorar e articular as situações de aprendizagem que iam acontecendo. Assim, foi possível aperfeiçoar as técnicas de observação, elaboraram-se registos e recolheram-se evidências que possibilitaram reunir informações sobre as necessidades do grupo e de cada criança em particular.

A prática pedagógica e a rápida integração no contexto permitiram crescer como pessoa e, principalmente, como futura docente. O conhecimento do contexto, através da análise documental, foi fundamental no sentido de atuar em conformidade com os valores enunciados pelas mesmas, tendo colaborado de maneira efetiva na dinâmica institucional. Desde o início se procurou conservar uma postura correta com todos os elementos da comunidade educativa, considerando-se que existiu uma integração completa, sendo evidência disso a confiança e autonomia que rapidamente se obteve. Trabalhar em educação é trabalhar em equipa, desde à família das crianças, às parcerias e à comunidade onde estamos inseridos, uma vez que esta troca constante de experiências promove um enriquecimento pessoal.

Ao longo de toda a experiência vivida em contexto de estágio, foram vários os aspetos positivos que se destacaram no meio de alguns receios e anseios que tinha inicialmente “ (...) *Medo de facilitar, medo de não ser capaz, medo de não aguentar, medo de não corresponder às expectativas... Medo de me perder no caminho e não encontrar a direcção... Medo de errar...*” (Portfólio Reflexivo - Reflexão sobre as Emoções Iniciais, do dia 8 de Outubro de 2011)

Contudo, o estágio foi o momento de transformar os medos e os dilemas enfrentados na sala em desafios para a profissão, podendo constituir espaços de aprendizagem profissional e pessoal. Vivenciei situações complexas e procurei encontrar soluções e tomar decisões sobre que atividades propor e qual a estratégia a adotar, de forma a estimular todo o grupo.

A prática educativa transformou-me, permitiu-me crescer e aprender “ (...) *Aprendi como estar perante uma sala cheia de crianças, aprendi como propor e realizar as atividades da melhor forma e a adequar as estratégias; a observar; a avaliar; a lidar com os erros e que estes também fazem partes das aprendizagens (...)*” (Reflexão final de estágio, do dia 1 de Junho de 2012)

Durante a prática de estágio procurei atuar como mediadora e de forma interdisciplinar, procurando abordar sempre todas as áreas e domínios, auxiliando as crianças na construção dos seus conhecimentos, abrindo espaço para que fossem protagonistas das suas aprendizagens, através do diálogo, da socialização dos saberes, da cooperação, da participação, da exploração.

O estudo realizado permitiu compreender qual o sentido e a importância que devemos dar à abordagem à escrita num grupo de 5 anos, deixando de lado a ideia de que o importante é as crianças aprender a escrever mas, pelo contrário, perceberem que a escrita tem uma funcionalidade, que serve para comunicar, sendo uma forma de partilhar experiências e transmitir informações.

Ter tido a oportunidade de acompanhar e vivenciar o desenvolvimento de um grupo de crianças, traduz-se no peso da responsabilidade sentida. As dificuldades foram ultrapassadas e foi adquirida mais confiança, observando-se uma melhoria na prática. Apesar de ainda existir um longo caminho a percorrer a postura é a de uma futura educadora mais madura, atenta e segura, com a certeza de que é esta a profissão que pretende abraçar para o resto da vida.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, Isabel (2001) “Professor – Investigador. Que sentido? Que formação? (vol.1), Revista Portuguesa de Formação de Professores
- BERÉNY, Sílvia Lopes (2011) “Retratos da Arte na Educação”, Editora RÉES
- BORGES, Maria Isolina (1987) “Introdução à Psicologia do Desenvolvimento”, Edições Jornal de Psicologia, Porto
- CARNEIRO, Roberto (2003) “Do sentido e da Aprendizagem: A descoberta do Tesouro”, Revista Portuguesa de Investigação Educacional, nº2, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa
- COSTA, Jorge Adelino (1994) “Gestão Escolar: Participação, autonomia e Projecto Educativo da Escola”, Texto Editora
- DELORS, J. (2010) “Educação Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI
- FOUTOURA, (2006) “Do Projecto Educativo da Escola aos Projectos Curriculares”, Porto Editora
- GAMBÔA, Rosário; FORMOSINHO, Júlia (2011) “O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação”, Coleção Infância, Porto Editora
- GRADE, Luís Santos (2008) “ A centralidade do Projecto Educativo na administração escolar”, Editora
- HOHMANN, Mary; WEIKART, David (2009) “Educar a criança”, Fundação Calouste Gulbenkian, 5ª Edição
- HORTA, M. (2002) “A abordagem à escrita na educação Pré-Escolar: que realidade?, Editorial Novembro
- KATZ, Lilian; CHARD, Sylvi (2009) “A Abordagem de Projecto na Educação de Infância”, 2ª Edição, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- KETELE, Jean-Marie De & ROEGIERS, Xavier (1999), “Metodologia da recolha de dados”, Lisboa, Instituto Piaget
- MATA, Lurdes (2008) “A descoberta da Escrita- Texto de Apoio para Educadores de Infância”, Ministério da Educação

MARTINS, M.; Santos, Ana I. (2005) “Avaliação das práticas de leitura e de Escrita em Jardim-de-Infância” in *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, nº7

MARQUES, Ramiro (1991) “Ensinar a ler, aprender a ler: um guia para pais e educadores,

MÁXIMO-ESTEVEES, Lídia (2008) “Visão Panorâmica da Investigação - Acção”, Porto Editora, Colecção Infância

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997) “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escola”, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica

NEVES, Ivone (2005) “O desenvolvimento de competências práticas no contexto teórico do profissional reflexivo – um estudo de caso. Dissertação de Mestrado, na área de especialização em Educação Multicultural e Envolvimento Parental. Braga: Universidade do Minho – Instituto de estudos da criança

NEVES, Ivone (2007) “A formação Prática e a Supervisão da Formação”, in *Revista Saber (e) Educar* nº 12, Porto: publicação da escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2002) “A supervisão na Formação de Professores – Da sala à Escola”, Portugal, Porto Editora

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2007) “Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação”, 3ª Edição, Colecção Infância, Porto Editora

PAPALIA, Diane; OLDS, Sally; FELDMAN, Ruth (1999) “O Mundo da Criança”, 8ª Edição, Editora Mc Graw Hill

PARENTE, Cristina (2002) “Observação: um percurso de formação, prática e reflexão” in OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.) “A Supervisão na Formação de Professores I – Da sala à Escola, Porto, Porto Editora

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES

PROJETO EDUCATIVO PARA O TRIÉNIO 2008-2011

QUIVY, R; CAMPENHOUDT, L.VAN (1998) “Manual de Investigação em Ciências Sociais”, Lisboa, Gradiva

REGULAMENTO INTERNO

SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy (2001) “Manual do Portfólio: Um guia passo a passo”, Porto Alegre, Editora Artmed

SPODEK, Bernard (2010) “Manual de Investigação em Educação de Infância”, 2º Edição, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa

VALA, J. “A análise de conteúdo”, in PINTO, José Madureira e SILVA, Augusto Santos (1989), Metodologia das Ciências Sociais, Porto, Ed. Afrontamento

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro, (Consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei nº115 A/98 de 4 de Maio (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários, bem como dos respetivos agrupamentos)

Decreto – Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico)

ANEXOS

ANEXO I - Guião da Entrevista à Educadora

Objetivo Geral: Conhecer a importância que a escrita tem num grupo de crianças com 5 anos.

Observações de introdução à entrevista: Facultar à entrevistada um ambiente acolhedor, de forma a adquirir uma colaboração nas questões colocadas.

Dar a conhecer o propósito da entrevista e os objetivos da pesquisa. Salientar que a entrevista será de carácter sigiloso

1. Conhecer a situação profissional das entrevistadas

- Onde é que fez o Curso de Educadora de Infância?
- Há quanto tempo exerce a função de Educadora?

Questões de reforço

- O seu trabalho como educadora tem sido sempre em contexto de jardim-de-infância?

2. Identificar a intencionalidade educativa subjacente à sua prática pedagógica

Pedir às entrevistadas que falem sobre a gestão do currículo que praticam, designadamente no que se refere à abordagem à escrita

- Qual o modelo curricular que privilegia?
- Tenta que a linguagem oral e escrita esteja sempre presente nos diferentes espaços da sala? Se sim, como?

3. Conhecer as concepções da educadora sobre a abordagem à escrita na educação pré-escolar

Solicitar a opinião das entrevistadas sobre a importância da abordagem à escrita na educação pré-escolar e acerca das estratégias/atividades a que recorrem para o efeito

- Qual a importância que atribui à abordagem à escrita desenvolvida na educação pré-escolar?

- Que tipos de atividades desenvolve que possam favorecer a apropriação à escrita?

- Quais são as razões que melhor justificam o facto de desenvolver a abordagem à escrita na sua prática educativa?

- Pensa que, se a criança de 5 anos aprender a escrita antes de entrar no primeiro ciclo, fará com que ela mais tarde fique desmotivada para essa aprendizagem?

- Neste grupo de crianças em concreto, pensa que todo o trabalho que já foi desenvolvido pela equipa pedagógica da sala foi essencial para o interesse e desejo espontâneo das crianças em desenvolverem o domínio da escrita? De que modo?

- Alguma vez sentiu “pressão” por parte dos pais para que as crianças começassem a escrever no jardim-de-infância? Se sentiu, que opção é que tomou para fazer face a esse comportamento?

- O que considera que as crianças da idade pré-escolar pensam sobre a escrita e a sua utilidade?

- Relativamente à escrita, nas atividades que propõe tem em conta o documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* e as *Brochuras do Ministério da Educação*? Se sim, de que forma?

4. Conhecer as opiniões da entrevistada sobre as mudanças ocorridas na educação pré-escolar

Solicitar à entrevistada a sua opinião sobre as mudanças ocorridas na educação pré-escolar nos últimos anos, designadamente no que se refere ao domínio da abordagem à escrita.

- O que representa para si os documentos do Ministério da Educação, nomeadamente as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* e as *Brochuras “Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância”* e *“A descoberta da Escrita?”*

- Sente que é uma mais-valia para si o documento das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* ou teve alguma repercussão na sua prática pedagógica? E em relação à abordagem à escrita?

- Quais as alterações que mais gostaria de ver implementadas na Educação Pré-Escolar, mais concretamente na abordagem à escrita?

5. Conhecer as opiniões da entrevistada sobre a prática

Solicitar à entrevistada que reflita sobre a sua própria prática e se sentiu alguma diferenças entre estes alunos e outros.

- Sentiu alguma diferença entre este grupo de crianças e outros, relação à abordagem à linguagem escrita?

- Há mais algum aspeto que queira referir sobre este grupo e a abordagem à escrita e que seja importante para esta investigação?

ANEXO II - Guião da Entrevista às Crianças

Objetivo: Conhecer as opiniões e os conhecimentos que as crianças têm sobre o domínio da escrita.

1. Este ano, fizemos muitas atividades relacionadas com a escrita. De quais é que te lembras?

2. Para ti o que é que é escrever?

3. E para que é que achas que serve a escrita?

4. Em que sítios é que vemos palavras escritas?

5. Tu achas que tudo aquilo que se diz pode-se escrever?

Agradecer no final a colaboração da criança.

ANEXO III - Transcrição da Entrevista à Educadora

Desde Já, queria agradecer a sua disponibilidade e colaboração. Esta entrevista tem como propósito conhecer a sua opinião sobre a abordagem à escrita na educação pré-escolar, mais concretamente no grupo de crianças que orienta. Esta entrevista será de carácter sigiloso.

Relativamente à sua situação profissional, onde é que fez o Curso de Educadora de Infância?

Na Universidade do Minho.

E há quanto tempo exerce a função de Educadora?

Há 19 anos.

E o seu trabalho como educadora tem sido sempre em contexto de jardim-de-infância?

Não, já trabalhei em Jardim de Infância, Creche e ATL.

Quanto à intencionalidade educativa subjacente à sua prática pedagógica, irei pedir agora que fale sobre a gestão do currículo que pratica, designadamente no que se refere à abordagem à escrita.

Qual o modelo curricular que privilegia?

O modelo Curricular normalmente mais utilizado nas minhas salas é o High Scope.

E tenta que a linguagem oral e escrita esteja sempre presente nos diferentes espaços da sala? Se sim, como?

A escrita está presente em todas as áreas com registos, com os próprios placares das áreas, acaba por estar presente em todas as áreas. A oral através dos diálogos com eles, trabalhar com eles em cada área também está presente. É óbvio, estamos sempre em comunicação, em diálogo com as crianças.

Relativamente à abordagem à escrita na educação pré-escolar, qual a importância que lhe atribui?

A importância de a criança perceber que a escrita tem uma funcionalidade, não é... Tem uma função e de curiosidade, que a criança esteja curiosa em utilizar essa função. Basicamente é isso que me interessa. Não me interessa que as crianças aprendam a escrever mas que já comecem a utilizar a escrita de alguma prática, não é... que a utilizem para uma forma prática e eu acho isso importante.

E que tipos de atividades desenvolve que possam favorecer a apropriação à escrita?

Atividades como escrever à frente deles, os diálogos, os registos diários, os próprios textos das crianças. Acho que é muito importante escrever à frente das crianças. Outras atividades de escrita, por exemplo, quando faço os marcadores das áreas, também feito com o grupo, eles acabam por reconhecer algumas letras, algumas palavras... Mais atividades para a escrita... Estas eu acho que são as mais importantes.

Quais são então as razões que melhor justificam o facto de desenvolver a abordagem à escrita na sua prática educativa?

Não me preocupa a preparação para o primeiro ciclo. Preocupa-me que a criança perceba que a escrita é uma coisa necessária, que tem uma função, no fundo é uma valorização da escrita como é a linguagem oral, como é outras áreas de conteúdo ou outras áreas do currículo. Não me preocupa a passagem porque eu não ensino a escrever. Eu incentivo as crianças a terem até a sua própria escrita, a sua maneira de escrever, para que de facto tenham curiosidade e interesse nisso, não é como preparação.

Pensa que, se a criança de 5 anos aprender a escrita antes de entrar no primeiro ciclo, fará com que ela mais tarde fique desmotivada para essa aprendizagem?

Poderá acontecer, mas como eu não ensino a escrita como no primeiro ciclo, é sempre diferente. Eles vão chegar ao primeiro ciclo, é obvio que vão conhecer algumas letras, algumas palavras... Alguns até se calhar já sabem ler, não é... Mas a aprendizagem que normalmente no primeiro ciclo é efetuada é muito diferente das atividades que eu aqui proporciono. Portanto as crianças vão ter tempo de fazer e aprender coisas diferentes. As minhas crianças nunca fizeram grafismos, que provavelmente vão fazer... Aquelas fichas, provavelmente vão fazer... Escrever o A vinte vezes... A caligrafia, também nunca ensinei a caligrafia aqui... Por isso vai ser sempre diferente.

Sim, as crianças vão desenvolver atividades e fazer trabalhos de grafismos que nunca fizeram aqui.

Neste grupo de crianças em concreto, pensa que todo o trabalho que já foi desenvolvido pela equipa pedagógica da sala foi essencial para o interesse e desejo espontâneo das crianças em desenvolverem o domínio da escrita?

É óbvio, acho que sim... acho que sim...

De que modo?

Este grupo é um grupo onde nós temos crianças que lêem algumas palavras e temos crianças que escrevem também palavras e copiam muito bem palavras e acho que é evidente que todo o trabalho que é efetuado ao longo destes anos, de leitura à frente deles, de escrita à frente deles, imensas atividades nesta área, acaba por incentivar as crianças a quererem saber mais.

Uma pergunta relativamente aos pais, alguma vez sentiu “pressão” por parte destes para que as crianças começassem a escrever no jardim-de-infância?

Não, neste grupo não. Já senti noutros grupos e falei com os pais e expliquei qual era o ponto de vista e qual era a função do Jardim-de-Infância. E resultou. Neste grupo em questão, nunca senti.

O que considera que as crianças da idade pré-escolar pensam sobre a escrita e a sua utilidade?

As crianças têm curiosidade. Eu acho que têm muita curiosidade e como neste grupo reparei algumas crianças têm irmão mais velhos querem, no fundo, copiar os irmãos. Vêm os irmãos a escrever e também querem copiar os trabalhos de casa, copiar a forma de estar e portanto se calhar essas crianças começam a escrever e a copiar palavras mais cedo porque têm curiosidade. Basicamente eles pensam que o facto de escrever quer dizer que eles já são crescidos. Parece-me isso.

Relativamente à escrita, nas atividades que propõe tem em conta o documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* e as *Brochuras do Ministério da Educação*?

Mais as Orientações Curriculares. Tento executar atividades que vão ao encontro daqueles objetivos, daquelas competências que a criança deverá adquirir. Por isso, quando eu penso nas atividades, obviamente que faço a relação com as Orientações Curriculares.

Então, o que representa para si esses documentos?

Desde que comecei a trabalhar que já havia as Orientações Curriculares portanto as Orientações Curriculares são sempre a primeira base que eu preencho quando eu organizo as atividades. As brochuras ajudam a sistematizar um pouco o trabalho. Claro que muitas das coisas que estão nas brochuras eu já fazia antes de existirem as brochuras. Mas para algumas pessoas ajuda não é... Porque ajuda a perceber porque é que fazem algo que se calhar algumas pessoas nem percebiam muito bem porque é que faziam aquilo e agora têm ali uma fundamentação.

Sente que é uma mais-valia para si o documento das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* ou teve alguma repercussão na sua prática pedagógica?

Resposta: Sim, penso que sim. Como as metas de aprendizagem também.

E em relação à abordagem à escrita?

Em relação à abordagem à escrita penso que também seja uma mais-valia porque aquilo que está nas brochuras não demonstra a escrita no pré-escolar como no 1º ciclo. Dá valor à escrita como de facto um modo de expressão da criança e de valorizar a escrita como uma função, com a sua função... Em nenhuma brochura diz que se deve ensinar ou se deve dar aquele ar muito técnico à questão não é...

Quais as alterações que mais gostaria de ver implementadas na Educação Pré-Escolar, mais concretamente na abordagem à escrita?

Resposta: Não queria. De facto não deveria haver alteração porque acho que, pelo menos as crianças que saem normalmente da minha mão, em Dezembro já lêem, já escrevem e não têm tido dificuldade nenhuma, portanto acho que não preciso que haja alterações.

Pelo que me disse inicialmente, já exerce à 19 logo, logo já foi Educadora de alguns grupos de crianças com 5 anos.

Sentiu alguma diferença entre este grupo de crianças e outros, em relação à abordagem à linguagem escrita?

Acho que cada vez mais as crianças interessam-se pela escrita mais cedo. Estou a pensar no primeiros grupos que eu apanhei à dezoito anos ou à dezassete anos, não havia tanto interesse como há agora. Mas eu acho que isso essencialmente tem a haver também porque os profissionais estão mais atentos, mas também porque hoje em dia as crianças são bombardeadas pela escrita por todo o lado, não é... Na televisão, nos placares, é na publicidade, portanto eu penso que acabam por ficar mais curiosas relativamente mais cedo. Tive crianças que aos quatro anos já queriam copiar algumas palavras e que já reconheciam algumas palavras. Talvez nos primeiros grupos isso não acontecesse... Também com o computador, não é... Muitas crianças escrevem no computador e começam a ter mais curiosidade por escrever para conseguirem acompanhar os jogos de computador e todas essas tecnologias, digamos... Portanto, o que eu tenho notado ao longo dos anos é que de facto as crianças demonstram cada vez mais interesse na área da escrita.

Mas... Este grupo em relação, por exemplo, ao meu grupo anterior de há quatro anos atrás é muito idêntico... É, muito idênticos... Claro que há sempre crianças mais interessadas que outras, mas elas são todas diferentes, não é... portanto...

Há mais algum aspeto que gostaria de referir sobre este grupo e a abordagem à escrita e que seja importante para esta investigação?

Este grupo, talvez por ter irmãos mais velhos e por se calhar desde pequeninos, desde os dois anos, que eles faziam portefólios e depois viam lá registos escritos e que viam lá até a escrita feita por eles, não é... Se calhar era um grupo muito interessado nessa área, para além de outras... Mas demonstrou sempre muito interesse nesta área... Claro que eu noutros grupos também tinha crianças interessadas mas se calhar não eram tanto como neste grupo...

Está tudo?

Sim.

Muito Obrigada.

ANEXO IV - Transcrição da Entrevista às Crianças

Dados	Criança: 1	Criança: 2	Criança: 3
Questões	Local: Instituição Data: 30/05/2012	Local: Instituição Data: 31/05/2012	Local: Instituição Data: 31/05/2012
<p>1. Este ano, fizemos muitas atividades relacionadas com a escrita. De quais é que te lembras?</p>	<p>Lembro-me dos trabalhos importantes, que fizemos com a escrita, os números, o hipotrochoid, que cada um fez. Fizemos um trabalho em que tínhamos que ver as letras minúsculas e as minúsculas e depois fomos tentar adivinhar as palavras.</p> <p>No foguetão trabalhamos também a escrita, porque uns fizeram desenhos, outros fizeram letras, outros números. No foguetão temos números e as palavras escritas no computador. Fizemos o livro do foguetão onde todos tivemos que fazer uma regra e depois escrever.</p>	<p>Fizemos. Lembro-me das atividades para ter no portfólio. Os recados da máquina fotográfica e da farmácia e cada vez que experimentamos coisas novas, escreviamos palavras e os números. Também quando marcávamos as áreas tínhamos que escrever os números na tabela. Na área da escrita, escreviamos os nomes dos meninos e fazíamos jogos de letras.</p> <p>Fizemos aquela atividade onde tivemos que fazer um desenho e depois descobrir qual era a letra que esse desenho começava e depois metíamos as letras à beira</p>	<p>Trabalhamos nos foguetões, a fazer as asas, em enfeitar a parte de cima, onde colamos letras, números e desenhos.</p> <p>Fizemos também os botões porque escrevemos números e fizemos o livro das regras que tivemos que fazer os desenhos das regras que os meninos e depois escrevemos.</p> <p>Também vimos as letras maiúsculas e minúsculas e fizemos o abecedário. Tínhamos que desenhar e depois escrever.</p> <p>Escrevemos também o recado da mãe pagar, o da farmácia e do quarto que era trazer a fotografia</p>

			<p>dos desenhos e escreviamos.</p> <p>No foguetão escrevemos alguns números e palavras nos ecrãs e também escrevemos as regras.</p> <p>Para mim acho que é importante para conseguirmos fazer as coisas e não termos que pedir ajuda às outras pessoas, para não terem trabalho.</p>	<p>para a sala para depois copiarmos os quartos.</p> <p>É desenhar, é mandar recados, é fazer livros, é aprender.</p>
<p>2. Para ti, o que é que é escrever?</p>	<p>Escrever para mim é coisas importantes. Escrevi o que eu tinha que fazer, foi assim, primeiro na minha folha eu escrevi o nome e depois vocês faziam o que tinha que escrever, as letras, e depois eu copiava.</p> <p>A escrita é importante porque assim eu já aprendo a escrever.</p>			
<p>3. Para que é que tu pensas que serve a escrita?</p>	<p>Para coisas importantes, para escrever.</p> <p>Para dar recados, para trabalhar, para comunicar.</p>		<p>Para aprendermos a escrever, a fazer jogos de escrita, para lermos e perceber o que está escrito.</p>	<p>Serve para escrevermos, para aprender, para comunicar e as letras dão informações. Foi importante aprender porque eu antes não sabia fazer algumas letras e agora já sei</p>
<p>4. Em que sítios é que nós vemos palavras escritas?</p>	<p>Vemos nas camisolas, nas folhas, na biblioteca, nos livros, nos posters.</p>		<p>Nos trabalhos, em casa, no escritório. Às vezes nas entradas dos prédios para avisarem alguma coisa e às</p>	<p>Vemos nos desenhos, nos correios, nos recados, na rua, nas paredes das casas, nos cartazes, no jornal, nos livros.</p>

		vezes metem papéis nas ruas para avisar alguma coisa. Se alguém se tiver perdido, escrevem à procura dele.	Em todo o lado.
<p>5. Tu achas que tudo aquilo que se diz, pode-se escrever?</p>	<p>Sim, porque nós quando aprendemos a escrever, se nós não quisermos falar escrevemos ou desenhámos para a folha.</p>	<p>As palavras que não existem podem-se escrever mas é só por brincadeira. Mas as conversas que temos pode-se escrever.</p> <p>Escrever não é estar a falar. Escrever é só estar com a caneta.</p>	<p>Não, porque alguns sons não se podem imitar e escrever, mas as conversas pode-se escrever porque se ouve.</p>

ANEXO V - Análise de Conteúdo da Entrevista à Educadora

Áreas da sala onde está presente a linguagem
Áreas com registos Placares das áreas

Quadro nº1- Áreas da sala onde está presente a linguagem

Importância atribuída à abordagem à escrita
Funcionalidade Curiosidade Não interessa que as crianças aprendam a escrever

Quadro nº2- Importância atribuída à abordagem à escrita

Razões para desenvolver a escrita na prática educativa
Não a preocupa a escrita enquanto preparação para o primeiro ciclo Escrita é necessária Incentiva as crianças a terem a sua própria escrita A curiosidade e interesse

Quadro nº3- Razões para desenvolver a escrita na prática educativa

Importância da aprendizagem da escrita antes da entrada no primeiro ciclo
Aprendizagem no primeiro ciclo é diferente das atividades do jardim-de-infância Reconhecer letras

Quadro nº4 – Importância da aprendizagem da escrita antes da entrada no primeiro ciclo

Conceções das crianças sobre a escrita
<p>Curiosidade</p> <p>Pensam que são crescidos por já escreveram</p>

Quadro nº5 - Conceções das crianças sobre a escrita

Atividades que favorecem a escrita
<p>Escrita à frente das crianças</p> <p>Diálogos</p> <p>Registos Diários</p> <p>Textos Elaborados pelas crianças</p> <p>Marcadores das áreas</p>

Quadro nº6 – Atividades que favorecem a escrita

Avaliação das atividades propostas
<p>Ler palavras</p> <p>Escrever palavras</p> <p>Copiar palavras</p> <p>Leitura à frente das crianças</p> <p>Escrita à frente das crianças</p>

Quadro nº 7 – Avaliação das Atividades Propostas

<p align="center">Importância dos Documentos do Ministério da Educação Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Brochuras “A descoberta da Escrita” e “Linguagem e Comunicação no Jardim- de-Infância”</p>
<p align="center">Primeira base para organizar as atividades Servem para sistematizar e fundamentar a prática Valorização da linguagem escrita como forma de expressão da criança As brochuras não demonstram a escrita no pré-escolar como no 1ºciclo</p>

Quadro nº8 – Importância dos Documentos do Ministério da Educação

<p align="center">Razões que suscitaram o interesse da escrita no grupo</p>
<p align="center">Visualização da escrita por todo o lado Irmãos mais velhos Contacto com a escrita desde pequenos Contacto com registos escritos Elaboração do portfólio</p>

Quadro nº9 – Razões que suscitaram o interesse da escrita no grupo

ANEXO VI - Análise de Conteúdo da Entrevista às Crianças

Atividades relacionadas com a escrita
Atividade das letras minúsculas e maiúsculas e do abecedário
Desenhos
Livro das regras do foguetão
Portfólio
Recados
Marcação das áreas
Jogos de letras
Escrita de números e palavras nos ecrãs

Quadro nº1 – Atividades relacionadas com a escrita

Conceções da criança sobre o que é escrever
Realizar trabalhos importantes
Aprender
Ter autonomia
Desenhar
Fazer Livros
Escrever Recados

Quadro nº2 – Conceções da criança sobre o que é escrever

Utilidade da Escrita
Para comunicar
As letras dão Informação

Quadro nº 3 - Utilidade da Escrita

Locais onde vêm escrita
Folhas
Bibliotecas
Livros
Posters
Desenhos
Correios
Jornais
Em todo o lado

Quadro nº4 – Locais onde vêm escrita

ANEXO VII - Projeto Educativo

“Para **aprender** é preciso saber **viver**”
“Para **crescer** é preciso **aprender a viver a mudança**”

2.4 Como nos organizamos

Para que haja um bom funcionamento da instituição é imprescindível a existência de um conjunto de elementos humanos, físicos e materiais de forma a podermos dar resposta às necessidades da mesma.

De acordo com o decreto-lei 115-A/98, a interação continua dos diversos intervenientes, contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças.

Assim, os **recursos humanos** nos quais nos podemos apoiar são:

- Corpo Docente – constituído por sete Educadoras de Infância, uma Educadora Social, um professor de Educação Musical, vários docentes que leccionam as actividades extracurriculares (ballet, guitarra clássica, hip hop e inglês) e estagiários da Licenciatura Educação de Infância da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti;

- Corpo Não Docente – constituído por técnicas auxiliares, funcionários de cozinha e limpeza, funcionários administrativos e médica pediátrica;

- Directora Pedagógica;

- Encarregados de Educação;

A reflexão constantemente sobre a funcionalidade e adequação do espaço assim como sobre os seus materiais e da sua organização será prática frequente pois é “ (...) condição indispensável para evitar espaços

5. Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
6. Valorizar a singularidade cultural de cada criança e suas famílias;
7. Desenvolver o sentido estético e a criatividade da criança através do acesso as diferentes formas de Cultura;
8. Promover as experiências artísticas como forma de conhecimento individual, fomentando a construção de diversos pontos de vista sobre a realidade;
9. Assegurar uma participação das famílias no processo educativo, mediante as convenientes interações de esclarecimento e sensibilização,
10. Desenvolver uma preparação integral, facilitando a transição da criança para o 1º ciclo do Ensino Básico;
11. Envolver activamente a Comunidade Educativa na vida Institucional;
12. Contribuir para um ambiente feliz e harmonioso entre todos os elementos da Comunidade Educativa.

3.2 Como vamos actuar

Desde o início que toda a equipa é convidada a participar activamente na concretização do Projecto Educativo, o que leva até aos dias de hoje a uma dinâmica de gestão própria, autónoma, gratificante e democrática.

No nosso ponto de vista, para a concretização desses desígnios, é fundamental a participação activa de todos os actores intervenientes no processo (Comunidade Educativa Alargada), segundo uma perspectiva integral, interventiva e participativa, dando aqui relevância às famílias.

A questão da aprendizagem numa perspectiva construtivista em que cada um é actor e auto-construtor do seu próprio saber, vê a questão da partilha e da cooperação inerentes à vivência em comunidade educativa como berço que protege e embala todo o processo educativo.

Como defende Vigotsky (in Mendonça, 2002) "o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual". São estes pressupostos que suportam toda a definição e gestão pedagógica do nosso percurso educativo. Desta forma arquitectamos o projecto educativo e avançamos com a ideia da importância da relação com a cidade, como ancoradouro no desenvolvimento da personalidade e geradora de experiências ricas e produtivas para o crescimento multidimensional da criança enquanto actor social com memórias e património cultural próprio.

Consideramos ainda pertinente olhar para a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar nº 5/97 de 10 de Fevereiro, que se refere à mesma sendo "(...) a primeira etapa de educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da Família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a

plena inserção na sociedade, como ser autónomo, livre e solidário", pois este fundamenta todo o articulado da lei e sem dúvida a nossa postura educativa.

Baseados nos documentos referidos, afirmamos ser necessário o desenvolvimento de aprendizagens significativas e democráticas, partindo do respeito pelas características individuais, culturais e sociais de cada criança, no sentido de um bom e eficaz desenvolvimento pessoal e social. Só assim estaremos a contribuir para uma igualdade de oportunidades a nível do desenvolvimento de competências necessárias para a eficácia de todo o processo de crescimento educativo.

Salientamos a importância fulcral das diversas formas de expressão e comunicação, numa perspectiva criativa, crítica e interventiva e na necessidade de fomentar estratégias de fruição de relações férteis de intercâmbio de vivências e afectos.

ANEXO VIII - Regulamento Interno

	Página
CAPÍTULO I - DISPOSIÇÕES INTRODUTÓRIAS	
Artigo 1º – Âmbito.....	3
Artigo 2º – Objectivos.....	3
Educação Pré-Escolar	
Artigo 3º – Princípios Gerais.....	4
Artigo 4º – Destinatários.....	4
Artigo 5º – Missão e Natureza.....	4
ATL (Actividades de Tempos Livres)	
Artigo 6º – Destinatários.....	5
CAPÍTULO II – NORMAS GERAIS DE FUNCIONAMENTO	
Artigo 7º – Inscrição e Mensalidades.....	6
Artigo 8º – Constituição dos Grupos.....	7
Artigo 9º – Higiene e Saúde.....	7
Artigo 10º – Alimentação.....	10
Artigo 11º – Horário de Atendimento aos Pais.....	11
Artigo 12º – Reuniões de pais.....	11
Artigo 13º – Equipamento das crianças.....	11
CAPÍTULO III – ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL	
Artigo 14º – Objectivos Pedagógicos.....	12
Artigo 15º – Calendário e Horário.....	13
Artigo 16º – Locais Onde se Desenvolvem as Actividades Lectivas..	14
Artigo 17º – Sala de Actividades.....	14
Artigo 18º – Saídas do Recinto Escolar.....	14
Artigo 19º – Actividades Extra-Curriculares.....	15
CAPÍTULO IV – GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO	
Coordenação Pedagógica	
Artigo 20º – Coordenador Pedagógico.....	16
Artigo 21º – Competências.....	16
Conselho Pedagógico	
Artigo 22º – Natureza.....	17

Artigo 23º – Constituição.....	17
Artigo 24º – Competências.....	17
CAPÍTULO V – DIREITOS E DEVERES	
Pessoal Docente	
Artigo 25º – Qualificação Profissional.....	19
Artigo 26º – Competências.....	19
Artigo 27º – Horário.....	20
Artigo 28º – Deveres.....	20
Artigo 29º – Direitos.....	21
Pessoal Não Docente	
Auxiliares de Acção Educativa	
Artigo 30º – Habilitações.....	21
Artigo 31º – Competência.....	21
Artigo 32º – Deveres.....	22
Artigo 33º – Direitos.....	22
Alunos	
Artigo 34º – Direitos.....	23
Artigo 35º – Deveres.....	23
Encarregados de Educação	
Artigo 36º – Direitos.....	23
Artigo 37º – Deveres.....	24
Pessoal de Limpeza e Cozinha	
Artigo 38º – Competência.....	25
Artigo 39º – Deveres.....	25
Artigo 40º – Direitos.....	25
CAPÍTULO VI – DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS	
Artigo 41º – Casos Omissos.....	27
Artigo 42º – Encerramento Temporário.....	27
Artigo 43º – Reclamações.....	27
Artigo 44º – Entrada em Vigor.....	27
Artigo 45º – Revisão do RI.....	28
Regulamento Intern	

ANEXO IX - Plano Anual de Atividades

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES		
Ano Letivo 2011/2012		
Mês	Dia	Atividades
setembro	1 a 3	Abertura da Instituição a toda a equipa de trabalho, docente e não docente, para reunião geral e preparação das salas de atividades.
	5	Abertura do ano letivo.
	Durante o mês	Organização do espaço sala pelas equipas pedagógicas e respetivos grupos de crianças. Planificação de atividades que favoreçam o acolhimento e a adaptação das crianças.
outubro	3	À conversa com a artista plástica Joana Rêgo. Esculturas fixas e móveis. (3,4 e 5 anos).
	13	Início das atividades na Horta Pedagógica da Quinta do Covêlo (Pelouro do ambiente da CMP).
	14	Comemoração do Dia Mundial da Alimentação. Realização da Feira de Outono.
	18 a 28	Reuniões de Pais.
	Data a confirmar	Concerto de Abertura do ano letivo no hall da instituição com a participação de todas as crianças.
novembro	Início	Participação no Projeto "Quarto: Lugar de abrigo, identidade, evasão", com os serviços educativos da Fundação de Serralves que se irá realizar ao longo do ano letivo. (Grupo dos 1,2,3,4, 5 e ATL).
	11	Comemoração do S. Martinho.
	Data a confirmar	Palestra sobre Alimentação Saudável pela Dr.ª Inês (Clínica de Nutrição do Porto).
dezembro	15	O Circo vem a Escola!!! (Grupo dos 1,2,3,4 e 5 anos). Abertura da Loja do Pai Natal.
	16	Festa de Natal.
	19 a 30	Interrupção das atividades letivas e extracurriculares.
janeiro	2	Início do 2º Período.
	6	Comemoração do Dia dos Reis - Vamos cantar os Reis.
	23	Concerto na Casa da Música - "Histórias Suspensas" (Grupo dos 3,4 e 5 anos).
fevereiro	17	Festa de Carnaval.
	20 a 22	Encerramento da Instituição.
	Data a confirmar	Ida ao Auditório da Exponor para assistir ao musical organizado anualmente pelo Plano 6 (Grupo dos 2,3,4 e 5).

ANEXO X - Gráficos

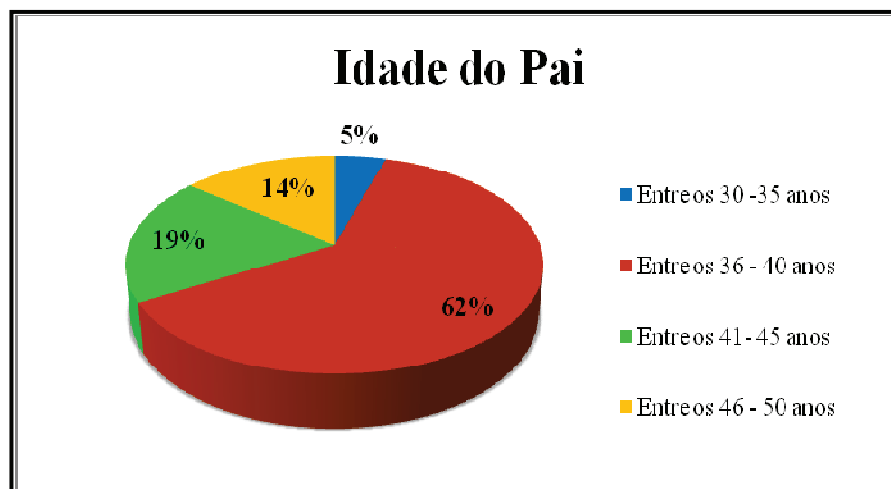


Gráfico n° 1 – Caracterização das famílias segundo a idade do pai

No gráfico n°1, verifica-se que a maioria dos pais tem idades compreendidas entre o 36 e 40 anos, com 62%. De seguida, a maior percentagem verifica-se com os pais que têm idades compreendidas entre os 41 e 45 anos, com uma percentagem de 19%. Os pais com idades entre os 46 e 50 anos representam 14% e apenas 5% dos pais é que se situam entre os 30 e os 35 anos.

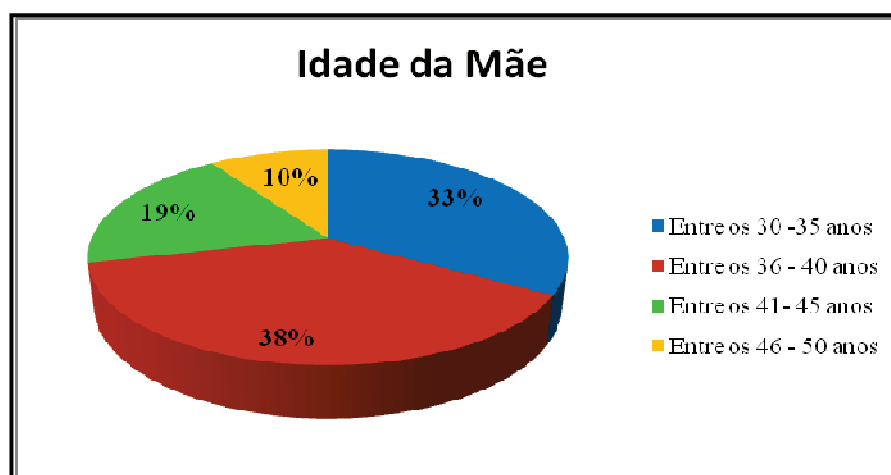


Gráfico n° 2 – Caracterização das famílias segundo a idade da mãe

No gráfico n° 2, observa-se que a maioria das mães tem entre 36 a 40 anos. Com 33%, encontramos mães cuja idade compreende os 30 e os 35 anos e 19% das mães têm idades compreendidas entre os 41 e 45 anos. Apenas 10% das mães têm entre 46 a 50 anos.

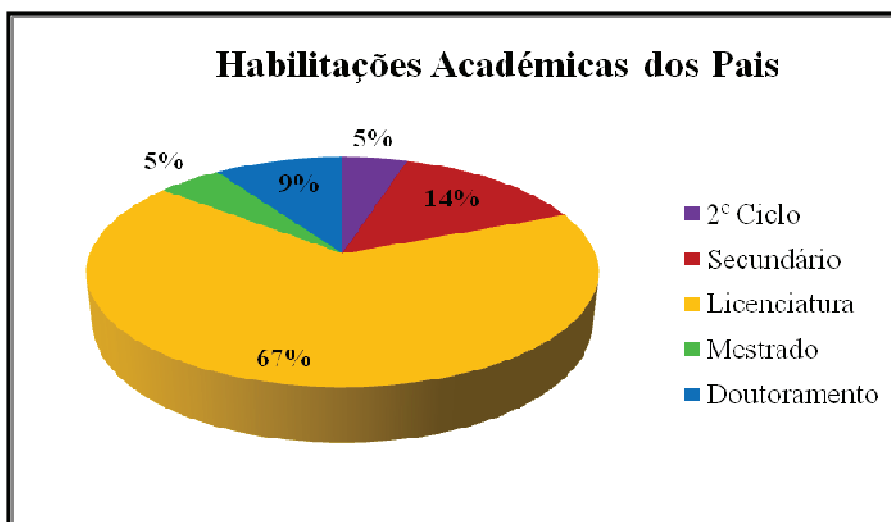


Gráfico nº 3 – Caracterização das famílias segundo as habilitações académicas dos pais

No gráfico nº3, verifica-se que a maioria dos pais tem o grau académico de Licenciatura, com 67%. Existem 14% dos pais que possuem o Ensino Secundário e 9% dos pais têm o Doutoramento. Ainda se observa que 5% dos pais têm o 2º Ciclo e outros 5% têm Mestrado.

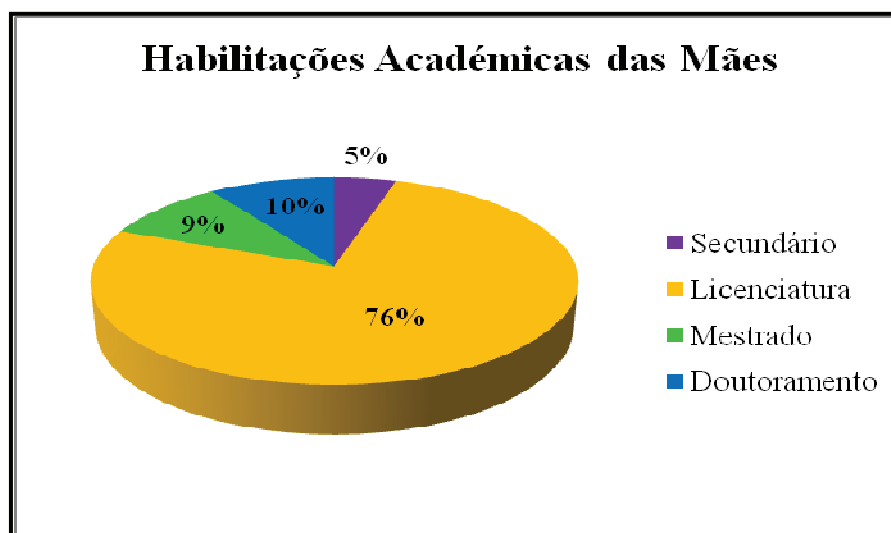


Gráfico nº 4– Caracterização das famílias segundo as habilitações académicas das mães

No gráfico nº4, 76% das mães têm o grau académico de Licenciatura e 10% têm o Doutoramento. Existem 9% dos pais que possuem o Mestrado e os restantes 5% possuem o Ensino Secundário.

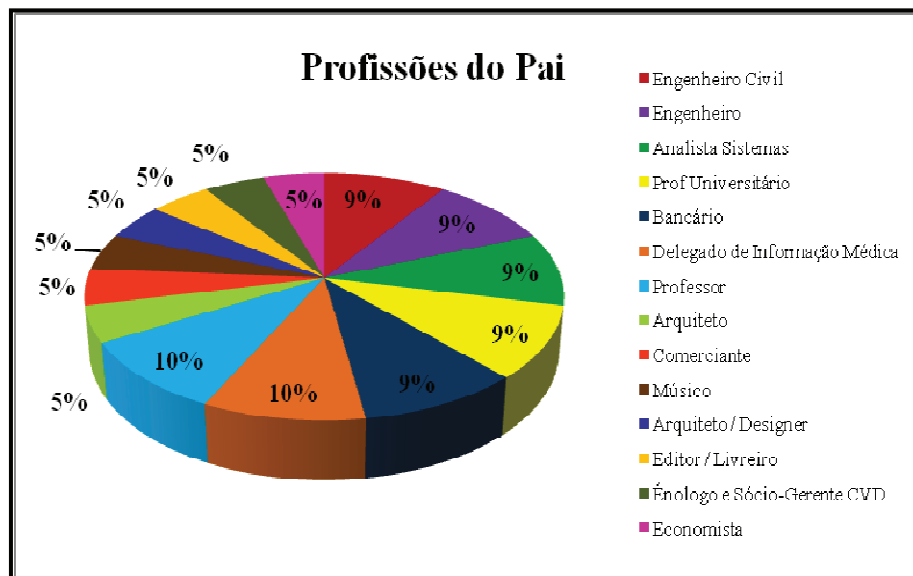


Gráfico nº 5 – Caracterização das famílias segundo as profissões dos pais

No gráfico nº5, verifica-se que 10% dos pais têm as profissões de Professor e de Delegado de Informação Médica. De seguida, 9% dos pais têm como profissão a de Bancário, Professor Universitário, Analista de Sistemas e Engenheiro. Os restantes 35% têm as outras diversas profissões, tais como 5% ser Arquitecto, outros 5% ser Economista, entre outros.

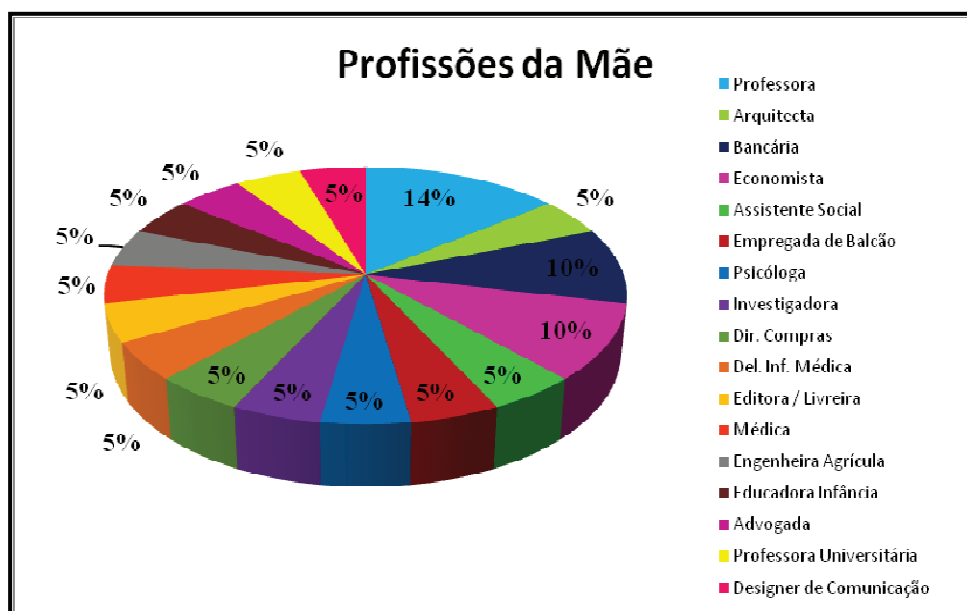


Gráfico nº 6 – Caracterização das famílias segundo as profissões das mães

No gráfico nº6, verifica-se que 14% das mães têm como profissão ser professora. Confirma-se que 10 % das mães têm como profissão bancária ou economista. As restantes 65% têm as outras profissões.

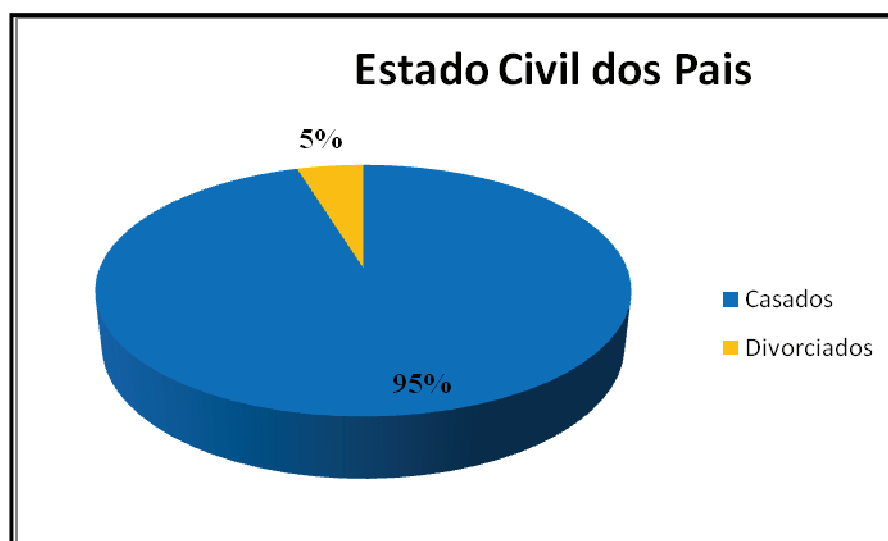


Gráfico nº 7 – Caracterização das famílias segundo estado civil dos pais

De acordo com o gráfico nº4, 95% dos pais são casados. Apenas 5% dos pais são divorciados.

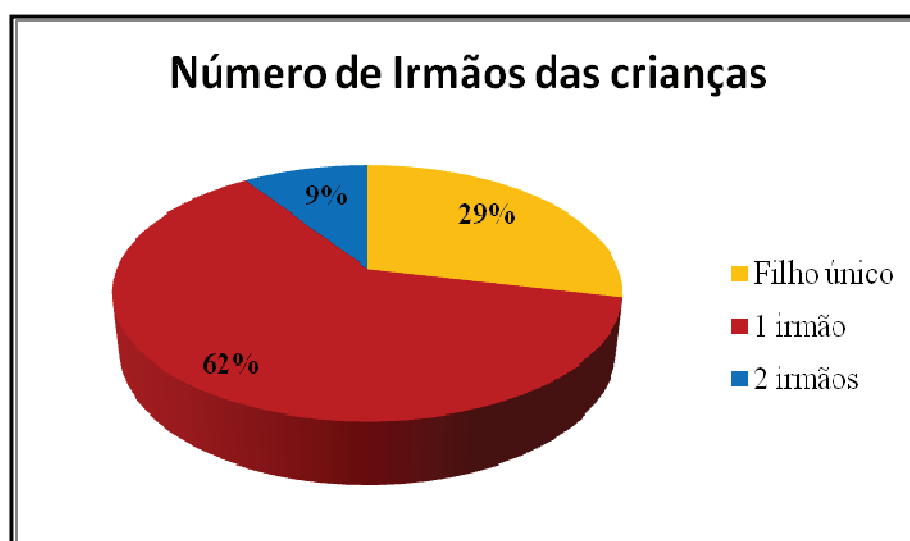


Gráfico nº 8 – Caracterização das famílias quanto ao nº de filhos

Segundo o gráfico nº8, verifica-se que 62% das crianças têm apenas 1 irmão. Na sala dos 5 anos, 29% das crianças são filhos únicos. Apenas 9% das crianças têm mais do que 1 irmão.

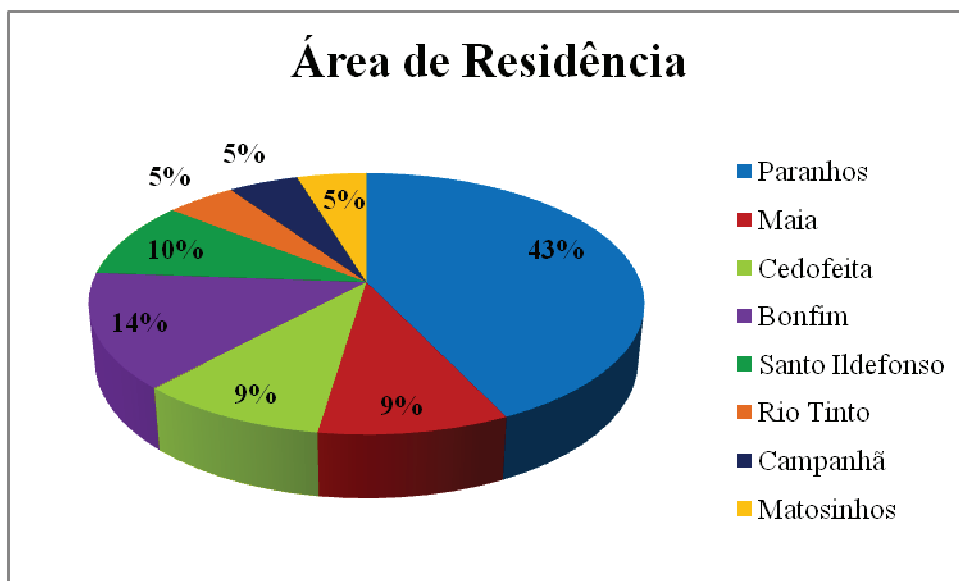


Gráfico n.º 9 – Caracterização das famílias quanto local onde habitam

No gráfico n.º9, verifica-se que 43% das crianças habitam na zona de Paranhos e 14% habitam em Bonfim. No entanto, 10% das crianças moram na freguesia de Santo Ildefonso. Por sua vez, 9% das crianças vivem na Maia e em Cedofeita. Verifica-se ainda que 5% das crianças habitam em Matosinhos, 5% em Campanhã e outros 5% em Rio Tinto.

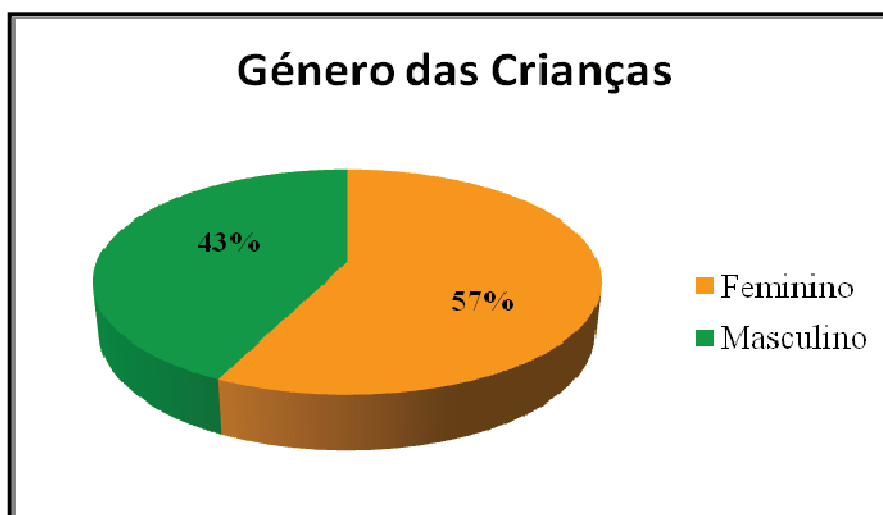


Gráfico n.º 10 – Caracterização do grupo quanto ao género

Com a análise do gráfico n.º 10, pode-se constatar que mais de metade do grupo é constituído pelo sexo feminino, com 57%. Representado com 43% está o sexo masculino.

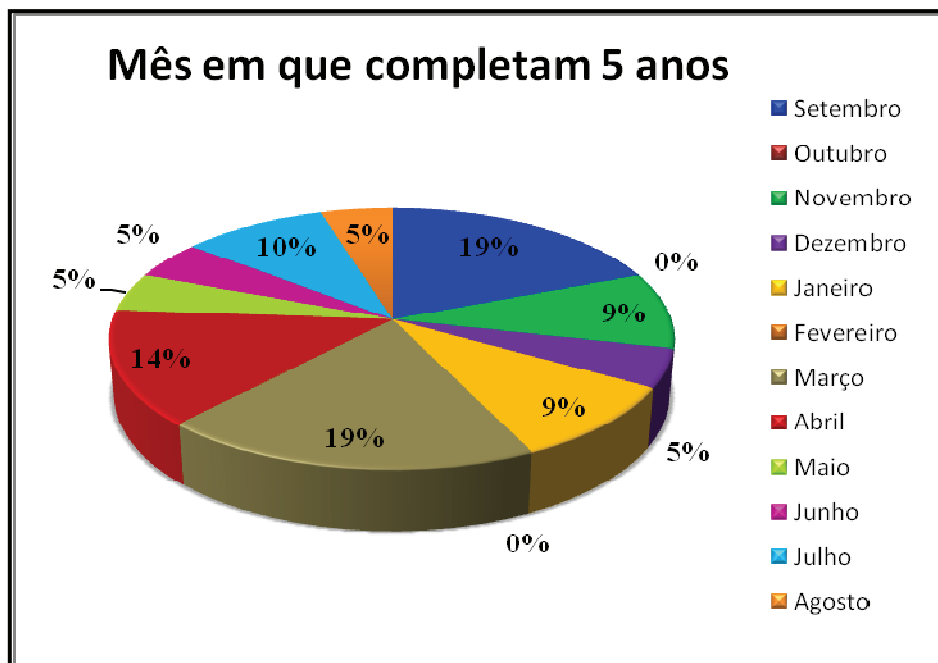


Gráfico nº 11 – Caracterização do grupo quanto ao mês que completam 5 anos

Através da observação do gráfico nº11, pode-se concluir que 19% das crianças completam 5 anos no mês de Setembro. As crianças que completam 5 anos no mês de Outubro são de 14% e 9% das crianças completam 5 anos no mês de Novembro. Em Dezembro 5% das crianças completam 5 anos. As restantes crianças foram completando os 5 anos nos outros meses do ano.

Assim sendo, verifica-se que de Setembro a Dezembro 33% das crianças completam 5 anos nesta altura, sendo as crianças mais novas da sala dos 5 anos. A partir de Janeiro, as crianças já fazem 6 anos e essa percentagem corresponde a 67%.

ANEXO XI - Registos de Incidente Crítico

Registo de Incidente Crítico nº1

Nome: J.P.

Idade: 5 anos

Observadora: Inês (Estagiária)

Data: 24/11/2011

Incidente:

Após o recreio de almoço, o J.P. entra na sala e diz “*Eu, o D e o G vamos para o Espaço para ver o nosso planeta e os outros planetas*”.

Com esta afirmação, surgiu um diálogo sobre uma ida ao espaço, um foguetão e todos os aspectos que envolvem desde a construção de uma nave ou foguetão até à questão de como é que o homem e os carros andam no espaço.

Comentário:

É de realçar que esta conversa surgiu porque, no dia anterior, o J.P. tinha trazido um trabalho de imagens realizado em casa que mostrava o homem no espaço com uma nave.

Com a afirmação do J.P., iniciou-se um diálogo motivador para as crianças, visto que todas estavam concentradas, interessadas no tema, atentas ao que os outros diziam, fazendo questões e respondendo a outras. O grupo deu ainda ideias e opiniões sobre a construção de alguns aspectos relacionados com a nave.

O diálogo iniciado pelo J.P. permitiu com que todas as outras participassem, demonstrando trabalho de equipa e cooperação, desenvolvendo também a criatividade e imaginação das crianças.

O J.P. deu oportunidade aos outros para intervirem nas conversas, permitindo aos outros dar ideias e opiniões, esperando posteriormente pela sua vez de intervir.

Registo de Incidente Crítico nº2

Nome da Criança: R, D e JC

Idade: 5 anos

Observadora: Inês (Estagiária)

Data: 18/11/2011

Incidente:

A Estagiária pede às crianças para arrumarem as áreas porque é hora de ir lanchar. As crianças arrumam a sala e três crianças sentam-se em três cadeiras que estavam na roda da reunião.

O D diz: *“Eu sou a Cristina”*. Posteriormente, o JC diz: *“Eu sou a Júlia”* e o R afirma *“Eu sou a Inês”*.

Posteriormente, o JC vai buscar 2 tampas e pergunta às crianças que estão na roda: *“Vêm estas duas tampas?”*. A Educadora Cristina (que está na roda a fazer de criança) responde: *“Não, são 4”*. O JC responde: *“Não, são 2 e também dão para fazer como as caricas”*.

Enquanto isto, o D foi buscar material de desperdício e começou a fazer contas com esse material: *“Aqui estão 2 paus, e deste lado estão mais 2 paus. Quantos paus estão ao todo? Estão 4”*

No final, o R vendo as crianças a ir para a beira da porta formar uma fila. Começou então por dizer: *“Agora vai para a fila quem tem trancinhas no cabelo e sapatilhas cor-de-rosa”*.

À ida para o refeitório, o D pôs a mão no queixo e ia dizendo às crianças se estas estavam a fazer bem ou não a coreografia da canção.

Comentário:

As três crianças evidenciaram a função simbólica através da imitação diferida, ao imitarem exactamente os papéis da Educadora, Estagiária e Auxiliar. Deste modo, as crianças interagiram umas com as outras, experimentando personagens em actividades de faz de conta que surgiram de modo espontâneo, recriando uma situação do quotidiano da sala dos 5 anos.

O JC reconheceu sem contagem o número de objectos e soube responder correctamente quando a Educadora disse que eram dois. Deste

modo, o JC soube relacionar a adição com o combinar de dois objectos. O JC comparou ainda as tampas com as caricas, relacionando assim esta afirmação com conhecimentos já aprendidos e percebeu que as tampas também servem para jogar o mesmo jogo.

Por sua vez, o D também foi capaz de interpretar o papel da Educadora, representando assim situações comuns do seu dia-a-dia da sala. Também foi capaz de relacionar a adição com a zona de quatro objectos, dois de um lado e dois do outro lado.

Foi ainda capaz de ver e perceber o que é que as restantes crianças estavam a fazer correctamente ou não, corrigindo-as quando estas não faziam da maneira correcta a coreografia.

O R também desempenhou o papel da Estagiária, pois no dia anterior a estagiária tinha classificado as crianças para irem para a fila conforme as sapatilhas. Nesta altura, o R fez a mesma coisa, fazendo então a classificação segundo um ou dois atributos.

Registo de Incidente Crítico nº3

Nome da Criança: “R”

Idade: 5 anos

Observador: Inês (Estagiária)

Data: 19/10/2011

Incidente:

Na reunião, uma criança disse à Educadora que tinha trazido muitos puzzles para a sala. A educadora pediu para a criança mostrar o puzzle. Enquanto a criança e a Educadora mostravam o puzzle, a Educadora disse: “*Este tem nove peças*”. A criança respondeu que “*já perdeu uma*”. Posteriormente, o Rodrigo afirma “*Então tem oito*”.

Comentário:

Através deste registo, pode-se apreender que o “R” já é capaz de fazer subtrações, isto é, já consegue perceber que a subtração é o retirar uma dada quantidade a um grupo. Neste caso em concreto, o “R” percebeu que no início havia 9 peças. Como depois perdeu-se uma, ele retirou “um número ao 9”, obtendo assim de resposta 8 peças.

Quanto à peça que faltava, fizemos uma votação sobre se o jogo ia ficar na sala, na área dos jogos, ou se ia embora. Todas as crianças concordaram em deixar o jogo, mesmo sem uma peça, na sala. Deste modo, a criança que trouxe o puzzle para a sala foi colocá-lo na área dos jogos.

Registo de Incidente Crítico nº4

Nome: R

Idade: 5 anos

Observadora: Inês (Estagiária)

Data: 16/11/2011

Incidente:

No acolhimento, as crianças estavam a explicar à Educadora e à Estagiária que actividades tinham realizado com a Auxiliar nos dois dias anteriores. Após a explicação de algumas actividades, as crianças estavam a explicar o que é que estava colado no chão. O R meteu o dedo no ar e disse: *“É a pista para o jogo das caricas. E aqui está escrito META. Começa por um M, depois um E, um T e um A”*.

A Educadora e a Estagiária responderam: *“Muito Bem R”*.

Comentário:

O R reconheceu a palavra que estava escrita no chão, lembrando-se do que foi anteriormente aprendido, utilizando assim nos diálogos palavras que aprendeu recentemente. Foi capaz de reconstruir uma palavra através da agregação de sílabas, identificando correctamente as letras e enunciando-as pela ordem correta.

A criança ainda foi capaz de partilhar informação oralmente através de frases coerentes.

Registo de Incidente Crítico nº5

Nome da Criança: G.

Idade: 5 anos

Observadora: Inês (Estagiária)

Data: 11/01/2012

Incidente:

Durante a realização de uma atividade, onde as crianças estavam a analisar e a comentar as obras de arte que estavam a visualizar, a estagiária perguntou às crianças se sabiam qual era o nome do quadro uma vez que esse nome estava lá escrito.

O G. pôs o dedo no ar e respondeu:

- *“Chama-se LA? Está ali um L e um A!”*

A estagiária diz que esse não é o nome, mas que o nome tem essas letras. Posteriormente, o J.P diz:

- *“Pode ser um LAGO? Porque tem assim muitas coisas”.*

A estagiária pergunta se essas são as únicas letras que as crianças conseguem ver na pintura e o G. diz que não. De seguida, o G. diz *“ Vejo um E, um N, um T, um R, um A, um D e um A.”*

A estagiária pergunta ao G. se ele sabe dizer a palavra cujas letras acabou de soletrar. Como G. diz que não sabe como se diz, a estagiária começa a soletrar: *“En... Tra...”*. No final, todas as crianças completaram com o “DA”, dizendo no final a palavra completa *“Entrada”*.

Comentário:

Através deste registo, pode-se observar que o G. isola cada letra e consegue segmentar silabicamente palavras. É possível verificar que a criança identifica algumas letras maiúsculas e reconhece algumas letras para além das do seu nome. Foi possível verificar ainda que a criança pronuncia corretamente algumas letras do abecedário. O G. sabe que as letras correspondem a sons do principio alfabético.

O G. soletrou as letras da esquerda para a direita, reconhecendo assim o sentido direccional da escrita e da leitura.

Registo de Incidente Crítico nº6

Nome da Criança: D.A.

Idade: 5 anos

Observadora: Estagiária

Data: 15/05/2012

Incidente:

O D. estava na área da expressão plástica a fazer um desenho livre e estava a desenhar um bombeiro. Após ter terminado o seu trabalho, foi ter com a estagiária finalista e perguntou:

-“Inês, como é que se escreve Bombeiro?”

A Estagiária finalista pediu ao D. para ir buscar à mesa o abecedário que o grupo estava a construir e pediu-lhe para encontrar o desenho do bombeiro, que constava nesse abecedário e que estava relacionado com a letra B.

O D. encontrou a folha que continha o desenho do bombeiro e a palavra escrita, e foi copiá-la para a sua folha de trabalho.

Passado algum tempo, o D. mostrou à estagiária a sua folha de trabalho e disse:

“- Inês, escrevi Bombeiros”.

A Estagiária perguntou ao D. o que é que ele fez para escrever essa palavra e se estava ou não igual à palavra que ele copiou.

O D. respondeu que a palavra por onde ele copiou estava escrita bombeiro e que ele escreveu bombeiros e que, para tal, teve que acrescentar um s. Afirmou ainda que era bombeiros porque tinha desenhado mais do que um bombeiro.

Comentário:

Através deste registo de observação e da observação direta, é possível constatar que o D. copia e escreve letras identificáveis para além das do seu nome e sabe onde começa e acaba uma palavra.

Relativamente à palavra “Bombeiro”, o D. copiou a palavra do abecedário construído pelo grupo. No entanto, quando escreveu a palavra “Bombeiros”, a criança não perguntou a ninguém qual era a letra que era preciso acrescentar nem como é que se escrevia. Desta forma, além de escrever de forma espontânea e sem a ajuda do adulto, foi capaz de acrescentar uma letra numa palavra, passando-a de singular para plural.

Ao escrever a palavra “Bombeiros”, o D. relacionou a essa palavra com a quantidade, isto é, com o número de bombeiro que tinha desenhado, reconhecendo assim que bombeiro é singular, um bombeiro, e bombeiros é plural, mais do que um bombeiro.

Desta forma, o D. sabe que tanto o desenho como a escrita transmitem informação e, ao escrever, reconheceu o sentido direccional da escrita, isto é, da esquerda para a direita.

Ainda é possível constatar que o D. questionou a estagiária finalista para obter informação sobre algo que lhe interessa.

ANEXO XII - Registo de Fotografia

Registo de Fotografia nº1

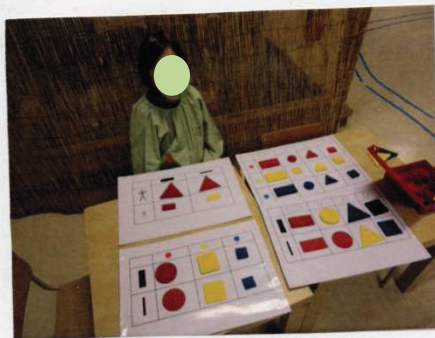
REGISTO

Nome:

Data: 7 de março de 2012

Local / Situação: Área dos Jogos

FOTOGRAFIA



Justificação da fotografia:

O adulto sugeriu que a criança individualmente tentasse preencher as tabelas e no final efetuou-se o registo fotográfico.

COMENTÁRIO DA CAMILA: FIZ TABELAS COM AS FORMAS GEOMÉTRICAS. CONSEGUI.

Comentário do adulto:

- Agrupa os objetos de acordo com diferentes atributos, nomeadamente cor, tamanho, espessura e forma geométrica
- Interpreta dados apresentados em tabelas

Áreas de Conteúdo

- | | | | | | |
|--------------------------|-------------------|--------------------------|------------------|-------------------------------------|----------------------|
| <input type="checkbox"/> | A. F. P. Social | <input type="checkbox"/> | D. Exp. Plástica | <input type="checkbox"/> | D. Ling. Escrita |
| <input type="checkbox"/> | D. Exp. Motora | <input type="checkbox"/> | D. Exp. Musical | <input checked="" type="checkbox"/> | D. Matemática |
| <input type="checkbox"/> | D. Exp. Dramática | <input type="checkbox"/> | D. Ling. Oral | <input type="checkbox"/> | A. Conheci. do Mundo |

Registo de Fotografia nº2

Nome: L.A

Data: 15 de Março de 2012

Local / Situação: Sala dos 5 anos / Área da Escrita

FOTOGRAFIA



Comentário da criança:

Estava a escrever os nomes dos meninos. Copiei o nome do Marco, da Francisca e da Clara. Foi difícil porque os nomes dos meninos eram difíceis mas eu consegui fazer.

Comentário do adulto:

Áreas de Conteúdo

A. F. P. Social

D. Exp. Plástica

D. Ling. Escrita

D. Exp. Motora

D. Exp. Musical

D. Matemática

D. Exp. Dramática

D. Ling. Oral

A. Conheci. do Mundo

ANEXO XIII - Lista de verificação

Lista de Verificação Nº1

Idade: 5 anos

Data: 05/01/2012

Observadoras: Educadora e Estagiária Finalista

	Expressa-se livremente ao som de diferentes músicas	Responde com movimento a diferentes ritmos de músicas	Executa os movimentos com coordenação motora	Executa sequências de movimentos simples
1	X	X	X	X
2	X	X	X	X
3	X	X	X	X
4	X	X	X	X
5	X	X		X
6	X	X		X
7	X	X	X	X
8	X	X	X	
9	X	X	X	X
10	X	X	X	X
11	X	X	X	X
12	X	X		
13	X	X	X	X
14	X	X	X	X
15	X	X	X	X
16	X	X	X	X
17	X	X		
18	X	X	X	X
19	X	X	X	X
20	X			
21	X	X	X	X

Lista de Verificação N°2

Idade: 5 anos

Data: 12/01/2012

Observadoras: Educadora e Estagiária Finalista

	Saltar a pés juntos de um lado para outro do banco sueco	Saltar a pés juntos para dentro dos arcos	Contornar os cones em "S"	Fazer posição de equilíbrio (avião) Repetir 3x
1	X	X	X	X
2	X	X	X	X
3	X	X	X	X
4	X	X	X	
5	X	X	X	X
6				
7	X	X	X	X
8	X	X	X	X
9	X	X	X	X
10	X	X	X	X
11	X	X	X	X
12		X	X	
13	X	X	X	X
14	X	X	X	X
15		X	X	X
16	X	X	X	X
17	X	X		
18	X	X	X	X
19	X	X	X	X
20	X	X	X	X
21	X	X	X	X

NOTA: O G.A. faltou neste dia e como não realização a atividade, não foi possível verificar o que conseguia ou não realizar.

ANEXO XIV - Registo Contínuo

Registo Contínuo nº1

Nome: J.P.

Idade: 5

anos

Observadora: Inês (Estagiária)

Data:

Contexto de Observação: Sala dos 5 anos, no acolhimento

Observação:

As crianças estão sentadas no meio da sala, local onde se faz o acolhimento e a reunião da manhã e estão a tomar o lanche da manhã. O J.P. já comeu o pão e já tomou o chá. Enquanto isso, a C. chega e senta-se ao lado da L.A. Levanta o braço direito e estica o dedo, a pedir pão. A estagiária entrega o pão à C.

Nesta altura, a Educadora que estava ao pé da porta e trocar impressões com uma mãe, dirige-se ao J.P e diz:

- *“J., estás flores são para entregares a quem?”*

O J.P, que estava a dialogar com uma criança, para de falar e responde:

- *“São para a C.”*

Após esta resposta, a Educadora afirma:

-*“Então J., porque é que não vens buscá-las e das à C.”*

O J.P. levanta-se do seu lugar, dirige-se à porta, saí da sala e vai até ao seu cabide buscar as flores que estavam colocadas no seu lugar. Pega nas flores, volta a entrar na sala e dirige-se à C., entregando-lhe as flores e dando-lhe um beijo no rosto.

Enquanto o J.P está a cama ir ao encontro da C., esta acaba de comer o pão e levanta-se para receber as flores. Quando o J.P. cumprimenta-lhe com um beijo no rosto, esta retribuí e agradece-lhe, afirmando *“Obrigado J.P.”*

O J.P. volta a agradecer à C., desta vez dizendo “*De nada*”, voltando rapidamente para o seu lugar, de cabeça baixa e corado. Quando se senta, começa novamente a falar com o amigo.

Comentário:

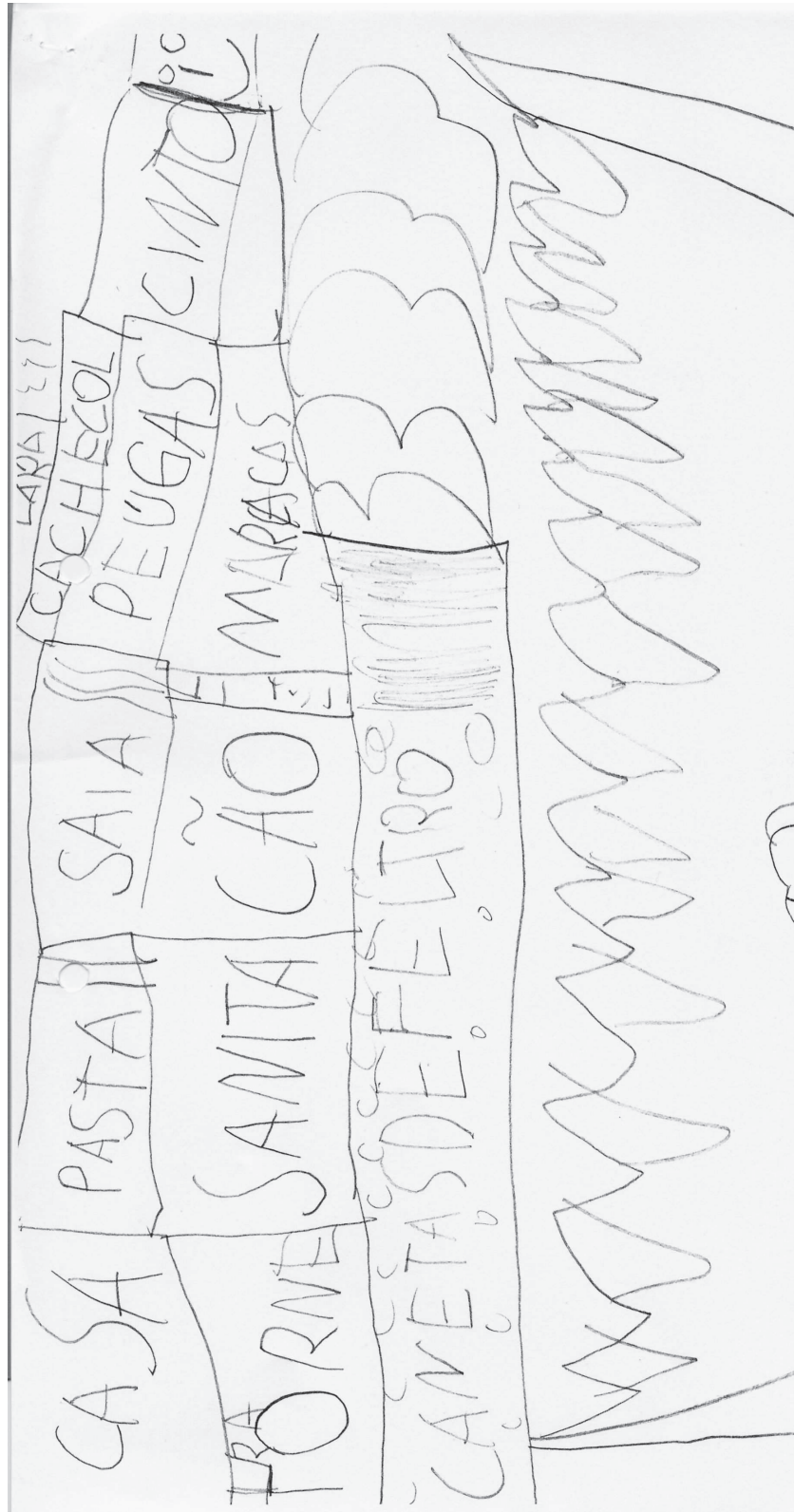
A interação entre as crianças é fundamental na construção de aprendizagens significativas, uma vez que por meio da interação trocam conhecimentos, aprendem sobre as relações, constroem valores de cooperação e aprendem a respeitar o outro.

O J.P foi capaz de expressar os seus sentimentos de forma adequada e demonstrou comportamentos de amizade por iniciativa própria, ao oferecer um ramo de flores à C.

Os valores, as intenções, a amizade fazem parte da vida das crianças, e para tal os amigos são fundamentais para o seu desenvolvimento e crescimento. Deste modo, as crianças necessitam de interagir, partilhar e interiorizar valores que são importantes para a construção do ser humano.

Uma vez que a criança aprende sobre o mundo através das relações e das interações que faz com as pessoas, nomeadamente com criança/criança, ou seja, na relação com o outro, é por meio de estas que as crianças constroem o seu conhecimento, a sua maneira de ser e de estar, de aprender a respeitar os outros e as diferenças, a saber demonstrar a importância que o amigo tem para ele.

ANEXO XV - Recolha de Trabalho



RECOLHA DE TRABALHO

Nome da criança: L
Data da realização do trabalho: 15 MARÇO 2012
Data de recolha do trabalho: 15 MARÇO 2012
Escolha realizada por:

Comentário da Criança: EU CONSEGUI ESCREVER PALAVRAS
VS NUM LIVRO QUE TINHA PALAVRAS, FEZ
UM QUADRADO E ESCREVI LA DENTRO. EU
COPIEI
ESCREVI "ASA", "CACHEOL", "LAO" E TAMBEM
ESCREVI "CAUETAS DE FELTRO"
EU FEZ ESTE TRABALHO PORQUE ACHEI
DIVERTIDO COPIAR
FOI DIFICIL PORQUE EU NAO SABIA ALGUMAS
LETRAS E DEPOIS CONSEGUI FAZER.
FUI ESCREVER PORQUE AINDA NAO TINHA IDO
PARA A ESCRITA. FOI IMPORTANTE.

Comentário do Adulto:

- COPIA E ESCREVE PALAVRAS PARA
ALEM DO SEU NOME

- IDENTIFICA PALAVRAS QUE ESCREVEU

- RECONHECE O SENTIDO DIRECIONAL
DA ESCRITA

Áreas de Conteúdo

A. F. P. Social

D. Exp. Plástica

D. Ling. Escrita

D. Exp. Motora

D. Exp. Musical

D. Matemática

D. Exp. Dramática

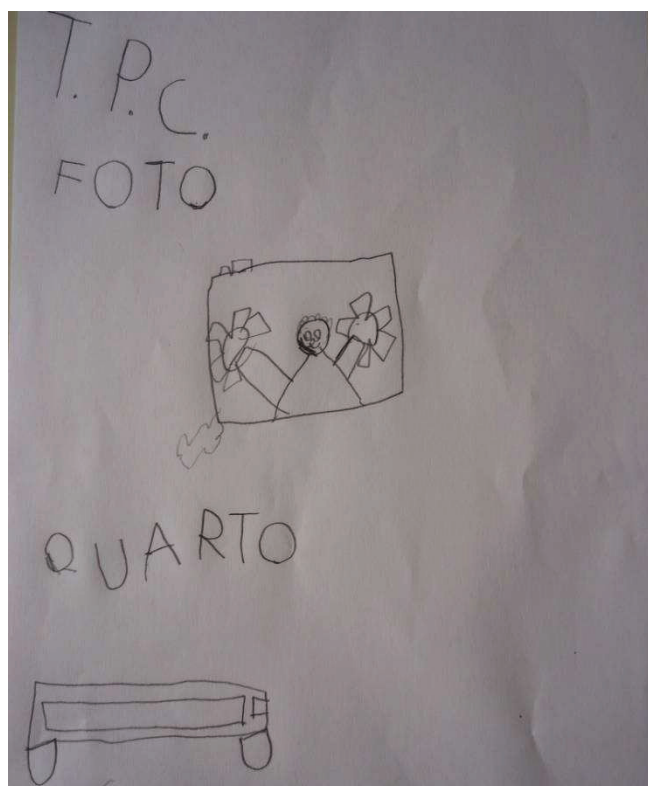
D. Ling. Oral

A. Conhec. do Mundo

ANEXO XVI – Fotografias



Fotografia nº1 – Crianças a copiarem o recado pela Educadora



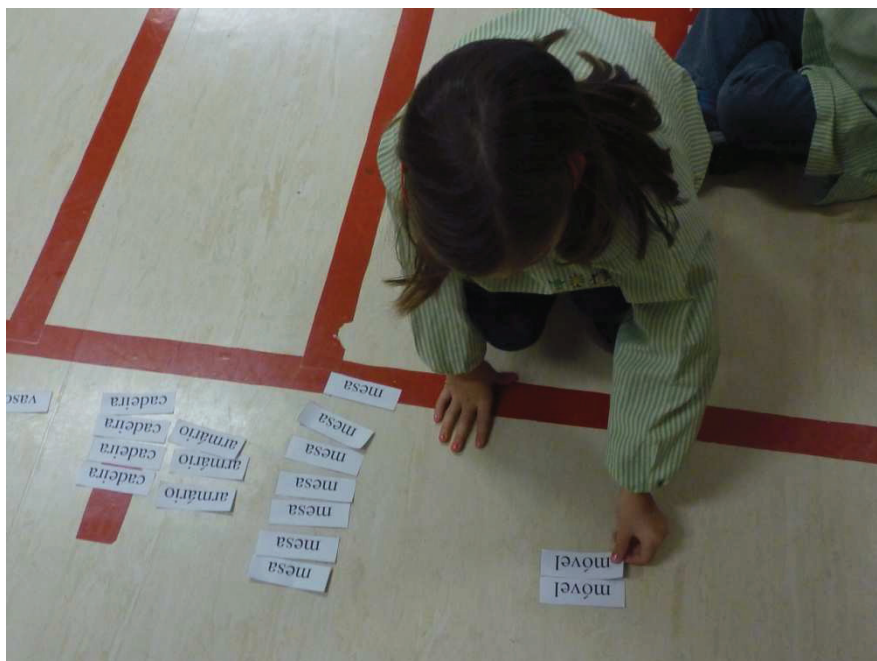
Fotografia nº2 – Recado escrito por uma criança



Fotografia nº3 – Criança a escrever os números no ecrã



Fotografia nº4 – Criança a copiar o diálogo para o ecrã



Fotografia nº5 – Introdução das palavras minúsculas



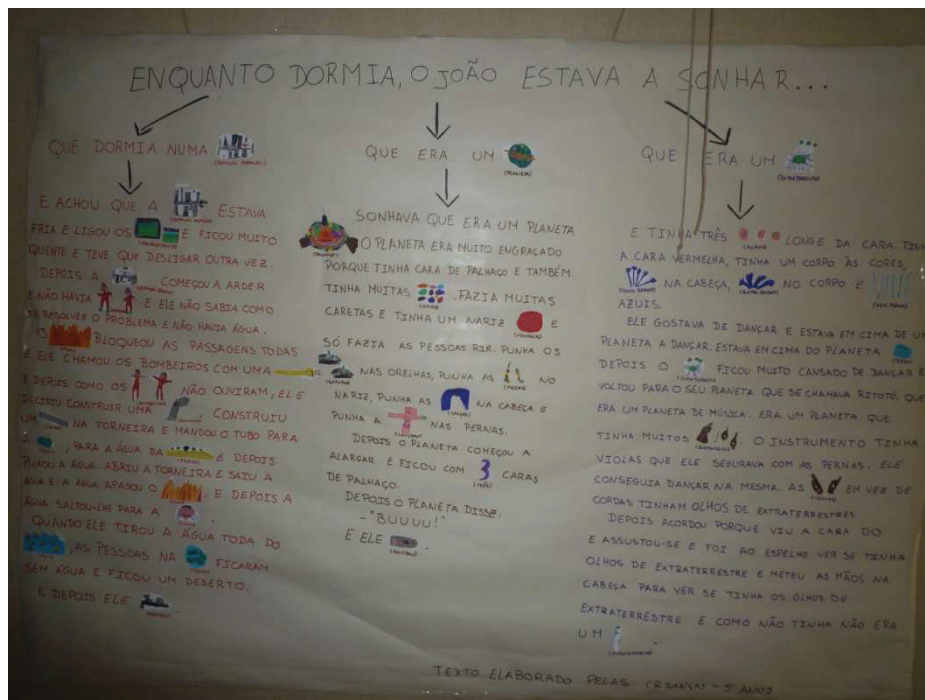
Fotografia nº6 – Criança a copiar a palavra “Elefante”



Fotografia nº7 – Uma parte do Alfabeto Ilustrado existente na sala dos 5 anos



Fotografia nº8 – Livro das Regras do Foguetão ilustrado e escrito pelas crianças



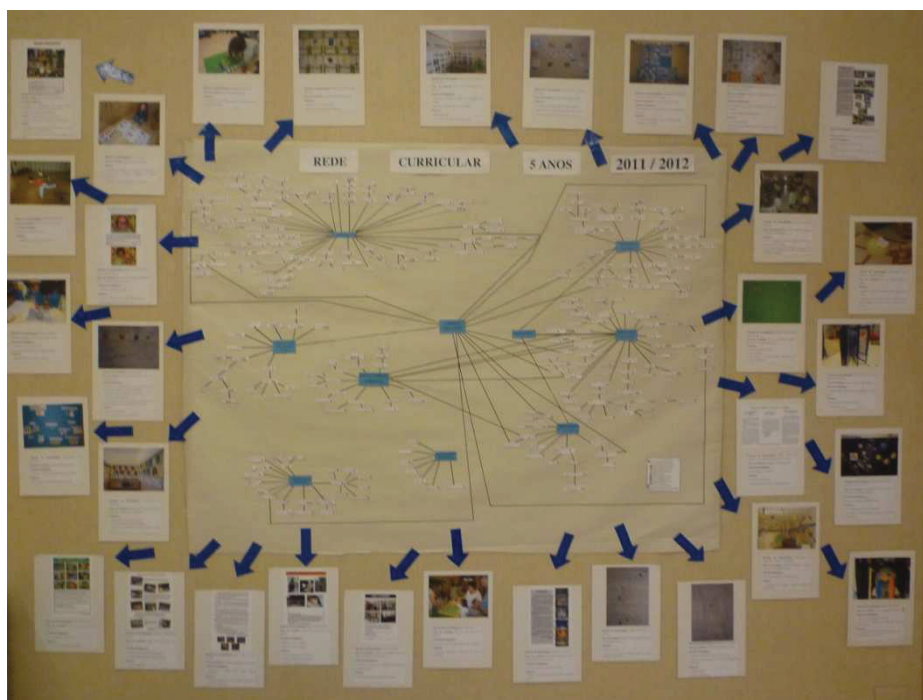
Fotografia nº9 – Registo da continuação da história “Perto das Estrelas”



Fotografia nº10 – Registo da Divisão de Tarefas – escrita do nome



Fotografia nº11 – Criança a copiar a regra e a reconhecer o sentido direcional da escrita



Fotografia nº12 – Rede Curricular 5 anos – Ano Letivo 2011/2012

ANEXO XVII - Descrição de Atividade

Nome da Atividade: Construção de um livro

Intervenientes: Estagiárias Finalistas, Crianças de 3 e 5 anos

Local: Sala dos 3 anos e sala dos 5 anos

Data: 25 de maio de 2012

Descrição da Atividade:

A presente actividade é planificada, tendo como ponto de partida uma outra realizada pelo grupo de crianças de 3 anos, no âmbito do seu projeto lúdico, "*Animais e os seus habitats*". Essa consistiu na criação de uma história, pelo grupo, através de imagens de alguns animais. Depois de a realizarem, as crianças expressaram a vontade de criar um livro a partir da mesma. Assim, e com a exploração das questões "*O que é um livro? O que contém?*", deu-se início ao trabalho que foi desenvolvido e que contou com a participação do grupo de 5 anos. Após um diálogo entre a estagiária finalista e o seu grupo de 3 anos sobre o que era um livro, o que contém, as crianças sugeriram que o seu livro deveria ter imagens e palavras. Nesta altura realizou-se a ponte para a cooperação com a sala dos 5 anos, dado o seu interesse actual na escrita.



Após a audição da história com os *talking tins*, a tecnologia educativa que foi utilizada pelo grupo de 3 anos para gravar a história, o grupo dos 5 anos começou a construção do livro. A estagiária apresentou novamente a história criada pelo grupo de 3 anos e à medida que ia lendo os trechos, a criança ia fazendo a ilustração. Nesta altura, foi possível assistir a alguns comportamentos e comentários de algumas crianças, como foi o caso da V. que afirmou "*Não sei fazer um elefante*" e a estagiária completou "*tenta, pois só vais ver se consegues ou não se experimentares*". No final, a V. foi ter com a estagiária e disse: "*Afinal sempre consegui fazer um elefante*". Desta forma, foi possível verificar que esta atividade possibilitou ainda a algumas crianças ultrapassarem as suas dificuldades e descobrirem novas competências.





Com as ilustrações já concluídas, as crianças recortaram os seus desenhos de forma a caberem no livro e colaram nas respetivas páginas. De seguida, ocorreu a abordagem da linguagem escrita, onde as crianças copiaram palavras que faltavam na história.

Após a escrita das palavras, o livro foi construído e entregue ao grupo de 3 anos que, juntamente com o grupo de 5 anos, teve a oportunidade de explorá-lo e tanto o grupo de 3 anos, como o grupo de 5 anos, conseguiram contar novamente a história uns aos outros, utilizando desta vez, o livro que tinham construído em parceria



Avaliação da Atividade:

Posto um olhar atento sobre tudo o que foi desenvolvido, podemos refletir sobre a motivação para a realização desta atividade, uma vez que foi uma motivação intrínseca; permitiu também desenvolver a cooperação e a vontade espontânea do grupo de 5 anos em ajudar. A importância de reconhecer as ilustrações, bem como a exploração conjunta dos grupos, permitiram às crianças desenvolver competências e o trabalho em equipa. A facilidade no uso, não só dos *talking tins*, como posteriormente do livro, foi outro aspeto a refletir, uma vez que ambos os grupos conseguem explorar e utilizar os objetos de forma autónoma e conseguem não só perceber a função do *talking tins* como também conseguem ler o livro criado.

Foi possível verificar que todas as crianças que escreveram as palavras já conheciam o sentido direcional da escrita, ou seja, da esquerda para a direita e que copiaram algumas palavras para além do nome. Foi possível verificar ainda que as crianças reconhecem algumas letras do abecedário, uma vez que nem sempre olhavam para a folha onde estava escrita a palavra que estavam a copiar e em vez disso escreviam à medida que a estagiária ia dizendo a letra.

ANEXO XVIII - Continuação da História “Perto das Estrelas”

- Que fazes aí João? Ainda te constipas!
- Olho para o céu mamã. As estrelas são tão bonitas e os planetas... são como pontinhos de luz. Porque são tão pequeninos?
 - Porque estão muito longe.
 - Gostava de as ver de perto.
 - Isso podem fazer os astrónomos com um telescópio. É um instrumento muito potente que permite ver os astros de perto.
 - Se eu fosse astronauta, também as veria de mais perto! Seria estupendo, flutuaria no espaço entre as estrelas...

João mexia os braços e as pernas lentamente. Já se via no espaço vestido de astronauta.

- Mãe, porque é que se escondem de dia as estrelas?
 - Não se escondem. Estão lá, mas não as vemos porque a luz que recebemos do sol, a estrela mais perto de nós, é tão forte que não nos deixa vê-las.
 - Que mau que é o Sol!
 - Não João! Sem a luz e o calor do Sol, o nosso planeta Terra não teria vida.
 - Onde se esconde o Sol à noite?
 - Também não se esconde. A Terra gira como um pião ao redor do Sol e nós giramos com ela.
 - Mãe, isso é impossível! Ficávamos todos tontos!
 - A Terra está, neste momento, a mexer-se? Mas eu estou parado!
 - Pois vais ter que te mexer rápido, porque tens que ir para a cama – disse a mamã do João já impaciente – Vá, vamos andando!
 - Mamã... quando for grande gostava de ser astrónomo ou astronauta... ou quem sabe uma estrela.
 - Estrela, astrónomo ou astronauta, fecha a janela e dorme, meu filho. Enquanto dormia, o João sonhava com....

(continua...)

ENQUANTO DORMIA, O JOÃO ESTAVA A SONHAR....

Que era Astronauta

E viu o Sol e também viu a Terra. Estava na Estação Espacial e depois viu Saturno e sentiu que queria ir a esses astros todos para investigá-los. Saiu da nave espacial e vestiu o fato de astronauta e foi para Saturno. E depois ele acordou.

Que era uma estrela

E depois foi falar com o Sol:
- Olá prima Estrela.
O Sol disse: Como estás?
A estrela respondeu: Está tudo bem.
O Sol respondeu: Vou-te dizer o tempo que vai estar. Vai estar muito Sol.
A estrela disse: Está bem.
A estrela disse que estava a gostar muito da conversa e depois continuaram a conversar e veio outra estrela. A outra estrela veio dizer que estava em perigo porque os amigos dela estavam todos doentes e depois chamou o Sol para ajudar e o Sol pôs uma grande bola de fogo, atirou aos maus que tinham posto os amigos doentes e os amigos da estrela ficaram bons. Depois a estrela disse obrigada ao Sol.
E depois ele acordou.

Que era um Astrónomo

E pegou no seu telescópio e viu a Lua que estava a ficar redonda e também viu os planetas. Viu Saturno, o Úrano, o Neptuno, Vénus e Céres.

Também viu as estrelas e foi conhecer os planetas.

Foi numa nave espacial e descobriu que Saturno tinha muitos anéis. Pegou num anel para ver como é que ele era. O anel era quadrado e brilhava no escuro e tinha manchas esquisitas. O anel aumentava às vezes porque era de outra terra e ele ficou espantado porque não sabia que aquilo acontecia.

Depois foi para casa mostrar o anel à mãe e depois a mãe disse para pôr o anel no Saturno. E depois foi outra vez no seu foguetão pôr o anel no sítio e ficou feliz por voltar a pôr o anel no Saturno.

E Depois ele acordou.

ENQUANTO DORMIA, O JOÃO ESTAVA A SONHAR....

Que dormia numa estação espacial

E achou que a Estação Espacial estava fria e ligou os aquecedores e ficou muito quente e teve que desligar outra vez.

Depois a Estação Espacial Internacional começou a arder e não havia bombeiros e ele não sabia como ia resolver o problema e não havia água.

O fogo bloqueou as passagens todas e ele chamou os bombeiros com uma trombeta. E depois como os bombeiros não ouviram ele decidiu construir uma torneira: construiu um tubo na torneira e mandou o tubo para a Terra para a água da praia e depois puxou a água. Abriu a torneira e saiu a água e a água apagou o fogo. E depois a água saltou-lhe para a casa. Quando ele tirou a água toda do mar, as pessoas na Terra ficaram sem água e ficou um deserto.

E depois ele acordou.

Que era um Planeta

Sonhava que era um planeta palhaço. O planeta era muito engraçado porque tinha cara de palhaço e também tinha muitas cores. Fazia muitas caretas e tinha um nariz vermelho e só fazia as pessoas rir. Punha os sapatos nas orelhas, punha as meias no nariz, punha as calças na cabeça e punha a camisola nas pernas.

Depois o planeta começou a alargar e ficou com três caras de palhaço.

Depois o planeta disse:

- BUUUUUUU!!!

E ele acordou.

Que era um Extraterrestre

E tinha três olhos longe da cara. Tinha a cara vermelha, tinha um corpo às cores, cinco braços na cabeça, quatro braços no corpo e seis pernas azuis.

Ele gostava de dançar e estava em cima de um planeta a dançar. Estava em cima do Planeta Terra. Depois o extraterrestre ficou muito cansado de dançar e voltou para o seu planeta que se chamava Ritotó, que era um planeta de música. Era um planeta que tinha muitos instrumentos. O instrumento tinha nove violas que ele segurava com as pernas. Ele conseguia dançar na mesma. As violas em vez de cordas tinham olhos de extraterrestres.

Depois acordou porque viu a cara do extraterrestre e assustou-se e foi ao espelho ver se tinha olhos de extraterrestre e meteu as mãos na cabeça para ver se tinha os olhos de extraterrestre e como não tinha não era um extraterrestre.

Textos elaborados pelas crianças no dia 05/12/2012

ANEXO XIX - Grelha de Avaliação de Projeto Lúdico

Por favor preencha a seguinte grelha de avaliação do seu projeto. Procure fazer um texto claro, refletido, conciso e ilustrado com alguns exemplos vividos da prática.

Procure caracterizar o projeto em termos das competências adquiridas no que diz respeito ao grupo de crianças

Aprendizagem: Aquisição maior ou menor de saberes e competências relativas a problemáticas enfrentadas no projeto.

Ao desenvolvermos um projeto, estamos conscientes da interdisciplinaridade que este proporcionada entre as outras áreas e domínios, associando a novas aprendizagens e outros projetos. Deste modo, no nosso projeto desenvolvemos competências que abordaram todas as áreas de conteúdo.

A **Área de Formação Pessoal e Social** focou-se, essencialmente, na cooperação, na realização das tarefas com as outras crianças da sala. O trabalho coletivo foi uma constante, fosse em pequenos grupos ou em grande grupo. O grupo revelou ainda capacidade de partilha, dado que traziam livros de sua casa, emprestando temporariamente à biblioteca, sentindo assim essa necessidade de partilhar objetos e materiais relativos à temática do projeto lúdico; foram planeadas e realizadas visitas de mães e pais que desenvolveram atividades, como experiências e exploração de livros, revistas, imagens e fotografias de foguetões. As crianças desenvolveram a sua autonomia, uma vez que foram capazes de tomar decisões individuais e/ou coletivas para a realização das tarefas, na planificação e avaliação que decorreu em alguns momentos e encarregaram-se das tarefas que se comprometeram a realizar e executaram-nas de forma autónoma, demonstrando sentido de responsabilidade, pois cada um sabia qual a sua tarefa e foi competente na execução do seu papel. Demonstraram comportamentos de entajuda e de apoio, por iniciativa própria ou quando solicitado pelo adulto e deram oportunidade aos outros de intervirem nos diálogos. Revelaram interesse e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que fossem realizando, como foi o caso da construção voluntária de foguetões e naves espaciais após a construção destes no Dia do Pai. Para finalizar, adquiriram valores como o respeito mútuo entre crianças e adultos e a importância da cooperação e do trabalho em equipa.

No que se refere à **Área de Expressão e Comunicação**, no Domínio de Expressão Plástica, o grupo representou paisagens e imagens que observou

utilizando como meio de expressão o desenho. Realizou também trabalhos de pintura, de recorte e de colagem. Criou objetos e meios de transporte em formato tridimensional, utilizando para isso material de desperdício e de diferentes texturas, formas e volumes, utilizando de forma autônoma diferentes materiais e meios de expressão. O grupo descreveu o que observou através do contacto com diferentes modalidades expressivas, como é o caso da fotografia, utilizando para o efeito as imagens digitais. Foi ainda capaz de emitir juízos e opiniões sobre os seus trabalhos.

No Domínio de Expressão Motora, ao nível da motricidade fina, foram constituídas diversas atividades, tais como registos coletivos, individuais, contorno de corpo, que proporcionaram a capacidade de segurar o lápis elaborando traços bem definidos e manusear pincéis, esponjas e trinchas, bem como trabalhar com a tesoura. Ao nível da motricidade grossa, a visita de estudo proporcionou às crianças desenvolver a noção espacial, o equilíbrio e como se deslocar de forma correta na rua.

No Domínio de Expressão Dramática, este presente nas interações entre as crianças, nos momentos de brincar ao faz-de-conta e através das canções que foram aprendendo com o projeto e que utilizavam gestos.

O Domínio de Expressão Musical esteve presente no decorrer do projeto lúdico, dado que o grupo sempre esteve muito interessado em aprender novas músicas relacionadas com o Projeto. Na aprendizagem das canções, recorreu-se sempre à Pirâmide Musical.

O Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita foi um dos domínios mais abordados neste projeto, desde os vários registos realizados, individuais e/ou coletivos, tais como desenhos, pinturas, colagens, identificação de elementos do projeto, divisão de tarefas até à criação de histórias, construção de livro, diálogos em grande grupo e pequeno grupo. A partir de um determinado momento, eram as próprias crianças que com o apoio do adulto escreviam os registos e até mesmo as próprias regras. A linguagem oral foi uma ferramenta pelo qual as crianças comunicaram para se fazerem ouvir, transmitir os seus conhecimentos, para partilhar informação, para colocarem dúvidas, tomarem decisões e adquirirem novos vocábulos, tornando assim o seu vocabulário mais extenso.

O Domínio da Matemática foi outro dos domínios abordados com este projeto através da criação de conjuntos relacionados com a chuva de ideias sobre o foguetão: o que o grupo sabia que existia dentro de um foguetão e o que existia fora, as ações, o que eram ações, o que não fazia parte de um foguetão, entre outros. O grupo trabalhou também posições relativas de objetos e a construção e interpretação

de tabelas de dupla entrada foi outra abordagem utilizada.

A **Área do Conhecimento do Mundo** foi também uma das áreas explorada pelo grupo através das pesquisas elaboradas tanto na sala como em casa, conquistando assim novos saberes. Foi também abordada com a visita de estudo ao Planetário e através de experiências que ocorreram no desenvolver do projeto.

Autonomia: Capacidade maior ou menor de as crianças implicadas no projeto gerirem espaços de autonomia existente no contexto em que se movem.

A autonomia foi um dos aspetos tidos em conta durante todo o processo de desenvolvimento de projeto, uma vez que as crianças foram gerindo os espaços existentes no contexto de forma autónoma. À medida que o projeto evoluía, as crianças constataram que era necessário mudar a localização de algumas áreas, organizando assim o ambiente educativo. O projeto surgiu como espaço privilegiado ao desenvolvimento de cada criança, para o exercício de autonomia e de decisão das crianças uma vez que possibilitou-as serem responsáveis pelo processo de aprendizagem, do espaço e dos materiais. A planificação revelou-se num trabalho orientado pelas crianças, pois foram elas o guia orientador da nossa planificação semanal, uma vez que eras as principais intervenientes, cabendo ao adulto o papel somente de ajudar e cooperar, intervindo nos momentos de maior dificuldade do grupo. O grupo planificou sempre consciente do que queriam e como iriam construir, demonstrando aptidão de gerir o projeto, uma vez que sabiam como desejavam que fosse o produto final.

Cooperação: Capacidade maior ou menor de trabalhar em grupo e partilhar experiências e saberes.

No decorrer do projeto, existiu uma grande colaboração entre o grupo de crianças e a partilha fez com que as crianças que apresentavam anteriormente dificuldades em trabalhar em conjunto, em expressar-se e em partilhar experiências em grupo começassem a intervir mais vezes e a dar a sua opinião e ideias, sem ter que ser necessário a intervenção do adulto. Ao longo de todo o projeto, as crianças partilharam os seus conhecimentos com o restante grupo. A cooperação foi também desenvolvida e verificada a partir da divisão de tarefas, onde cada criança ficou responsável por determinada função, trabalhando em pequenos grupos, daí estarem constantemente em comunicação, uma vez que necessitam de transmitir o que tinham construído aos restantes grupos de trabalho. A cooperação foi ainda verificada e efetuada através de situações de entajuda quando as crianças necessitavam ou até mesmo em situações em que o adulto pedia a uma criança para ajudar outra.

No projeto, foi ainda possível verificar a colaboração por parte da família, uma vez que existiu um envolvimento parental através da visita de dois pais à sala. Os pais disponibilizaram tempo para virem à sala realizar atividades relacionadas com os foguetões, como uma experiência e a visualização de revistas, imagens e fotografias de aspetos relacionados com o Universo e os foguetões. Com estas intervenções, o grupo percebeu que estas intervenções são importantes pois envolvem as famílias no trabalho da sala promovendo a comunicação e a troca de saberes.

Eficácia: Capacidade maior ou menor de, isoladamente ou em grupo, contribuir para que sejam conseguidos resultados considerados positivos no processo.

Desde o início do projeto, que foi evidente o envolvimento e a motivação das crianças na realização das diferentes atividades, não fosse este projeto ter iniciado através de um diálogo inicial entre três crianças e, mais tarde, com o grupo todo. À medida que as crianças iam executando as tarefas, estas conversavam e riam, existindo sempre um ambiente harmonioso.

O desenvolvimento do projeto foi segundo a decisão das crianças, havendo em todos os momentos um propósito. As atividades a realizar e os objetos a construir foram sugeridos pelas crianças, indo ao encontro dos desejos destas. Antes de iniciar qualquer atividade, existia um diálogo e refletíamos em grupo como deveríamos construir e que materiais ou técnicas iríamos utilizar para o efeito. Exemplo disso foi na elaboração dos botões para o interior do foguetão, onde as crianças escolheram determinados materiais que mais tarde não serviram para fazer de botões, uma vez que eram muito pesados e não foi possível colar, tendo que recorrer a uma nova técnica, que foi a pintura de botões. Esses acontecimentos permitiram ao grupo perceber que nem sempre o que é projetado é possível na prática, incitando a resolução de problemas. Quando era para votar em alguma decisão ou quando as crianças apresentavam as suas alternativas de resolução aos problemas, o grupo votava com o dedo para cima, de forma a perceber por qual das decisões iriam optar ou qual era a solução para resolver o seu problema.

Ao longo do projeto, trabalharam-se conteúdos que partiram do interesse da criança e que permitiram reunir um leque de aprendizagens significativas dentro de um único projeto.

Implicação: Sentimento de pertença e responsabilidade maior ou menor que as crianças terão em relação ao projeto em que trabalharam

Desde o início do projeto, que o grupo mostra interesse e empenho na construção do seu foguetão. O grupo demonstrou um sentido de responsabilidade nas tarefas do

projeto a que se propunha e sempre que trabalhavam em pequenos grupos estavam atentos a quem estava concentrado na tarefa, a quem estava a brincar ou a quem devia também estar a trabalhar, dizendo “*as asas sou eu e a M.F que temos que fazer*”. O facto de serem criados registos e até mesmo a tabela de divisão de tarefas possibilitou a cada criança estar envolvida no trabalho de sala, fazendo com que cada uma sentisse o projeto como seu, da sua responsabilidade, pois não queriam falhar, nem deixar de fazer o que se comprometeram a fazer. À medida que o foguetão ia sendo construído, foi possível verificar que as crianças estavam cada vez mais entusiasmadas e cada vez mais de dedicavam à construção deste e de todos os elementos a serem colocados no seu interior, uma vez que queriam brincar nele mal estivesse finalizado.

Negociação: Capacidade maior ou menor de lidar com situações conflituais surgidas no decurso do projeto

No início do projeto, foi possível verificar a capacidade de negociação entre os próprios interesses da criança e do grupo. Inicialmente, o grupo estava perante a situação do que iria construir: um foguetão ou nave espacial. Através da votação, cada criança fez a sua escolha e após a visualização de vídeos referentes a foguetões ou a nave espacial, cada criança voltou a votar, mudando apenas uma de opinião. O que iria ser construído na sala seria um foguetão, no entanto o adulto propôs que quem quisesse construir uma nave espacial poderia fazer com o material de desperdício. Desta forma, foi possível observar que cada criança soube identificar as suas escolhas e ainda respeitar o outro e as decisões deste, chegando assim a um consenso. No decorrer do projeto, não existiram situações conflituais mas sim ideias diferentes que eram resolvidas através de momentos de diálogo.

Procure caracterizar o projecto em termos de critérios de qualidade adquiridas no que diz respeito à equipa pedagógica

Adequação: Capacidade maior ou menor de resposta do projeto às necessidades identificadas no grupo com que se trabalha

O projeto foi realizado tendo em conta os interesses e os desejos do grupo e a adequação às necessidades foi realizada a partir de reuniões de grupo, que permitiram planificar em conjunto, de forma a reunir-se os interesses das crianças e efetuar votações para chegar a uma conclusão. Este processo foi importante para o desenvolvimento do projeto uma vez que permitiu orientar os interesses e necessidades das crianças. Ao favorecer a exploração deste projeto, a equipa pedagógica pretendia que o foguetão possibilitasse momentos de jogo simbólico promovendo a fantasia e a imaginação. De igual modo, a equipa pretendia que as crianças fossem responsáveis pelos seus planos e autónomas nas suas execuções.

Eficácia: Qualidade e/ou quantidade de efeitos (previstos ou imprevistos) para os quais o projeto poderá estar a contribuir ao longo do seu processo de desenvolvimento

O facto de o foguetão ter demorado alguns meses a ser construído e a estar pronto a ser utilizado para brincar. Este projeto possibilitou diversos momentos de diálogo e discussão entre as crianças que contribuíram para a partilha de conhecimentos e para o planeamento de novas situações de aprendizagem. Contribuiu igualmente para o trabalho em cooperação onde cada grupo fazia a sua parte para um resultado final comum.

Flexibilidade: Agilidade maior ou menor revelada pelo projeto em recorrer a diferentes metodologias que se estejam a revelar mais adequadas às características do contexto e problemas que o projeto procura enfrentar.

Ao longo de todo o desenvolvimento do projeto, as planificações realizadas, a avaliação semanal e a reflexão permitiu reunir instrumentos que facilitaram a organização das atividades, onde foi possível adotar estratégias e metodologias para os diferentes momentos. Neste sentido, o projeto lúdico “O Foguetão” possibilitou focar os interesses e necessidades das crianças, uma vez que partiu de uma motivação intrínseca, e a equipa pedagógica teve a atenção de relacionar a motivação com os conteúdos relacionados e a partir destes adquirir novos conhecimentos, novos vocábulos, competências e provocar novas aprendizagens nas crianças criando sempre um fio condutor ao longo de todo o processo.

No decorrer do projeto, existiram situações de trabalho em grande grupo, nos momentos de avaliação e planificação; trabalhos em pequenos grupos, para a

execução de tarefas. Ocorreram ainda pesquisas efetuadas por crianças e individualmente, e que depois partilhavam os seus saberes com o grupo. A presença das famílias foi também uma estratégia de envolvimento parental.

Negociação: Capacidade maior ou menor que é encontrada no projeto de identificar e compatibilizar diferentes interesses e valores presentes na população abrangida pelo projeto

A equipa pedagógica para conjugar as necessidades, os interesses e competências fundamentais a desenvolver nas crianças, negociou com o grupo a partir de votações e diálogos, de forma a garantir a motivação por todos em todo o processo. Foi através da votação e da democracia de todo o grupo chegou a consenso dos diversos momentos, de forma a solucionar problemas e a tomar decisões.

Partilha: Capacidade maior ou menor que um projeto revela de proporcionar espaços de intervenção pelos quais os diferentes atores nele implicados se sintam responsáveis em práticas desenvolvidas cooperativamente.

A equipa pedagógica conseguiu intervir de forma a possibilitar a todas as crianças a participação organizada e consistente no projeto. Desta forma, as planificações, as avaliações semanais e a posterior reflexão foram metodologias de trabalho que orientaram o trabalho e permitiram melhorar a prática de forma a corresponder à intervenção, à partilha de ideias e organização das atividades a serem desenvolvidas. Por outro lado, durante o processo de desenvolvimento de projeto surgiram situações inesperadas e de resolução de problemas e nessa altura a equipa pedagógica partilhou ideias, opiniões e procurou soluções de forma a ultrapassar as dificuldades. Existiu também partilha de ideias em momentos de interação entre crianças e adultos. A divisão de tarefas foi uma estratégia utilizada como forma de responsabilizar cada elemento e de o implicar no projeto.

Pertinência: Grau de relevância que as propostas do projeto assumem para a qualidade de vida das crianças abrangidas

A pertinência do trabalho focalizou-se essencialmente nos interesses das crianças, num projeto que estas queriam desenvolver. Ao ir ao encontro dos interesses das crianças, a equipa pedagógica dá espaço para a participação e favorece a qualidade de vida do próprio grupo. Este possibilitou à criança desenvolver a sua criatividade, a sua imaginação, o sentido crítico, a autonomia, a resolução de problemas, a auto-estima, o respeito pelo outro e ainda a aquisição de novos vocábulos. Dentro deste projeto, trabalharam-se outros conteúdos que traduziram-se em aprendizagens significativas e permitiram à criança desenvolver-se e adquirir novos conhecimentos.

Reflexibilidade: Estímulo maior ou menor que o projeto dá à ocorrência de atividades de auto e hetero-avaliação do processo em curso

Ocorreram momentos em que a equipa pedagógica realizou avaliações no sentido de avaliar as aprendizagens das crianças, os comportamentos destas, os desenvolvimentos e conhecimentos que estavam a obter com este projeto. No entanto, também avaliaram e refletiram sobre a gestão do tempo e o papel da equipa pedagógica. Deste modo, a auto-avaliação e a hetero-avaliação estiveram sempre patentes no sentido de melhoria e de registar as evoluções do processo em curso.

Responsabilidade: Papel mais ou menos relevante que o projeto atribui aos contributos críticos da criança ou grupo de crianças que intervêm no projeto (difusão e uso das informações)

Desde o início ao fim do projeto, as crianças participaram de forma ativa e crítica, uma vez que foram os intervenientes em todo o desenrolar do projeto. As críticas e as opiniões que eram realizadas à medida que as atividades iam sendo realizadas, contribuíram em diversas situações para a melhoria do projeto e para uma avaliação pertinente do projeto que possibilitou adequar as estratégias e comportamentos.