



**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE
PAULA FRASSINETTI**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A emergência da escrita num grupo de cinco anos

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

Nome: Andreia Sofia Campos Barbosa

Orientação: Mestre Maria Ivone Couto Monforte das Neves

PORTO

2014

RESUMO

O jardim de infância surge como um agente de socialização nos primeiros anos de vida das crianças. Por esse motivo, é através deste que a criança desenvolve capacidades, quer a nível cognitivo como a nível social através das relações e dos laços que cria. Nesse sentido, o presente relatório apresenta uma descrição relativamente ao processo vivenciado pela estagiária finalista enquanto, estudante de mestrado de Educação Pré-escolar, numa instituição com o intuito de preparar a futura profissional para a sua prática docente.

No decorrer do estágio, procedeu-se a um estudo qualitativo com vista a perceber qual a importância da abordagem escrita num grupo de crianças com cinco anos. Como instrumento de investigação utilizou-se entrevistas sendo que, os sujeitos de estudo foram constituídos pela educadora da sala dos cinco anos assim como quatro crianças.

Com os dados obtidos é possível aferir que, a linguagem oral e abordagem à escrita é uma área que está sempre presente no quotidiano das crianças desde cedo e que esta está interligada com todas as outras áreas de desenvolvimento. Assim sendo, é importante que o grupo de crianças compreenda que a escrita tem uma funcionalidade e que esta é um meio de comunicação e promotor de desenvolvimento nas crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita, Linguagem, Transição

ABSTRACT

The kinder garden comes up like a socialization agente on the first years of life of the children. For that reason, is trough it that the child develop capabilities at both, cognitive and social level trough the relations and connections that it creates. In that sense, the following report presents a description regarding the process experienced by the finalist intern while being a masters degree in pre-school education student on an institute with the purpose of preparing the future professional for her practice.

During the internship, a qualitative study has been made in order to realize the importance of the written approach in a group of children with the age of five. As an instrument of investigation interviews were used, being that the study subjects consisted in the five year old class teacher and four children.

With the acquired data was possible to assess that the oral language and the approach to the writing is an area that is always present in the day by day of the children since very soon in their lives, and that it is directly connected with other areas of the children development. Being so, it is important for the children group to understand that the writing has a functionality, and that it is a mean of communication and promoting development in children

KEYWORDS: Writing, language, transition

AGRADECIMENTOS

Depois de terminada uma etapa repleta de boas recordações, de descobertas, de aprendizagens, de sorrisos, de lágrimas, de muito trabalho e esforço, considero importante agradecer aqueles que contribuíram para o meu sucesso e que me deram força para continuar a lutar por aquilo que tanto gosto e me faz acordar todos os dias com um sorriso na cara.

Antes de mais, agradeço à Mestre Ivone Neves por toda a disponibilidade, preocupação, pela partilha de vivências e de saberes e mais do que isso, pela sua exigência enquanto profissional.

À Sandra Carvalho por me ter ajudado a crescer tanto a nível profissional como pessoal, por todos os conselhos, por todas as propostas desafiantes e por ser mais do que uma educadora cooperante, ser uma amiga.

À Fátima, por toda a sua extravagância, sinceridade e carinho.

Aos meus meninos por toda a alegria, por todo o carinho e pela sua simplicidade, por me darem força para continuar todos os dias!

À instituição cooperante, principalmente à Diretora por me aconselhar, motivar e me dar a oportunidade de aprender.

À Educadora Albertina Pereira, por me ouvir, por me ajudar e por acreditar em mim.

Aos meus pais pelo seu apoio, pelo seu amor e pela paciência. Obrigada por estarem sempre ao meu lado!

À Célia Silva, por toda a amizade, por toda a ajuda, por toda a paciência e por todos os momentos passados.

A todos, um muito obrigado!

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	8
CAPITULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	10
1.1 – O conceito de educação.....	10
1.1.1– A aquisição da linguagem na Educação Pré-Escolar	12
1.1.2– A iniciação à escrita.....	13
1.1.3– O papel do educador na abordagem escrita.....	15
1.2 – PRÁTICAS DE FORMAÇÃO: METODOLOGIAS DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA	17
1.2.1 – Metodologia de trabalho de Projeto.....	18
1.2.2 – Modelo Reggio Emilia	20
1.2.3 – Movimento Escola Moderna	20
CAPITULO 2 - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	22
2.1 - Opções Metodológicas	22
2.2 - Estudo de caso.....	22
2.3 – O campo de análise	23
2.4 – Instrumentos	23
2.4. 1 – Entrevista.....	25
2.5 – Procedimento.....	25
2.6 – Análise e tratamento de dados	26
CAPÍTULO 3 - CONTEXTO ORGANIZACIONAL.....	29
3.1 - Caracterização da Instituição	29
3.1.1 – Projeto educativo.....	30
3.1.2 – Regulamento interno	31
3.1.2 – Plano anual de atividades	31
3.2 - Caracterização das famílias e das crianças	32

3.2.1 – Caracterização das famílias	32
3.2.2 – Caracterização das crianças	33
3.3 - Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade	38
CAPITULO 4 - INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS	39
4.1 – Aspeto pedagógico significativo.....	39
4.1.1 – Prática pedagógica com o grupo de crianças.....	41
4.2 – Reflexão sobre o processo vivenciado	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
BIBLIOGRAFIA.....	52
LEGISLAÇÃO	53
ANEXOS.....	55

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 de conteúdo da entrevista à Educadora

Anexo VI- Análise de conteúdo da entrevista às crianças

Anexo VII- Projeto Educativo

Anexo VIII- Plano Anual de Atividades

Anexo IX- Gráficos

Gráfico nº1- Agregado familiar

Gráfico nº2- Local de residência

Gráfico nº3- Habilitações Académicas dos Pais

Gráfico nº4- Número de irmãos

Gráfico nº5- Idade dos Pais

Gráfico nº6- Idade das Mães

Gráfico nº7- Profissões dos Pais

Gráfico nº8- Profissões das Mães

Gráfico nº9- Género das crianças

Gráfico nº10- Género das Crianças

Anexo X- Registos de incidentes críticos

Anexo XI- Grelha de avaliação nº1

Anexo XII- Registo Contínuo nº1

Anexo XIII- Registo de Fotografia

Anexo XIV- Fotografias

Anexo XV- Grelha de Projeto Lúdico “Biblioteca”

Anexo XVI- Descrições de Atividades

Anexo XVII- Registo de Projeto Lúdico “O que faz a cidade rodar?”

Anexo XVII- Registo de Projeto Lúdico “A Biblioteca”

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Estágio, inserida no Mestrado em Educação Pré-escolar. A prática pedagógica desenvolvida teve lugar num jardim de infância, numa sala de cinco anos, no ano letivo 2013/2014, sob a orientação da Mestre Maria Ivone Neves, para a aquisição de experiência ao nível profissional.

No início deste percurso, foram evidenciados as finalidades e objetivos da realização desta prática, de entre eles consta caracterizar a instituição através da análise dos documentos de gestão e administração e atuar em conformidade com os ideários da mesma. Aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa; dominar e utilizar métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa utilizando técnicas e instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação das atividades, dos contextos e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Criar situações de parceria e envolvimento parental; intervir ao nível da comunidade sabendo utilizar os seus recursos e aspetos culturais e utilizar estratégias de investigação para sustentar práticas educativas inovadoras.

Para apresentar o trabalho desenvolvido no decorrer do presente ano, o relatório divide-se por capítulos e subcapítulos. No primeiro capítulo faz-se referência ao enquadramento teórico que consta no conceito relativo à educação assim como contextualiza o tema principal de investigação, neste caso o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, focalizando a importância da escrita na educação pré-escolar e abordando perspetivas teóricas sobre o mesmo. Neste capítulo, a estagiária achou pertinente iniciar de uma forma mais global, ou seja, partindo do conceito de educação, como já foi referido, passando para subcapítulos mais particulares com o intuito de estruturar da melhor forma o seu trabalho. Nesse sentido refere modelos curriculares evidenciando os mais significativos no contexto no qual esteve inserida.

O segundo capítulo é referente à metodologia utilizada para a realização da investigação apresentando os objetivos da mesma assim como o procedimento e a análise dos dados obtidos. Para a concretização da entrevista e do objeto de estudo, há que salientar que a estagiária partiu das competências e interesses das crianças escolhendo, desta forma, o tema da sua investigação.

O terceiro capítulo é destinado ao contexto organizacional que caracteriza a instituição cooperante, as famílias e o grupo de crianças com o qual a estagiária finalista trabalhou. Apresenta-se, ainda, as prioridades de intervenção ao nível da própria instituição e comunidade levadas a cabo pela equipa de estagiárias.

O último capítulo é referente à prática desenvolvida relativamente ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita sendo que, mais uma vez, o grande enfoque destinou-se à escrita. Nesse sentido, foram explicitadas algumas intervenções da equipa pedagógica relativas ao tema e sempre que possível, foram fundamentadas com a parte teórica. Ainda neste capítulo é apresentada uma reflexão sobre o percurso vivenciado com o grupo de crianças ao nível da abordagem à escrita.

Por fim, surgem as considerações finais sobre o todo processo realizado e os anexos nos quais estão presentes registos, fotografias, os guiões das entrevistas e a sua transcrição, a análise de conteúdos entre outros documentos que a estagiária pensa serem importantes para fundamentar o seu trabalho.

No decorrer do estágio, ocorreram algumas limitações quer a nível de saúde como o conjugar das vivências de estágio com a vida familiar. Mas apesar disso, a estagiária tentou dar o seu melhor em todas as situações assim como responder às exigências por parte da orientadora de estágio e da educadora cooperante. Ao longo deste percurso, evoluiu, tornou-se mais confiante no seu trabalho e criou bases sólidas para o seu futuro profissional.

CAPITULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 – O conceito de educação

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, a educação pré-escolar é definida como complementar da ação educativa da família. Porém, segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, citada por Vasconcelos, que consagra os princípios definidos na lei de Bases, este conceito é descrito mais especificamente, concretizando,

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 o 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. (2003:19)

Desta forma a educação prende-se com o facto de ser um conceito dinâmico e não estático, uma vez que sofreu alteração ao longo dos anos. Importa salientar que as condições necessárias devem ser criadas pelo educador para que as crianças “aprendam a aprender.” (Ministério da Educação, 2002:17) Assim, o educador tem um papel fulcral não só no desenvolvimento das crianças, como também, na sua integração na realidade de jardim de infância.

O educador deve “criar e manter ambientes em que a interacção com as crianças seja positiva e por forma que estas possam brincar com pessoas e objectos libertas de medos, ansiedades [...]” (Hohmann & Weikart, 2009:63) uma vez que as crianças, quando transitam para o jardim de infância necessitam do apoio para conseguirem ultrapassar esta mudança. Sendo os pais os primeiros educadores e agentes de socialização da criança é fulcral estabelecer relações de afetividade entre estes dois agentes. Dewey afirma que “a escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seu seio da família [...] é tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família”. (Idem: 69)

Deste modo, o educador é quem assegura a prática no jardim de infância, concebe e desenvolve o currículo, planeia e adapta atividade em

função do grupo que tem, que avalia as atividades, o ambiente envolvente, o desenvolvimento das crianças assim como os projetos existentes com vista “à construção de aprendizagens integradas.” (Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto)

Segundo Roldão (1999) gerir o currículo “implica necessariamente assumir opções e tomar decisões sobre o figurino que o currículo deve assumir em cada contexto específico. Implica gerir conteúdos, extensão, metodologias, prioridades, projectos integrados para a situação única de cada escola ou conjunto de escolas [...]” (Ludovico, 2007:44)

Para que o educador possa intervir é necessário, primeiramente observar cada criança e o grupo, observar os seus interesses e dificuldades e perceber qual o meio que as rodeia para poder ter um conhecimento aprofundado das crianças. Craveiro e Ferreira referem, ainda, que cabe ao educador “criar oportunidades, instrumentos e um ambiente onde a criança tem palavra, tem espaço de escolha e de decisão e onde a iniciativa para defender os seus direitos e respeitar os dos outros é acolhida e valorizada.” (2007:19)

Educar exige “tempo e paciência para dialogar com as crianças. Sem diálogo é impossível educar e sem tempo é impossível conhecer a criança que queremos educar.” (Oliveira & Cunha, 2007:36) Contrapondo com esta afirmação Vygotsky refere “aquilo que a criança consegue fazer em cooperação hoje, sê-lo-á capaz de fazer sozinha amanhã” (Ludovico, 2007:13) isto porque a criança é ativa no seu desenvolvimento, “socialmente competente e é dotada de sentimentos à luz das suas próprias vivências.” (Oliveira & Cunha, 2007:31)

Referindo, ainda, Vygotsky a educação deve ser virada para o futuro “sempre no pressuposto de que todo o processo educativo deve exactamente ocorrer com ajuda de outros mais competentes, mediada por processos intensos e diversificados de diálogo e cooperação.” (Ludovico, 2007:13)

Segundo Katz “educar implica intensidade e envolvimento por parte do educador.” (2009:20) Vygotsky acrescenta, ainda, que educar implica “trabalhar na vanguarda do desenvolvimento da criança.” (Vasconcelos, 1997:19) A

educação precisa, deste modo, de ser um desafio social e intelectual para as crianças e para os seus educadores.

Contrapondo estas ideias, Dewey é da opinião que “A educação não é uma preparação para a vida é a própria vida” (Craveiro & Ferreira, 2007:17), querendo com isto dizer, que a criança só se prepara para a vida futura quando extrai de cada momento educativo todo “o significado dessa experiência.” Gâmboa (2004) realça, também, que a educação deve preocupar-se com a qualidade as experiências presentes para preparar as crianças para o futuro.

Deste modo, o conceito de educar não tem apenas uma definição universal, existindo, desta forma, várias definições que se completam umas às outras. No jardim de infância deve ser promovida uma educação “que assenta numa cultura de vida, que está ao serviço do que humaniza e do que cria laços sociais.” (Idem:21)

1.1.1 – A aquisição da linguagem na Educação Pré-Escolar

Segundo Sim-Sim (1998), suportado em Horta, “[...] é através da linguagem que nos exprimimos, que comunicamos com os outros, que realizamos aprendizagens, que organizamos e reorganizamos pensamentos.” (2007:48) Deste modo, é através da linguagem falada ou escrita que a criança comunica com o outro fornecendo-lhe informações sobre o que a preocupa, o que deseja e o que pretende. Vygotsky (1998) faz referência à pré-história da linguagem, no qual esta surge do aparecimento do gesto, ou seja, a simbolização dos atos, ações e objetos dentro do imaginário da criança, fazendo desenhos “no ar”. O desenho passa, também por um desenvolvimento significativo, em que a transição do desenho de objetos e pessoas para o desenho de palavras.

É também a partir da linguagem que a criança exprime a sua curiosidade pelo mundo que a rodeia, que constrói, reconta histórias e reage a estímulos provocados por essas mesmas histórias. De acordo com Spodek, a criança ao inventar as suas próprias histórias trabalha uma série de capacidades e de destrezas como o utensílio da linguagem para expressar a sua opinião e

desenvolve a sua imaginação. Estas histórias fazem com que a criança experimente todas as possíveis situações, que confronte a sua vida com o mundo da história para tire conclusões, ou seja, que faça comparações do mundo real e da fantasia por via da linguagem quer oral ou escrita através do desenho ou palavras.

”[...] o domínio da linguagem é o veículo de transmissão (Matta, 2001) que permite a interação entre o nosso interior e as estruturas do mundo que nos envolve [...]” (Idem, 49) Spodek realça o facto de as crianças atribuírem significado aquilo que as rodeia e vai ao encontro a Horta quando afirma que as crianças são “«utentes da linguagem» quando emergem nelas várias capacidades com ela relacionadas: «a capacidade de fazer do eu o objecto de reflexão, a capacidade de se envolverem em acções simbólicas, como o jogo; e a aquisição da linguagem.” (2010:269) O autor refere-se a este marco como emergência do “eu verbal”.

Horta faz referência a Riley quando refere a sua opinião sobre esta temática. Para este autor,

cada forma de linguagem [oral e escrita] apoia, de modo inequívoco e eficaz, o desenvolvimento da outra, existindo, portanto, uma inter-relação entre elas e que, «através de um crescente controlo da oralidade e, posteriormente, da literacia, as crianças adquirem formas de aceder ao conhecimento, assim como as ferramentas com as quais pensam e aprendem» (2007:50)

Deste modo, as duas formas de linguagem devem ser estudadas conjuntamente, uma vez que segundo os autores Garton & Pratt (1998) a linguagem escrita é proveniente da oral e por esse motivo a oral é influenciada, isto porque existe “a introdução de uma nova estrutura e função da língua para que as crianças possam escrever e adaptar para a fala.” (Idem, 52)

1.1.2 – A iniciação à escrita

Para que a criança domine a língua é necessário proporcionar-lhe situações para a aquisição de competências de escrita. Deve ser dada a oportunidade de “imitar” o código escrito, tornando-se progressivamente mais próximo do modelo e familiarizando-se com o mesmo. É necessário que as

crianças percebam que o código escrito exige regras e funções próprias e é através dele que podem comunicar não só a partir de palavras mas como também de desenhos. “[...] a criança através desse ensino, é capaz de viver linguagem e de criar laços afectivos com a palavra escrita, podendo, assim tornar-se autor do que profere e, inclusive, fazer a ponte com a sua linguagem privada e com os saberes que já possui [...]” (Pereira, 2008:12)

Piaget suportado em Horta salienta que “a criança é um ser activo na construção do seu conhecimento, isto é, ela conhece e compreende o mundo através da sua acção sobre os objectos.” (2007:58) e por esse motivo o ambiente deve proporcionar interações com a linguagem e deve ser alfabetizador para que esta possa explorar naturalmente traços gráficos com o propósito de comunicar ou de registar algo. Indo ao encontro desta afirmação, Formosinho faz referência à Convenção sobre os direitos da Criança acrescentando ainda a ideia de que “A criança tem direito à liberdade de expressão. Esse direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideia de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob a forma oral, escrita, impressa ou artística [...]” (2008:16)

Não nos podemos esquecer que a escrita “não pode ser reduzida a uma simples transcrição do oral ou de um pensamento já reformulado «na cabeça»; pelo contrário, possui uma função cognitiva específica, possibilitando operações intelectuais diferentes das que a oral autoriza.” (Pereira, 2008:13)

Por esse pressuposto, a aprendizagem e consolidação da escrita incorpora uma diversidade de processos de compreensão. Assim sendo, a criança ao aprender a escrever tem de adquirir os conceitos base, sendo que esta relação com a escrita é “marcada pela [...] descoberta numa fase inicial, e pela aprendizagem formal, numa fase posterior” (Horta, 2007:60) Esta aprendizagem só poderá ser exequível quando a criança dominar “perfeitamente a realização da tarefa”, (Idem, 64) transformando este processo num procedimento automatizado.

1.1.3 – O papel do educador na abordagem escrita

A sociedade está em constante mutação e por esse motivo é necessário que os profissionais da educação acompanhem as modificações da mesma. O docente deve ser parcial e objetivo e não partir do seu ponto de vista nem manifestar as suas preferências. Cada educador deve refletir sobre a sua postura e pensar que tipo de cidadão quer formar. Para que essa tarefa se torne mais fácil, existem documentos e leis que albergam em si o que devemos inculcar nas crianças.

Assumindo uma perspectiva socio construtivista do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, importa salientar o papel do Educador no processo da leitura e da escrita na educação pré-escolar. Primeiramente, é necessário salientar o papel deste profissional de uma forma geral, nesse sentido, Sousa refere que o educador é, antes de mais, uma pessoa e por esse motivo é “«uma qualquer coisa que mexe, que fala, que vive» e que, com isso «quer ajudar os outros», quer ensinar [...]”(2000:7). Para que a sua função enquanto profissional seja possível Spodek e Saracho (1998) referem que os educadores devem em primeiro lugar, diagnosticar as necessidades das crianças. Em seguida, desenvolver currículos adequados às próprias crianças assim como organizar as atividades que propõe. Devem, ainda, criar um ambiente propício à aprendizagem e oferecer atividades que estimulem o interesse do grupo.

A mesma ideia é salientada no Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de Agosto "o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas."

Ainda no mesmo documento é contemplada a área da expressão e comunicação na qual o educador de infância “[...] favorece o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de actividades de exploração de materiais escritos” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto – artigo 3º) De entre esses materiais é possível salientar o contacto com produções escritas e desenháveis. Concretizando, as concepções sobre a escrita surgem mais cedo do que a leitura, uma vez que a criança começa a

diferenciar o desenho do texto escrito. O educador deve dar, então, espaço à criança de desenhar e experimentar os materiais para que a criança se possa familiarizar com o código escrito. Pereira afirma, também, que esta responsabilidade não cabe apenas ao educador como também à escola, onde esta “[...] tem que ser capaz de gerar, no seu seio, verdadeiras situações de ensino e reflexão. Deste modo, o trabalho com a escrita tem de ter um rumo próprio e ser orientado por pressupostos teóricos e metodológicos específicos.” (2008:5)

De acordo com este autor, a instituição deve cooperar com o educador na medida em que ambos devem proceder a construções facilitadoras de aprendizagem da linguagem escrita para que as crianças “não desempenhem o papel de meros figurantes, mas [que] participem em situações de verdadeira interacção” (Idem, 19) com a língua e que se impliquem na mesma.

O educador deve, ainda, estar disponível para ouvir as suas crianças, privilegiar metodologias de trabalho que criem nas crianças o gosto por aprender a aprender. Por esse motivo deve existir um trabalho contínuo entre a linguagem oral e abordagem à escrita, nas práticas desenvolvidas ao longo de todo o ano. Ao ler ou escrever em frente ao grupo, o educador está indiretamente a servir de modelo, uma vez que é perante estas situações que a criança consegue compreender e assimilar que existe uma forma convencional de escrita e de leitura e conseqüentemente o sentido direcional da mesma.

Segundo Mata (2008), o educador deve atuar ao nível do grupo, da organização do ambiente educativo com o intuito de proporcionar aprendizagens ao nível da escrita tendo como finalidade a de “mobilizar diferentes funções da linguagem escrita, tanto na resolução de situações reais como em situações de jogo e brincadeira.” (2008:18) Concretizando, a criança ao demonstrar interesse pela escrita e ao imitar o comportamento do adulto mostra “que está atenta à utilização da linguagem escrita em diferentes contextos.” (idem, 19)

Juntamente com a família, o educador poderá auxiliar a desenvolver hábitos de solidariedade, de partilha, de respeito pela diferença e pelo bem das restantes pessoas. Educar para a cidadania passa por ensinar às crianças

condutas de tolerância para que estas possam, no futuro, evitar o individualismo integrado na sociedade atual, assim como o consumismo cada vez mais vigente, para que estas possam pensar pela sua própria cabeça e não serem influenciadas pela crescente publicidade nos media e para que, como futuros adultos possam ter capacidade de argumentar e justificar as suas opiniões.

1.2 – PRÁTICAS DE FORMAÇÃO: METODOLOGIAS DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

O estudo dos vários modelos possibilita uma maior compreensão sobre cada um deles, conseqüentemente leva a que o educador olhe com outros olhos a sua postura na prática. Posto isto, a estagiária pode compreender quais os pontos que poderia adotar para o grupo com quem trabalhou e pode, também, perceber que na instituição onde está inserida que existe mais do que um modelo a ser trabalhado, sendo o trabalho de projeto o que demonstra ter um maior peso no quotidiano da instituição. As crianças são ativas na sua aprendizagem, planeiam, executam e avaliam os trabalhos que realizam. Esta aprendizagem ativa nas crianças prende-se com o facto do movimento, a audição, a procura, o tato, a manipulação e a expressão da criatividade. Assim, a criança vai construindo a sua realidade, através da sua própria aprendizagem.

Formosinho afirma que,

os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento a experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças. (2011:15)

O educador tem um papel fulcral neste tipo de modelos, uma vez que, a sua postura tem de ser coerente e deve dar o espaço necessário para que as crianças possam exprimir os seus interesses e necessidades. Para tal, este necessita de criar uma ligação de confiança com o grupo e com cada criança

individual para que estas possam confiar e exprimir-se oralmente sem reservas. “O processo de aprendizagem é concebido em desenvolvimento interativo entre criança e o adulto.” (Formosinho, 2011:15)

Lino reforça esta ideia de que as relações são uma mais-valia para o processo de desenvolvimento da criança e que o repartir de responsabilidades não só na escola como também no ambiente familiar proporcionará à criança momentos de aprendizagem significativos. Para suportar a sua opinião recorre às palavras enunciadas por Malaguzzi (1993) que defende que a educação deve ter este caráter ativo e por isso deve ser uma educação baseada “nas relações, cooperação, colaboração e comunicação. Onde os educadores, famílias e crianças participam activamente, partilham ideias, dividindo tarefas e em comum assumindo responsabilidades.” (Lino, 1996:100)

1.2.1 – Metodologia de trabalho de Projeto

A metodologia de trabalho de Projeto “poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento.” (Vasconcelos, 2012:8). Assim, este modelo encontra-se “no centro da Pedagogia-em-Participação, é um meio, um caminho, para a autonomia, para a participação.” (Formosinho, 2011:50) Deste modo, quando falamos em projeto remetemos para a diferença, para o respeito da individualidade de cada criança, do seu próprio ritmo de desenvolvimento atribuindo a cada uma delas um valor próprio.

Segundo Dewey a criança é, desta forma, “o ponto de partida, o centro e o fim. O seu desenvolvimento e crescimento, o ideal [...]” (Idem: 52) É a partir desta que surgem os projetos a vivenciar na sala, é ela que propõe hipóteses, formula questões sobre um tema e pesquisa. O educador assume o papel de mediador e de orientador do trabalho, seguindo as orientações curriculares para a educação pré-escolar ou as metas de aprendizagem. A comunidade pode interagir e intervir no trabalho realizado promovendo, desta forma, o envolvimento de pais, entidades privadas entre outros. Consequentemente, a

promoção de aprendizagens diversificadas a vários níveis está implícita o que implica um grande envolvimento por parte dos agentes referidos.

Ao seguir esta metodologia, o grupo de crianças tem contacto não só com o projeto trabalhado mas também desenvolve o espírito de partilha, de democracia, de autonomia o que lhe possibilitará uma melhor inserção no 1º ano do ensino básico.

O projeto é, assim, de natureza complexa, por esse motivo, tem de ser trabalhado na “zona de desenvolvimento próximo da criança” como refere Vygotsky, permitindo “trocas e transações elaboradas, capazes de uma acção mútua emergente” (Vasconcelos, 1998:10) Para Burner, as crianças possuem quatro características que predispõem o gosto pela aprendizagem de um determinado assunto. As características enunciadas pelo autor são a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa. Relativamente à curiosidade, as crianças demonstram-na de forma espontânea e sem qualquer tipo de problema. Questionam todos os assuntos que lhes interessa e procuram perceber o porquê de algo se suceder. A procura de competência, o autor afirma que “pode ser observada em todas as crianças, as quais procuram imitar o que os mais velhos fazem, com o objectivo de poderem reproduzir e recriar esses comportamentos e competências.” (Idem:8) Quanto à reciprocidade, as crianças têm a necessidade de dar resposta aos seus interesses e dos seus companheiros, isto é, esperam alcançar os mesmos objetivos de outras crianças. A narrativa permite a troca de experiências e de vivências com vista a alcançar várias interpretações por parte das mesmas.

Para a existência de um projeto numa sala, é primordial que exista uma motivação intrínseca, partindo da criança, ou uma motivação extrínseca, imposta pelo educador. O papel do educador é, mais uma vez, um ponto fulcral para o avanço do projeto, uma vez que é ele que orienta o processo no sentido de as crianças encontrarem outros recursos e outros caminhos para prosseguirem com o projeto.

Em suma, através desta metodologia o espaço e os materiais são valorizados pelo grupo de crianças assim como pelo o adulto. O espaço surge como um local onde puderam interagir, aberto ao real e onde aprender é

experimental. Todo o conhecimento apreendido é formado com a relação com o próprio contexto utilizado, estando presente uma interdisciplinaridade entre todas as áreas de conteúdo.

1.2.2 – Modelo Reggio Emilia

Malaguzzi refere que um dos primeiros objetivos desta pedagogia é o de criar um ambiente agradável e familiar, isto porque o ambiente “educa”. Assim, a diversidade dos materiais pode proporcionar uma mensagem implícita à criança fazendo com que o ambiente seja considerado o terceiro educador.

Neste modelo é dada grande importância aos trabalhos realizados pelas crianças em pequeno ou grande grupo, Edwards afirma mesmo que a educação em Reggio Emilia não é linear mas sim uma espiral sem fim, uma vez que “As crianças pequenas não são encaminhadas correndo ou sequencialmente apressadas de uma atividade para outra diferente, mas são encorajadas, ao em vez disso, a repetir experiências fundamentais, a observar e reobservar, a considerar e reconsiderar, a representar e novamente representar.” (Edwards, Gandini & Forman, 1999: 25)

Foi possível observar marcas no espaço relativas a este modelo na instituição cooperante. Nomeadamente no hall que, em Reggio Emilia se denomina piazza central. É um local comum a toda a instituição onde todas as salas têm livre acesso e pode ser utilizado para as mais variadíssimas atividades e comemorações. Outra das marcas implícitas neste espaço são as paredes de toda a instituição, nomeadamente as das salas que documentam todo o trabalho realizado.

1.2.3 – Movimento Escola Moderna

Este modelo, também, é característico da instituição, uma vez que proporciona à criança vivências reais para que esta desperte a sua consciência democrática e o seu sentido de autonomia. À semelhança de outros modelos, a

criança é vista como construtora de saberes e por isso ela é ativa no seu desenvolvimento. As relações entre crianças são importantes porque é a partir dessas interações que a criança se desenvolve. Sérgio Niza afirma que o MEM “é um espaço de permanente experimentação e de encontros contínuos, onde a formação acontece através da partilha múltipla entre vários níveis de escolaridade e as diferentes áreas disciplinares.” (Vasconcelos, 1997:81)

Para se integrar na comunidade, a criança tem de tomar consciência de si e do outro, respeitar os seus valores e crenças. Por esse motivo é necessário que a criança desenvolva o espírito democrático. Os instrumentos de trabalho que organizam socialmente o grupo são também importantes uma vez que com a sua existência a criança pode compreender melhor o conceito de grupo. De entre eles existem o quadro dos aniversários, o quadro das presenças, o jornal de parede, a tabela das regras de sala, planos individuais das áreas e o quadro das tarefas. O diálogo é outro aspeto a salientar, isto porque, quando as crianças estão a discutir ideias em grande grupo é importante que consigam um consenso o que conseqüentemente faz com que as opiniões de todas as crianças sejam ouvidas pelo educador demonstrando, deste modo, um envolvimento no processo educativo.

As assembleias são outro marco importante a referir. É dada voz à criança para refletir sobre a atividade ou atividades em questão, o que gostaram e o que não gostaram e o que poderão fazer na semana ou dia seguinte. O educador planeia de forma formal com o grupo de crianças o que pressupõe atividades escolhidas pelas próprias crianças. Através desta planificação com o grupo, as crianças são condutoras e participantes do processo de aprendizagem a par do educador.

CAPITULO 2 - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

2.1 - Opções Metodológicas

Segundo Quivy e Campenhoudt “a investigação em ciências sociais segue um procedimento análogo ao do pesquisador de petróleo” (2008:15), isto porque é necessário que o investigador perceba o contexto no qual está inserido, estudando sobre este, percebendo as suas características e particularidades reunindo, assim, as condições necessárias para começar a trabalhar e a investigar.

2.2 - Estudo de caso

Nesse sentido, a estagiária antes de dar início à sua intervenção preocupou-se em conhecer o contexto onde estava inserida. Primeiramente observou o grupo de crianças em questão, as suas necessidades e interesses. Com esta observação foi possível conhecer de uma forma mais pormenorizada o grupo e detetar qual seria o objetivo da investigação. Este objetivo centra-se na importância da linguagem oral e escrita no que concerne à pertinência da escrita numa sala de cinco anos, onde se pretende investigar a motivação para a mesma. Atendendo a estes objetivos de estudo procedeu-se à escolha do método a adotar. Este método refere-se à metodologia de estudo de caso, uma vez que esta permite “[...] o conhecimento pormenorizado de uma situação [...], permite compreender naquela o particular da sua complexidade.” (Pardal & Lopes, 2011:32). Segundo Yin (2009) o estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre fenómenos e o contexto não são claramente evidentes” (2009:39) Concretizando, segundo este autor este método é utilizado para investigar fenómenos em profundidade. Stake (1998) afirma ainda que, o estudo de caso é caracterizado como sendo

um estudo complexo de um caso singular onde o enfoque se situa na identidade do próprio caso.

Deste modo, este método assume uma dimensão qualitativa, uma vez que se “centra na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes e os valores.” (Sousa, 2011:56) O seu carácter descritivo é uma evidência na medida em que recorre à análise e a observação de documentos e por esse motivo recorreu-se à observação para a recolha de palpáveis.

Este estudo pretende aferir qual a importância da escrita no jardim de infância, nomeadamente nos cinco anos, assim como a posição da educadora perante esta temática e qual a visão das próprias crianças relativa à escrita. “As crianças têm conhecimentos emergentes e implícitos, [...] uma grande capacidade de observação, análise e interpretação” (Formosinho, 2008:58)

2.3 – O campo de análise

Posteriormente é necessário definir o campo de análise no qual o investigador quer focar o seu estudo. Nesse sentido “não basta saber que tipos de dados deverão ser recolhidos. É também preciso circunscrever o campo das análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 157) Posto isso, o estudo de caso será realizado na instituição cooperante onde a estagiária está a realizar a sua prática profissional e será efetuado no decorrer da mesma.

Como esta investigação se depreende com factos qualitativos, não podemos falar de amostra mas de sujeitos de estudo. Assim sendo, os sujeitos de estudo seleccionados foram a Educadora cooperante da sala dos cinco anos e quatro crianças da mesma sala, seleccionadas aleatoriamente.

2.4 – Instrumentos

Para tornar exequível este estudo, foi necessário proceder a caracterizações de grupo de forma a evidenciar a evolução das crianças aos

vários níveis, sendo que a escrita teve um enfoque primordial, como podemos verificar no capítulo 3 deste relatório.

Segundo Quivy e Campenhoudt o investigador tem de definir um “fio condutor tão claro quanto possível de forma que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência.” (2008:32). Por sua vez, Yin (2009) acrescenta, ainda, que esta questão deverá responder ao “como” e “por que”. Assim sendo, definiu-se a questão de partida “Qual a importância da escrita num grupo de cinco anos?”

Sendo esta investigação uma pesquisa empírica, a estagiária utilizou e tirou partida de instrumentos de observação, de documentação existente e do inquérito por entrevista.

No que concerne à observação, de acordo com Sousa a observação incide “[...] essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (2011:109). Já Iturra, citado por Gonçalves remete para a à observação participante como “[...] o envolvimento directo que o investigador de campo tem como grupo social, dentro dos parâmetros das próprias normas do grupo [...]” (2008:98). Uma vez que é necessário que o investigador se inclua na sua própria observação de forma crítica e autorreflexiva para poder redefinir a sua prática.

Os registos de observação assumem deste modo, uma papel fulcral para a investigação demonstrando evidências da realidade vivenciada. Cristina Parente vai ao encontro desta ideia referindo que “A observação, componente inseparável de toda a actividade de conhecimento [...] pode assumir diferentes formatos [...] diferentes formatos proporcionam diferentes lentes de leitura dos fenómenos observados”. (2002:166)

Os registos utilizados foram o registo de incidente crítico, lista de verificação de controlo, contínuos, de amostragem de acontecimentos e sempre que possível foram articuladas reflexões sobre os mesmos.

2.4. 1 – Entrevista

A entrevista é outro dos instrumentos a ser utilizado assim como a sua análise, sendo esta caracterizada como sendo uma conversa intencional com o intuito de “retirar [...] informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy & Campenhoudt, 2008:192) Nesse sentido, para compreender a temática em estudo recorreu-se à entrevista semidirectiva ou semidirigida para que o entrevistado tenha oportunidade de falar abertamente e “pela ordem que lhe convier” (Idem, 193), e as perguntas são caracterizadas como “relativamente abertas” e servem de guia ao entrevistador. É importante salientar o quão fulcral é a resposta do entrevistado para o processo e por isso o papel do investigador é de orientar a entrevista de forma a tocar nos aspetos e objetivos que pretende serem esclarecidos.

É, também importante, definir e clarificar os objetivos das entrevistas referentes à educadora cooperante e às crianças. Relativamente à entrevista à educadora destacam-se a importância da iniciação à escrita na educação pré-escolar, a pertinência do ensino da mesma, a perceção relativamente ao domínio da escrita e a sua funcionalidade assim como formas de o trabalhar. (cfr. Anexo I – Guião da entrevista à educadora) No que concerne às entrevistas às crianças, o objetivo primordial é perceber a opinião das crianças sobre a escrita e a sua funcionalidade.

2.5 – Procedimento

“O objetivo da investigação é responder à pergunta de partida” (Idem, 211) Mas para que esse objetivo seja alcançado é necessário proceder à observação, como já foi referido e à análise das informações. Primeiramente realizou-se o enquadramento teórico no qual foi possível confrontar as observações realizadas em contexto de sala pela estagiária com a teoria relativa ao desenvolvimento das crianças com cinco anos, auxiliando no conhecimento mais aprofundado do grupo. Numa segunda fase passou-se para

a investigação, onde foi concebida uma pergunta de partida e as questões que integram as entrevistas com base nos objetivos pré-definidos.

Para a realização das entrevistas foi elaborado um guião de acordo com Quivy e Campenhoudt no qual as questões são de natureza aberta para que os entrevistados tenham a possibilidade de empregar um diálogo fluido sobre a temática abordada. E para que possam dar a sua opinião de forma natural e espontânea sem se distanciarem do tema.

Por último, procedeu-se ao levantamento dos dados obtidos e ao seu respetivamente tratamento com o propósito de tirar conclusões significativas para responder à questão inicial.

2.6 – Análise e tratamento de dados

A investigação incidiu no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, mais concretamente na importância da escrita num grupo de crianças de cinco anos de idade. Esta investigação efetuou-se no contexto vivenciado pela estagiária, ou seja, no decorrer do seu estágio profissionalizante com um grupo de cinco anos. Desta forma, existiu a necessidade de realizar a análise dos dados obtidos através das entrevistas.

Esta análise permite a descrição objetiva dos factos, isto porque esta abordagem é descritiva e localiza o observador no contexto em que está inserido. Nesse sentido, o instrumento principal é o investigador e a fonte direta dos dados é o contexto observado. Para que a análise fosse mais objetiva esta foi estruturada por categorias, uma vez que a análise categorial é “a mais antiga e a mais corrente. Consiste em calcular e comparar as frequências de certas características (na maior parte das vezes os temas evocados) previamente agrupados em categorias significativas” (Quivy & Campenhoudt, 2008:228) Assim, procedeu-se a análise do conteúdo da entrevista realizada à educadora da sala dos cinco anos e às crianças da mesma.

Para dar resposta ao objeto em estudo, a estagiária aplicou os procedimentos metodológicos necessários assim como os resultados alcançados que lhe permitiu aferir o domínio da linguagem oral e abordagem à

escrita está presente no cotidiano da criança desde que estas entram no jardim de infância e que, sem dúvida, a escrita é um meio de expressão e comunicação importante e facilitador de aprendizagens na educação pré-escolar.

Tendo a educadora cooperante vinte e oito anos de serviço em educação de infância e acompanhando ela as crianças a partir da creche até aos cinco anos consegue criar uma maior relação afetiva com as crianças o que facilita o trabalho que desenvolve, ou seja, conhece as capacidades de cada criança individualmente, os seus interesses, os seus pontos mais fortes e os que carecem de uma atenção mais individualizada. Em conversa com a educadora cooperante, a estagiária pode aferir que “se os grupos fossem mais pequenos conseguíamos dar uma atenção e fazer um trabalho individualizado, quer dizer, ainda mais individualizado. [...]” (Anexo III – Transcrição da entrevista à educadora)

No que concerne à importância atribuída à escrita, a educadora afirma que a escrita tem igual importância às outras áreas de conteúdo e por esse motivo não é uma área em que esta dê um ênfase de maior dimensão. (Anexo V – análise de conteúdo, quadro nº 2) A escrita é, na opinião da educadora, “um código para tudo o que as crianças traduzem” e está presente desde sempre o que suscita curiosidade nas crianças. A escrita está, assim, presente nas áreas da sala nomeadamente nas legendas e etiquetas das áreas e nas teias referentes aos projetos. (Anexo V – análise de conteúdo, quadro nº1) A educadora relaciona, ainda, a escrita como a importância de trabalhar os grafismos na educação pré-escolar. (Anexo V – análise de conteúdo, quadro nº 2)

Quanto às razões para desenvolver a escrita na sua prática educativa, a educadora refere que não se preocupa em realizar atividades que estejam direcionadas apenas para a linguagem, em vez disso prefere realizar várias atividades que se encontrem interligadas entre elas originando deste modo o código escrito. Evidencia que as crianças ao trabalharem a escrita de uma forma espontânea facilitará a sua aprendizagem e conseqüentemente

despertará o prazer de escrever, o interesse e a sua curiosidade pelas letras e palavras. (cfr. Anexo V – análise de conteúdo, quadro nº3)

Relativamente às competências adquiridas pelas crianças antes da entrada no primeiro ciclo, a educadora reconhece a importância de a criança saber escrever o seu nome, reconhecer algumas palavras salientando, mais uma vez, que a criança tenha um grafismo bem trabalhado. (Anexo V- análise de conteúdo, nº4)

Quando questionada sobre as atividades que reforçaram o interesse pela escrita neste grupo esta reforça a importância de um dos projetos vivenciados no contexto de sala assim como todas as atividades que dele provieram. (cfr. Anexo V – Análise de conteúdo, quadro nº 5) Estas atividades mencionadas pela educadora podem ser confrontadas no capítulo 4, onde estão explicadas de uma forma mais específica.

Para completar o estudo, a estagiária tentou perceber também a opinião das crianças da sala dos cinco anos. Das crianças escolhidas é importante referir que duas delas frequentam bastante a área da escrita e demonstraram ao longo do ano um grande interesse pela mesma e estiveram mais implicadas no projeto referente à biblioteca. As outras duas crianças, também manifestaram interesse e curiosidade pela escrita sendo que este processo não foi tão notório.

Quanto às atividades realizadas relativas à escrita, as crianças conseguiram identificar grande parte delas fazendo referência não só aos registos como também ao jogo das palavras relacionadas, os textos coletivos e o alfabeto ilustrado. (cfr Anexo VI – Análise de conteúdo, quadro nº1) Assim sendo, é de salientar que se as crianças ao se lembrarem das atividades significa que fizeram sentido para elas e que estas foram significativas. A M referiu, ainda, o facto de ter realizado um teatro com as amigas e de ter escrito algumas palavras para contar a própria história para apresentarem aos restantes amigos. Posto isto, podemos afirmar que as “crianças usam a linguagem escrita com propósitos e finalidades diversos, de modo contextualizado e cumprindo funções apropriadas, não só em contexto de jogo

e brincadeira, mas também na resolução das suas tarefas do dia-a-dia.” (Mata, 2008: 13)

De acordo com as respostas dadas pelas crianças, é possível perceber que estas sabem reconhecer a escrita nos vários locais, uma vez que afirmam que a escrita pode estar na bata da estagiária, nos livros, no escritório, na sala, na parede, na televisão, no telemóvel da mãe, nos registos, nos trabalhos e na caderneta (cfr Anexo VI – Análise de conteúdo, quadro nº4) Para o T a escrita “serve para aprendermos a escrever”, sendo que para a M esta “serve para nós sabermos o que vamos dizer, porque é assim, nós lemos e depois vamos escrever.” Nesse sentido, a escrita serve para “sabermos o que está escrito na folha”. (cfr. Anexo IV – Transcrição da entrevista às crianças)

CAPÍTULO 3 - CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1 - Caracterização da Instituição

O estágio profissionalizante inserido no Mestrado em Educação Pré-escolar teve lugar numa instituição que alberga as valências de creche, jardim de infância, ATL e 1º ciclo do ensino básico. Em 2007 é constituída como uma IPPS (Instituição Particular de Solidariedade e Social) surgindo, desta forma, a necessidade de alterar o nome da instituição.

A instituição tem cerca de 170 crianças pertencentes a um nível socioeconómico médio/elevado. “A Instituição encontra-se localizada numa zona de ocupação predominantemente residencial e de comércio tradicional. Possui uma boa acessibilidade e bem provida ao nível dos transportes públicos, nomeadamente metro, autocarros e camionetas.” (Projeto Educativo, 2012: 6) Deste modo, as crianças têm a possibilidade de contactar com vários meios sociais e assim é possível atender a todas as necessidades das crianças. O meio envolvente condiciona as ações e a postura das crianças. Os acessos oferecidos predispõem um conhecimento particular e distinto sobre o Mundo Real.

Para que a instituição funcione bem é imprescindível a existência de um conjunto de elementos humanos, físicos e materiais. É apoiada pelo Corpo Docente, Corpo Não docente (técnicas auxiliares, funcionários de cozinha e limpeza, funcionários administrativos e médica-pediátrica), Diretora Pedagógica e Encarregados de Educação. É indispensável adequar o espaço assim como os seus materiais para “evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças.” (Projeto Educativo, 2012:6)

A Instituição possui, desta forma, um Projeto Educativo, um Regulamento Interno e um Plano Anual de Atividades. Estes três documentos são fundamentais para a orientação e organização de qualquer Instituição.

3.1.1 – Projeto educativo

Segundo o Decreto-Lei nº 115 A/98 o Projeto Educativo

é o documento que consagra a orientação educativa da escola elaborado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa [...]

Assim, o Projeto Educativo é um documento único que reflete o retrato e a identificação de cada Instituição de todos os que a partilham e utilizam. O Projeto desta Instituição remete-nos para uma escola inovadora, sensível, consciente, interativa e aberta para a Arte e para o Mundo. “É uma a imagem reconhecida de uma escola que «vestimos» e que nos identifica.” (Berény, 2011:67) É elaborado em equipa, permitindo uma participação ativa de todos os intervenientes no processo o que leva a uma dinâmica de gestão própria, autónoma, gratificante e democrática. É realizado “segundo uma perspetiva integral, interventiva e participativa, dando [...] relevância às famílias.” (Projeto Educativo, 2012:13)

Neste Projeto Educativo é evidenciado a necessidade de desenvolver “aprendizagens significativas e democráticas, partindo do respeito pelas características individuais, culturais e sociais de cada criança [...]” (Projeto Educativo, 2012: 15) Desta forma, a Instituição contribuí para a igualdade de oportunidades para que as crianças desenvolvam competências necessárias para a eficácia do processo do crescimento educativo. Assim, as metodologias

adotadas pela instituição são a Metodologia do Projeto, o Modelo MEM, Reggio Emilia e High Scope.

Em suma, o lema da Instituição é “Para aprender é preciso saber viver. Para crescer é preciso aprender a viver a mudança.” (Projeto Educativo, 2012: 11) Concretizando, a Instituição procura responder às exigências da nova contemporaneidade. Deste modo o Projeto Educativo tem um “carácter globalizador e multidimensional, que abrange todos os domínios de vida de escola [...]” (Fontoura, 2006:67)

3.1.2 – Regulamento interno

O Regulamento interno é

o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar (Decreto-lei nº 79 de 22 de Abril de 2008)

O documento está dividido em seis capítulos estando patentes as disposições introdutórias, a Educação pré-escolar nomeadamente os princípios gerais, os destinatários, a missão e natureza e o ATL. São abordadas as normas gerais de funcionamento como a inscrição e mensalidades, a constituição dos grupos, a alimentação, o horário de atendimento aos pais, as reuniões de pais entre outros. Assim como a organização educacional, a gestão e administração e os direitos e deveres do pessoal docente, não docente (auxiliares da ação educativa), alunos, Encarregados de Educação e o pessoal da limpeza e da cozinha. É um instrumento regulador da instituição, das questões mais pragmáticas e das mais específicas.

3.1.2 – Plano anual de atividades

O Plano Anual de Atividades é “um documento de planeamento, que define, em função do Projeto Educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos.” (Artigo 9º do Decreto- Lei nº 75/ 2008 de 22 de Abril)

A instituição é aberta, isto é, envolvesse com variadíssimas Instituições. Com a análise deste documento é possível observar-se que esta estabelece parcerias com a Quinta do Covelo, com a Casa da Música, com a Fundação de Serralves e a Fundação José Rodrigues. Existe, ainda, interação entre as famílias que realizam atividades na instituição. (Anexo VIII – Plano Anual de Atividades)

Contudo, o documento apresenta algumas lacunas em termos de objetivos e estratégias assim como os recursos a serem utilizados para as atividades propostas. Apresentando apenas a calendarização das atividades que irão ser realizadas ao longo do ano.

3.2 - Caracterização das famílias e das crianças

3.2.1 – Caracterização das famílias

A família é o primeiro agente de socialização com o qual a criança tem o primeiro contacto e por esse motivo é primordial conhecer como cada uma funciona e como esta se relaciona entre si. Deste modo, o Jardim de Infância deve realizar uma pesquisa sobre o contexto de cada criança, através de fichas individualizadas. “O contacto com o ambiente familiar da criança possibilita compreendê-la e acolhê-la de forma individualizada [...]” (OCEPE, 1997:88)

Tendo em conta os gráficos observados, constata-se que a constituição do agregado familiar é composta, na sua maioria por apenas um filho e os pais. Apenas uma criança habita com a mãe devido ao falecimento do seu pai. (Anexo IX – Gráfico nº1) Deste modo, a maioria das crianças é filho único (a) o que poderá justificar alguns comportamentos que as crianças têm como o egocentrismo e a dificuldade em interagir com outras crianças como é o caso do B. Contudo, 42% das crianças tem um irmão (a) e uma quantidade mais reduzida tem dois irmãos. (Anexo IX – Gráfico nº 4).

A maior parte das crianças habita no concelho do Porto, sendo Paranhos a Freguesia que possui uma maior percentagem. Estas crianças residem perto da Instituição. Contudo, 10% vive na Maia e em Pedrouços e por esse motivo demoram mais tempo a chegar à instituição. A proximidade ou a distância em

relação à instituição pode trazer implicações no dia-a-dia das crianças, por exemplo, uma criança que demore mais tempo a chegar à instituição terá de ser levantar mais cedo do que uma criança que more perto, ou poderá sentir fome mais cedo. (Anexo IX – Gráfico nº 2) O meio de deslocamento de casa-instituição e de instituição-casa é, maioritariamente, o automóvel.

No que diz respeito à idade dos pais, constata-se que a maior parte dos pais se encontra entre os quarenta e os quarenta e quatro anos em ambos os sexos, feminino e masculino. Contudo, podemos verificar que apesar da idade média ser igual em ambos os casos, os gráficos traduzem algumas diferenças, de entre elas, as mães apresentam uma maior percentagem no intervalo de]30,35[. Em contra partida, também no gráfico da idade do sexo feminino podemos observar que a percentagem de mulheres entre os]40,50[é superior à percentagem dos homens. (Anexo IX – Gráficos nº5 e nº6)

Relativamente às habilitações académicas dos pais, constata-se que a grande maioria tem como grau académico a licenciatura. Existindo, ainda, uma percentagem de pais que apenas possui o 12º ano de escolaridade.

No tocante às profissões, é possível verificar que existe uma grande variedade de profissões, tanto no género masculino como no do feminino. No entanto, a maioria dos pais e das mães predomina a escolha da profissão de professor ou médico destacando-se das demais embora se registre um equilíbrio em quatro outras profissões. No que concerne ao género masculino destacam-se as de arquiteto, gestor e engenheiro. No tocante ao género feminino destaca-se a profissão de economista. Profissões que proporcionam acesso a um estatuto de nível socioeconómico médio/elevado. (Anexo IX – Gráfico nº7 e nº8).

3.2.2 – Caracterização das crianças

A sala dos cinco anos é constituída por vinte e quatro crianças, sendo que nove são do sexo masculino e quinze do sexo feminino. As idades variam entre os quatro e cinco anos sendo que quase todas as crianças já completaram os cinco anos de idade. A maioria das crianças já frequenta a Instituição desde a creche, estando deste modo integrados e familiarizados

com a mesma. Com a exceção de duas crianças (a E e o T) que entraram no presente ano escolar.

O grupo é autónomo e manifesta curiosidade e desejo de aprender, tudo o que está à sua volta lhes desperta interesse e por esse motivo, torna-se um grupo exigente com capacidades que necessitam de ser trabalhadas e exploradas.

Para proceder à caracterização do grupo, as fichas individuais de cada criança fornecidas pela Educadora Cooperante foram um instrumento fundamental. Assim, a construção dos gráficos que se encontram em anexo foram o início desta caracterização. A primeira fase da caracterização decorreu durante os meses de Outubro e Novembro de 2013 através da observação de várias circunstâncias e atividades com o propósito de fundamentar essa mesma caracterização. Sendo que, a continuação da mesma foi realizada até ao mês de Janeiro de 2014 com a introdução de novos dados acerca do desenvolvimento do grupo em questão.

3.2.2.1 - Desenvolvimento Cognitivo

Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo só existe se existir uma interação entre a criança e o meio que a rodeia. O desenvolvimento cognitivo ocorre em estádios onde cada um possui características próprias e distintas.

O grupo dos cinco anos encontra-se no estádio pré-operatório, fase em que “as crianças se tornam mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico, mas ainda não são capazes de usar a lógica.” (Papalia, 2011:312) A função simbólica está evidente através da imitação de ações observadas em momentos anteriores.

De acordo com Piaget, “o egocentrismo é a incapacidade de ver as coisas de um ponto de vista que não é próprio. Não é egoísmo, mas sim compreensão centrada no self [...]” (Idem:316) No grupo em questão, o egocentrismo é notório em algumas situações como por exemplo em atividades de grande grupo quando estas perguntam “E quando sou eu? Tenho de ser eu agora” ou “Eu, eu, escolhe-me a mim!” A maioria das crianças consegue

brincar em grupo, contudo, muitas delas necessitam da intervenção de um adulto para resolver conflitos como o de partilhar brinquedos ou material. (Anexo X – Registo Incidente crítico nº 1) Foi possível observar várias vezes situações nas quais as crianças discutiam porque uma das crianças não emprestava um brinquedo às outras. No entanto, algumas crianças já começam a revelar alguma preocupação com o outro, exemplo disso foi quando a MG não tinha um lápis azul e a IA lhe disse “Toma, podes ficar com este que eu tenho outro.”

O grupo gosta de ouvir histórias, todos os dias pede para que seja lida mais uma história e são eles próprios que as escolhem. A criação de histórias é outro ponto relevante para as crianças e conseguem recontá-las com pormenores. A nível de memorização e concentração, revelam um aumento significativo desde o início do ano, no qual as crianças conseguem decorar uma lengalenga ou uma canção muito rapidamente.

3.2.2.2 - Desenvolvimento Linguístico

É através da linguagem que as crianças comunicam e exprimem os seus sentimentos e interesses. Segundo Vygotsky (1987) “a criança vai construindo o seu conhecimento através de perguntas e respostas, em interacção com os outros e com o meio envolvente, através de problemas que tem de resolver no seu quotidiano.”

As crianças dos cinco anos revelam uma maior aptidão para o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita uma vez que no decorrer do ano, a estagiária pode verificar a existência de uma evolução significativa neste domínio. Horta (2007) refere que “[...] a relação da criança com a escrita é marcada pela sua descoberta, numa fase inicial, e pela aprendizagem formal, numa fase posterior.” (Horta, 2007:60) (Anexo X - Incidente crítico nº2) Nesse sentido, durante a fase inicial, a criança tem “contacto com produções escritas, desenháveis, manipuláveis e rasgáveis” (Idem, 66) com o intuito de se apropriar das mesmas. A área da escrita na sala dos cinco anos foi criada com

esse mesmo propósito, para que as crianças pudessem criar novas palavras, decalcar letras, formar frases. (Anexo X - Incidente crítico nº3)

Relativamente à sintaxe, o grupo revela alguma facilidade em elaborar frases simples e complexas que obedecem às regras básicas, com a exceção a LD que manifesta alguma dificuldade na articulação de frases. Quando lhes é feita uma questão iniciam a frase com a oração subordinada causal “porque” e utilização o articulador de discurso “depois” várias vezes.

A existência de uma inter-relação entre a linguagem oral e a escrita faz com que a equipa pedagógica realize atividades que proporcionem aprendizagens nas duas vertentes. Nesse sentido, a dinamização da biblioteca prima pelas duas formas de linguagem, uma vez que as crianças levam o livro para casa para lerem com os pais e depois têm de apresentar o livro e exprimir a sua opinião na reunião da manhã na sala. É notório a evolução de algumas crianças como o FM a explicar o seu trabalho. A generalidade das crianças consegue com facilidade elaborar frases simples e complexas que obedecem às regras básicas e justificar o porquê das duas opiniões.

3.2.2.3 - Desenvolvimento Motor

“Tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo.” (OCEPE, 1997:60)

No que diz respeito à motricidade fina, o grupo é bastante trabalhado, nomeadamente ao nível da expressão plástica. O traço da generalidade das crianças está mais preciso e minucioso em comparação ao início do ano, apresentando mais pormenores e utilizando diversidade de cores e de tonalidades. (Anexo X – Registo de incidente crítico nº 4) O recorte é algo que foi trabalhado com alguma insistência, uma vez que, as crianças, ainda nesta fase, apresentam dificuldades em recortar em linhas curvas necessitando o auxílio do adulto. A generalidade do grupo é capaz de manipular de forma correta os objetos da sala. Em Setembro, o grupo não conseguia distinguir a

direita da esquerda, porém, ao ser trabalhada a lateralidade nas sessões de movimento, isso já não se verifica. Quase todas as crianças têm definida a lateralidade, assim como o seu lado dominante.

Na motricidade grossa, o grupo de cinco anos revela um maior domínio de equilíbrio e de destreza comparativamente ao início do ano. Os movimentos são mais contidos e comedidos, assim como a questão do relaxamento melhorou. As crianças já conseguem relaxar em silêncio. Elas próprias pedem para que o adulto realize relaxamentos fora das sessões de movimento. (Anexo X - Incidente crítico nº5) Durante a expressão motora foram trabalhadas danças para que as crianças tivessem um maior controlo do seu corpo e sentido de ritmo com o intuito de as preparar para os ensaios da festa de finalistas. Foi necessário trabalhar afincadamente neste campo visto que o grupo demonstrava alguma dificuldade em se movimentar no decorrer de uma música. (Anexo XI - Grelha de avaliação de grupo nº1)

3.2.2.4 - Desenvolvimento Sócio - Afetivo

“O desenvolvimento emocional da criança tem impacto sobre outras áreas evolutivas. [...] as razões para as manifestações de raiva, medo, hostilidade, ressentimento, ciúme e frustração por parte de crianças podem ser inferidas das situações que provocam seu comportamento.” (Spodek, 1998: 80) As crianças dos cinco anos manifestam estes comportamentos em situações recorrentes, quando sentem frustração por não conseguir portar-se bem como o RR afirmou “Eu não me portei bem por isso estou triste comigo mesmo e não mereço uma estrela” ou quando a ML demonstrou ter ciúmes da MG por esta ter mais lápis do que ela. (Anexo X – Registo de Incidente crítico nº6)

O grupo em questão demonstra o que sente através de gestos e palavras, como por exemplo “tu és linda” ou “eu gosto muito de ti por isso és minha amiga”, demonstram facilidade no relacionamento entre pares e pequenos grupos, sendo que, muitas vezes as crianças recorrem à violência e a palavras menos simpáticas para resolverem os seus próprios conflitos como por

exemplo “tu não me emprestas as tuas coisas por isso já não somos mais amigos.”

A nível de desenvolvimento moral, Kohlberg descreve três níveis de raciocínio moral, cada um dividido em dois estádios. As crianças de cinco anos encontram-se no primeiro nível desta teoria, concretizando, “obedecem às regras para evitar castigos ou para ser premiado [...]” (Papalia, 2011:551) Esta situação verifica-se na medida em que as crianças quando se portam bem referem “eu hoje vou portar-me bem para ter uma estrela.” Emitem juízos de valor e dão a sua opinião nos vários assuntos dando sempre uma justificação.

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

Para definir prioridades a nível da Instituição Cooperante e da Comunidade, as estagiárias finalistas reuniram-se para definir propostas de intervenção. É fundamental referir que as propostas foram refletidas conforme as características da Instituição.

A ideia inicial seria a ocupação de uma sala transformando-a numa biblioteca comum a todas as salas, contudo, não será possível abrir a biblioteca no presente ano devido a todo o trabalho e material que requer. Poderemos realizar a hora do conto numa das salas individuais mas não consideramos uma ideia muito viável de executar.

Segundo o Projeto Educativo, um dos objetivos é “estimular o desenvolvimento global da criança favorecendo aprendizagens significativas e diferenciadas.” (2012: 11) Por esse motivo, o espaço de intervenção será uma sala que será transformada no laboratório. Esta área será um espaço partilhado por todo o Jardim de Infância e primeiro ciclo e visa o conhecimento mais aprofundando sobre a ciência. Neste local, poderão ser realizadas experiências, onde a criança será ativa no seu conhecimento, podendo experimentar os materiais com o auxílio do adulto. Será um local de partilha entre todas as salas, visto não existir em nenhuma delas, um local dedicado às

ciências. A equipa de estagiárias dividiu tarefas, das quais, a estagiária da sala dos cinco anos ficou encarregue da recolha de materiais para o laboratório. Como a abertura desta área requer alguns materiais específicos, solicitamos a intervenção das famílias. Nesse sentido, promovemos o envolvimento parental pedindo que as famílias participassem, ainda mais, no quotidiano dos seus filhos. As pontes a serem estabelecidas com a Comunidade serão o Visionarium, o Planetário e Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti com o propósito de as crianças visitarem o laboratório de instituição.

Outra das prioridades é o envolvimento com outro Jardim de Infância, realizando intercâmbio entre salas. Favorecendo “um ambiente de abertura” (Projeto Educativo, 2012:12) e familiarizar as crianças com processos de cooperação.

Irão ser realizadas visitas relacionadas com o Projeto Lúdico. Neste caso concreto, serão visitas a bibliotecas do Porto, onde as crianças poderão contactar com a realidade, perceber como funcionam, assistir a horas do conto fornecidas por essas mesmas bibliotecas e terem a oportunidade de se tornarem sócios das bibliotecas. Deste modo, pretende-se estimular aprendizagens significativas e diferenciadas através de experiências ricas e produtivas para o desenvolvimento da criança.

CAPITULO 4 - INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

4.1 – Aspeto pedagógico significativo

Fruto de todas as observações realizadas ao longo do estágio profissionalizante, da caracterização do grupo de crianças e dos interesses das mesmas a intervenção centrou-se na área das expressões – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Uma vez que, o grupo mostrou um interesse espontâneo na aprendizagem da escrita, como afirma a educadora cooperante “[...] a aprendizagem das letras acabou por ser de uma forma

lúdica, foi uma brincadeira e começamos a falar em cada letra, fazer jogos de letras, contar histórias acerca da letra e portanto acabou por ser de uma forma muito lúdica, muito espontânea, muito vivido com eles que esse código acabou por acontecer.” (cfr. Anexo III – Transcrição da entrevista à educadora) Este tema está, também, inerente, à transição para o primeiro ciclo do ensino básico, sendo ele um elo de ligação entre ambas as valências.

O outro projeto vivenciado foi a dinamização da biblioteca no qual as crianças desenvolveram trabalhos como a catalogação de livros, a criação de fantoches, pesquisas com a família, o sistema de requisição de livros e a dinamização de horas de conto neste espaço.

Tirando, desta forma, partido da vivência dos Projetos Lúdicos, nomeadamente o que se refere à biblioteca, apesar de existir uma interdisciplinaridade entre as várias áreas de conteúdo, existiu um enfoque maior no domínio da linguagem. Por sua vez, todos os registos realizados ao longo do ano e todas as atividades que trabalharam de forma intencional ou não intencional acabaram por trabalhar este domínio. Mais uma vez, de acordo com a educadora cooperante “[...] as atividades foram crescendo quase que interligadas umas com as outras e portanto não havia uma preocupação de criar uma atividade específica, mas sim várias atividades onde depois esse código escrito acabava por aparecer.” (Anexo – Transcrição da entrevista à educadora) Citando Horta, o educador não deve cingir-se apenas a uma área de conteúdo, mas proporcionar atividades lúdicas, de modo a que “se preste mais atenção às competências de segmentação da linguagem oral e, mais acentuadamente, nos casos de dificuldades de aprendizagem” (2008:10)

Deste modo, é, fulcral, demonstrar evidências que demonstrem todo o processo vivenciado na sala dos cinco anos, assim como o produto ao qual chegaram.

4.1.1 – Prática pedagógica com o grupo de crianças

Ao longo do ano, o grupo manifestou interesse pelo domínio da linguagem e principalmente pela escrita. Por esse motivo, surgiu a necessidade de criar uma nova área para responder a este interesse geral. Deste modo, foi criada a área da escrita onde o grupo pedia frequentemente para copiar palavras que conhece e quando não as conhecia pedia ao adulto ajuda para as escrever. Normalmente, as crianças escrevem ou carimbam o seu nome acompanhado com um desenho isto porque estão habituados a escreve-lo em todos os seus trabalhos e registos. (Anexo – Registo de fotografia nº1) Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o nome tem sentido afetivo para a criança e ao escrevê-lo a criança pode “fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras o nome dos companheiros, o que o educador escreve” (1997:69) desta forma, “a aprendizagem da escrita é encarada como uma tarefa cognitiva, em que a criança tem que primeiramente adquirir conceitos para, numa fase posterior, após dominar perfeitamente a realização da tarefa, os poder transformar em procedimentos automatizados.” (Spodek, 2002:64)

Para que as crianças pudessem desfrutar desta área da uma forma mais adequada, a equipa pedagógica criou-a num local sossegado entre duas áreas, a da plástica e a da biblioteca. Este é um aspeto importante a salientar, uma vez que, a organização do espaço foi pensada e planeada de acordo com as necessidades das crianças e de forma proveitosa para as mesmas, potencializando aprendizagens.

Se o espaço for condicionador de aprendizagens terá novamente de ser mudado. A área da biblioteca e a da escrita localizam-se na outra ponta da sala, como já tinha sido referido anteriormente visando um ambiente mais calmo e acolhedor relativamente às outras áreas o que potencializa à criança uma maior concentração no seu trabalho. (Portfólio Reflexivo – Reflexão sobre a mudança da sala)

Esta ideia vai ao encontro do que defendido por Zabalza, no qual refere que “[...] a forma de organização do espaço e a dinâmica que for gerada da

relação entre os seus diversos componentes irão definir o cenário das aprendizagens.” (1996:50)

Assim, surgiu a necessidade de elencar materiais e recursos disponíveis para o grupo de crianças utilizar nessa mesma área. A existência de jogos de palavras, de letras em madeira para que as crianças pudessem decalcar trabalhando a sua perícia e motricidade fina assim como realizar palavras com as mesmas ou observar a ordem do abecedário (Anexo - Registo de fotografia nº2), o material de escrita como lápis, canetas, marcadores potencializando aprendizagens a nível sensorial, nomeadamente o tato assim a sua estética estimulando a sua atividade cerebral. O quadro preto onde era dada a possibilidade à criança de colar letras e números (através de um íman) formando palavras (Anexo XII – Registo de fotografia nº 3), a existência de cartões com letras do abecedário acompanhadas com um desenho referente à letra. Por fim, a existência de papéis diversos surge com o intuito de trabalhar conceitos como a dimensão (o maior, mais pequeno e médio), a variedade e o experienciar trabalhar em espaços delimitados e diferentes.

O código escrito esteve presente no quotidiano diário da sala dos cinco anos, desde os registos que eram recorrentes, os vários tipos de livros, o jogo das palavras cruzadas realizado com o adulto, as teias, as etiquetas das áreas e os recados no caderno “vai-e-vem”.

No decorrer do ano, as crianças apropriaram-se de novos vocábulos e foram descobrindo particularidades de algumas palavras, como por exemplo a existência de palavras compostas como “arco-íris” ou “girassol”. Deste modo, puderam alargar horizontes, alargaram os seus conhecimentos nos vários domínios devido à interligação de todas as atividades propostas pela equipa assim como os próprios projetos. Como evidencia Horta (2007) devemos brincar com as palavras através do lúdico como ensinar canções, lengalengas, rimas e trava-línguas promovendo, desta forma, aprendizagens significativas. Este aspeto foi referido recorrentemente nas respostas das crianças ao longo das entrevistas realizadas.

Nesse sentido, a curiosidade pela escrita surgiu de forma muito espontânea acentuando-se com as vivências passadas na sala. O facto de as

crianças pedirem para copiar o nome e o dos seus colegas, quando uma criança via uma palavra num livro ou num registo e pedia para copiar para uma folha ou quando uma criança conseguia criar/enunciar uma palavra a partir de uma ou duas letras ou até mesmo quando uma criança estava a requisitar um livro da biblioteca que tinha de escrever o seu nome e o título do livro que queria requisitar. (cfr anexo XII – Registo de fotografia nº4)

No decorrer do projeto da Biblioteca, mais uma vez, as crianças estiveram em constante contacto com a linguagem quer oral quer escrita. Este projeto foi muito rico ao nível das aprendizagens, isto porque fomentou o gosto pelos livros e conseqüentemente pela leitura, possibilitou a familiarização com o código escrito, estimulou o grupo ao nível da linguagem, promoveu a autonomia e a responsabilidade e promoveu a interação e o diálogo entre pares e em grande grupo.

Os momentos de partilha entre crianças foi um enfoque da equipa em que cada criança apresentava a história levada para casa e lida com a sua família aos restantes colegas. A improvisação de histórias e de teatros foi, também, uma constante. Nesse sentido, o grupo organizava-se de forma a criar um teatro que mais tarde dramatizava para os restantes colegas. (Anexo XII – Registo contínuo nº 1)

A atividade de contar histórias permite alargar o vocabulário da criança contribuindo para o aumento dos seus conhecimentos sobre todos os aspetos da língua como refere Ramiro Marques, tal atividade é importante “para o desenvolvimento da linguagem da criança e para a compreensão do mundo físico e social [...] para o conhecimento das regras da escrita na idade pré-escolar.” (1991:33)

O próprio sistema de requisição foi um marco deste projeto, uma vez que a equipa pedagógica partiu da motivação intrínseca do grupo de querer ter uma biblioteca como as verdadeiras. Deste modo, as crianças em conjunto com a estagiária registaram o que queriam ter na sua biblioteca, onde mais uma vez, o código escrito se encontra implícito. (Anexo XVIII – Registo do Projeto Lúdico “A Biblioteca” – Fase I) A realização do cartão de leitor para cada criança da sala (Anexo XIII – fotografia nº 1), as fichas de requisição nas

quais constavam a data da requisição, a data de entrega do livro, a categoria, o título, o número e a assinatura da criança (Anexo XIII – fotografia nº2), os separadores por ordem alfabética para colocar as fichas de requisição e a folha de opinião que era levada para casa juntamente com o livro requisitado, onde as crianças em conjunto com os pais preenchiam a sua opinião sobre o livro requisitado. (Anexo XIII – fotografia nº3) Ainda neste projeto, as crianças descobriram novas formas de fazer registos no que concerne às histórias. As crianças da sala dos cinco anos começaram por realizar os registos das histórias em folhas de papel (Anexo XVI – Descrição de Atividade nº 1), mas com o decorrer do tempo, o grupo começou também a registar em tiras de pano que foram colocadas no espaço da biblioteca criando, desta forma, um clima acolhedor e de certa forma “encantado”. (Anexo XIII – fotografia nº4) O objetivo era que as crianças pudessem registar as histórias que ouviam na biblioteca, associando o desenho a letras e palavras. A SV ao fazer a avaliação do projeto referiu “As tiras da biblioteca são muito giras. São importantes porque ouvimos as histórias e registamos.” (Anexo XV – Grelha de avaliação do projeto)

Como o grupo demonstrou bastante interesse na criação de histórias, a equipa pedagógica promoveu vários momentos em que as crianças criaram as suas histórias. Para isso, uma das atividades realizadas partiu do jogo das palavras relacionadas, onde as crianças teriam de levar para a sala três palavras relacionadas com um tema (Anexo XVI – Descrição de Atividade nº2), outro dos momentos de criação de uma história depreendeu-se com a parceria feita com Serralves e do projeto em que a instituição está inserida “Serralves no bolso” onde cada sala seria responsável por elaborar um objeto que poderia ser levado no bolso e que caracterizasse Serralves. Assim sendo, o grupo de cinco anos decidiu realizar o jogo das palavras relacionadas sobre o local e em seguida construiu uma história com essas mesmas palavras. Neste caso, as crianças fizeram parte integrante de todo o processo, ou seja, não só construíram a história como a ilustraram. Concretizando, a estagiária passou a história a computador e deixou alguns espaços em branco com as palavras em

baixo, isto para que as crianças pudessem desenhar o elemento no espaço predefinido. (Anexo XVI – Descrição de Atividade nº3)

Segundo o Ministério da Educação “registrar 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.” (Departamento de Educação Básica, 1997:71)

Desta sequência surgiu o alfabeto ilustrado onde as crianças aprenderam cada letra individualmente de uma forma mais lúdica. A educadora não se preocupou em ensinar o alfabeto todo de uma vez, em vez disso, apresentou letra a letra com o apoio de uma história começada por essa letra o que conseqüentemente originou a que as crianças aprendessem várias palavras começadas por determinada letra. (Anexo XVI – Descrição de Atividade nº4) Segundo Mata, “o conhecimento das letras é um bom preditor e um elemento facilitador do processo de aprendizagem quando as crianças ingressam no 1º ano, mas somente se esse conhecimento decorrer de vivências complexas e integradas [...]”, ou seja, a criança ao centrar-se apenas na letra que aprendeu acaba por perder a capacidade de olhar para a escrita como forma de linguagem. Para que esta situação não se verifique a descoberta das letras “[...] deve ser feita em contexto, a partir da escrita de nomes, de palavras ou de textos que lhe são significativos [...]” (Mata, 2008:37)

Após ouvirem a história cada criança fazia um desenho que estava relacionado com a letra da mesma e depois a própria criança ou o adulto escreviam o nome do objeto ou animal que tinham desenhado. (Anexo XIII – fotografia nº 5) Este trabalho individual ficava arquivado no portfólio de cada criança para que cada um pudesse ter o seu próprio alfabeto. Ainda assim, existia por cada letra um registo também realizado pelas crianças para ser exposto na parede da sala (Anexo XIII – fotografia nº 6) permitindo que o grupo fosse mais autónomo podendo consultar o alfabeto sempre que precisasse sem ter que depender do adulto, assim como um auxílio para a escrita. É nesta fase que a criança descobre o prazer de escrever e por esse motivo o educador não deve impor o ensino das letras e das palavras mas escrever as palavras que as crianças mostram interesse em copiar.

Marques (1991) refere que

a utilização de uma abordagem fónica associacionista com crianças em idade pré-escolar, tendo como suporte fichas de trabalho, é motivo de «stress» e angústia para muitas delas e que obrigar crianças de cinco anos a copiar letras do alfabeto e a associarem, artificialmente, as letras aos sons, não parece trazer quaisquer vantagens. (cit. Horta, 2008: 19)

Da emergência das letras do alfabeto surgiu uma atividade proposta pelo adulto. Esta prática pedagógica remetia para que cada criança criasse uma história com a sua família sobre uma letra do alfabeto. (Anexo XVI – Descrição de Atividade nº5) À medida que as histórias iam chegando à sala, as crianças apresentavam-nas aos seus colegas. A junção de todas as histórias originou um livro com o intuito de este poder circular por todas as casas para que todas as famílias pudessem usufruir do mesmo. (Anexo XX – fotografia nº7) Esta atividade desenvolveu não só a oralidade e a escrita ao dar a conhecer à criança novos vocábulos, como desenvolveu a criatividade e a orientação mental assim como promoveu o envolvimento e a interação com os pais e famílias.

Foi possível constatar que, no geral, as crianças conhecem o sentido direcional da escrita, concretizando, sabem que se lê e escreve da esquerda para a direita. Desta forma, o livro está presente no quotidiano do grupo em questão sendo um instrumento primordial para o contacto com a escrita visto que é através deste que as crianças “descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética”. (OCEPE, 1997: 70)

O domínio da escrita, também esteve em parte ligado ao projeto desenvolvido com a Câmara do Porto “O que faz uma cidade rodar?” no qual as crianças, numa fase inicial, planearam o trabalho a realizar, elaboraram pesquisas, e dialogaram em grupo sobre o que sabiam sobre determinada profissão e o queriam saber sobre as mesmas construindo questões para mais tarde serem respondidas. (Anexo XVI – Registo do Projeto Lúdico “O que faz rodar uma cidade?” – Fase I) Numa fase de execução, o educador deve ter como principal objetivo “permitir que as crianças adquiram novas informações e conhecimentos” (Idem:104) Nesse sentido, foram realizadas saídas preparadas pela Câmara com o intuito de o grupo conhecer as profissões estudadas. (Anexo XVI – Registo do Projeto Lúdico “O que faz rodar uma cidade?” - fase

II) Depois de cada visita, o grupo avaliava em grande grupo o que tinha aprendido, registando na tabela realizada para o projeto. (Anexo XX – fotografia nº 8) Neste registo, as crianças recorriam ao desenho para registarem as suas conclusões. Suportado nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância (1997), estas fazem também referência ao desenho como meio de expressão e comunicação indo ao encontro com a educadora cooperante “É evidente que a escrita acontece depois de as crianças fazerem uma grande descoberta ao nível por exemplo do desenho [...] Que não deixa de ser um código também porque tudo o que elas traduzem, traduzem através do desenho [...]” (cfr. Anexo III – Transcrição da entrevista à educadora)

Com esta atividade o grupo percebeu que ao desenhar compreendia de forma mais clara o que estava escrito na tabela que apesar de serem frases ou ideias ditas por eles, por vezes não se lembravam do que tinham referido.

Esta avaliação já consta de uma fase seguinte, referente à avaliação, reflexão e divulgação do projeto. Assim, esta fase tem como objetivo “ajudar as crianças a concluir o projecto através do trabalho de grupo e individual, e fazer um resumo do que aprenderam” (Idem: 105). Ainda nesta fase, foi construída uma maquete relativa à Cidade do Porto onde constava a localização da casa de cada criança (interesse manifestado pelo grupo) e todos os edifícios e monumentos visitados. (Anexo XVI – Registo do Projeto Lúdico “O que faz rodar uma cidade?” – Fase III)

4.2 – Reflexão sobre o processo vivenciado

Depois de todo o processo desenvolvido com o grupo de crianças e terminadas as pesquisas e recolhas de dados mais significativos à problemática estudada, é necessário refletir sobre o produto alcançado.

A rede curricular serviu como instrumento de avaliação, uma vez que nela estavam referenciadas as atividades realizadas diferenciando as atividades propostas pela equipa pedagógica e pelas crianças. Este instrumento tem como propósito compactar todas as diferentes áreas e

domínios registadas através de cores diferenciadas, de forma a ser percebível para quem a observa qual foi a área abordada em determinada situação de aprendizagem.

Foi possível compreender que o grupo cresceu e evoluiu nas várias áreas e domínios devido ao trabalho planificado pela equipa pedagógica, através das planificações e intervenções realizadas com o intuito de responder aos interesses e necessidades das crianças.

A evolução foi notória quer ao nível da linguagem oral como ao nível da abordagem escrita, isto porque o grupo no geral manifesta um discurso fluente e é capaz de responder às questões que o adulto lhe coloca. Foi assim, possível verificar, numa fase final, que este utiliza corretamente os tempos verbais, o género das palavras, o plural e singular. A par desta situação, ao nível da escrita, o grupo escreve palavras e frases simples espontaneamente. Citando, ainda à educadora cooperante, de uma forma geral todos

“adquiram as competências necessárias para fazerem uma transição sem grandes percalços. [...] cada um a seu, a seu nível poderá ter mais dificuldade, uns mais na parte da articulação de palavras, na parte do próprio discurso, outros na parte do grafismo mas acho que de uma forma global todos eles estão preparados para fazerem a transição.” (cfr anexo III – Transcrição da entrevista à educadora)

Numa fase de avaliação, foi possível constatar que o grupo, em geral, percebeu a funcionalidade da escrita na educação pré-escolar percebendo também o quão importante é a linguagem no seu quotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para uma futura profissional de educação que se encontra em formação, um dos elementos fundamentais para que possa crescer e evoluir como profissional é a prática pedagógica, ou seja, é fulcral que se experiencie na prática aquilo que nos é transmitido na teoria. Deste modo, é possível uma consciencialização mais precisa das exigências que esta profissão implica.

O educador tem como finalidade orientar e auxiliar o seu grupo de crianças a desenvolverem as competências básicas para poderem estruturar a sua própria personalidade. Para tal, este estágio profissionalizante foi, sem

dúvida, uma mais-valia para a estagiária uma vez que esta pode colocar em prática conceitos e procedimentos que lhe inculcaram na teoria adaptando ao seu grupo de crianças. Assim como, o contacto com outros profissionais, neste caso a educadora cooperante e a auxiliar, que serviram de uma certa forma de um modelo a seguir.

Nesta etapa de formação, foi muito importante esta interação e troca de ideias com a educadora cooperante, uma vez que, desta forma foi dada a oportunidade à estagiária de vivenciar experiências e formas de trabalhar muito ricas a vários níveis assim como foram evidenciadas formas de envolver outros agentes de socialização como os pais das crianças, outras salas e a comunidade envolvente.

Foi possível, assim, verificar como são importantes as parcerias educativas em contexto da educação pré-escolar, sendo estas promotoras de desenvolvimento e de aprendizagens significativas. Nesse sentido, interessa salientar o contexto no qual a instituição está inserida, sendo este um modelo e exemplo a reter para outras realidades. Com esta realidade, a estagiária pode apreender que um profissional de educação não deve limitar-se apenas à sua sala e ao seu grupo de crianças mas abranger a instituição, criando pontes e momentos de partilha entre salas, famílias e comunidade.

Esta temática surge-nos como uma mais-valia para enriquecer o processo de desenvolvimento da criança como ser autónomo, participativo e consciente das diferentes realidades. É importante que esta perceba que apesar de estar inserida num grupo da sala existem vários caminhos por onde pode enveredar e que tome consciência que é importante fazer parte de um todo. (Portfólio Reflexivo – Reflexão sobre a importância do intercâmbio, 23 de Maio de 2041)

O contacto com a supervisora de estágio foi, também, um dos grandes fatores que auxiliaram a estagiária a progredir e a querer ser melhor. A exigência da supervisora fez com que a estagiária pudesse refletir sobre o seu percurso ao longo do ano e sobre as lacunas que esta poderia melhorar. Acompanhou em todo o processo, tendo sempre o cuidado de valorizar as suas conquistas e desafiar a estagiária para que esta pudesse superar-se fazendo o seu trabalho cada vez melhor.

Deste modo, este percurso foi marcado por altos e baixos, por momentos muito bons e por momentos não tão bons. Com esta experiência

houve um crescimento não só a nível profissional como a nível pessoal e muito deste crescimento deve-se às pessoas da instituição cooperante, principalmente à educadora da sala dos cinco anos. Muitas relações interpessoais foram estabelecidas e por esse motivo há que salientar que esta profissão é feita com pessoas para pessoas, na base das relações, neste caso concreto, para as crianças.

No decorrer do estágio foram vários os aspetos positivos que a estagiária pode salientar, sem se esquecer dos anseios e receios demonstrados no início desta nova etapa “o receio por não saber se a educadora cooperante irá auxiliar ao longo das atividades [...], receio não conseguir chegar até às crianças, que as atividades apresentadas não as motivem e não conseguir dar resposta a todas as suas necessidades. [...]” (Portfólio Reflexivo – Reflexão sobre os medos e as expectativas, 17 de Setembro de 2013) Contudo, estes receios são característicos em todas as profissões e não devem ser vistos como limitações, devem ser vistos como novos desafios a alcançar e, mais do que isso, devem ser vistos como uma aprendizagem tanto a nível pessoal como profissional. A estagiária finalista reconhece que alguns destes medos, não foram completamente dissipados mas salienta que fez um esforço para conseguir que pelo menos estes diminuíssem. Nesse sentido, toda a sua caminhada torna-a mais forte e mais confiante no seu trabalho. Vivenciou situações que a desafiaram e a colocaram à prova constantemente ao que esta procurou soluções e decisões para adotar e estimular o grupo de crianças.

Esta prática fez com que a estagiária pudesse aprender “a lidar com um grupo de crianças, a encontrar estratégias para os motivar e para os controlar quando necessário. [...]” aprendeu ainda, a “planificar atividades de acordo com as necessidades e os interesses que as crianças apresentam e a adequar as atividades de acordo com o contexto vivenciado [...] com os erros, com as falhas e com a falta de confiança que por vezes não tem razão de ser.” (Portfólio Reflexivo – Reflexão final de estágio, 1 de Junho de 2014)

Aprendeu, ainda, que para ser uma educadora competente existe a necessidade de ser um profissional reflexivo, que reflete sobre a sua prática. A

construção do portfólio reflexivo não sempre foi fácil para a estagiária. Contudo, foi através das reflexões que constavam nele que pode melhorar em alguns aspetos da sua prática.

Em forma de conclusão, a estagiária afirma que adquiriu uma nova bagagem para o futuro e uma nova forma de ver o próprio mundo, sem esquecer tudo o que lhe foi ensinado por todos os profissionais como pelo seu grupo de crianças.

Levo comigo todas as brincadeiras, todos os jogos, todos os sorrisos e todas as demonstrações de carinho sinceras. Levo a sinceridade daqueles com quem estagiei, até mesmos as birras e teimosias. Tudo isto faz parte deste mundo à parte que é o das crianças. Um mundo colorido, onde existem arco-íris e a imaginação é a sua maior aliada. Onde o que importa é estar com os amigos a brincar ou fazer pulseiras de elásticos, sem preocupações. Onde o que importa são os laços que se criam, os beijinhos, os abraços e não as banalidades da vida quotidiana. Onde o que importa é ser feliz, é ser criança! (Portfólio Reflexivo – Reflexão sobre o último dia de estágio, Maio 2014)

BIBLIOGRAFIA

- Berény, Sílvia Lopes (2011), *Retratos da Arte na Educação*, Editora RÉS
- Craveiro, Clara; Ferreira, Iolanda (2007), *A educação pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro* in Cadernos de Estudo nº6, Porto: Publicação da escola Superior de Paula Frassinetti
- Edwards, Gandini e Forman (1999), *As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, Porto Alegre: Ed. Artmed
- Foutoura (2006), *Do Projecto Educativo da Escola aos Projectos Curriculares*, Porto Editora
- Horta, Maria Helena (2007), *A abordagem à escrita na educação Pré-Escolar: que realidade?*, Editorial Novembro
- Horta, Maria Helena (2008), “A aquisição da linguagem escrita na Educação Pré-escolar” in *cadernos de educação de infância* nº84, Maio/Agosto 2008, pp-19-22
- Hohmann, Mary; WEIKART, David (2009), *Educar a criança*, Fundação Calouste Gulbenkian, 5ª Edição
- KATZ, L.; CHARD, S. (2009) *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*, 2º Edição, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- PAPALIA, Diane; OLDS, Sally; FELDMAN, Ruth (1999) *O Mundo da Criança*, 8ª Edição, Editora Mc Graw Hill
- Pardal, L; Lopes, E. (2011), *Métodos e técnicas de investigação social*, Maia, Areal editores
- 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
- Pereira, Luísa (2008), *Escrever com as crianças – como fazer bons leitores e escritores*, Porto, Porto Editora
- QUIVY, Raymond; Campenhoudt, Luc Van (1998) *Manual de Investigação em ciências sociais*, Lisboa, Gradiva
- Lino, D.; Niza, Sérgio; Oliveira-Formosinho, Júlia (1996), *Modelos curriculares para a educação de infância*, Porto, Porto Editora

- Ludovico, Olga (2007), *Educação pré-escolar: currículo e supervisão*, Penafiel, Editorial Novembro
- Mata, Lourdes (2008), *A descoberta da escrita – textos de apoio a Educadores de Infância*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação
- Ministério da educação (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escola*, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica
- Oliveira-formosinho, Júlia (2007) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*, 3º Edição, Coleção Infância, Porto Editora
- Oliveira-formosinho, Júlia (2008), *A Escola Vista pelas Crianças*, Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, Júlia; Gambôa, Rosário (2011), *O Trabalho de Projeto na pedagogia-em-participação*, Porto, Porto Editora
- Oliveira, Maria; Cunha, Maria (2007) “Infância e desenvolvimento”, in *Cadernos de Estudo* nº6, Porto: Publicação da escola Superior de Paula Frassinetti
- Sousa, M. J.; Baptista, C.S. (2011), *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: segundo bolonha*, Ed. Pactor
- Spodek, Bernard, SARACHO, Olivia N., (1994) *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*, Artmed, São Paulo
- Spodek, Bernard (2002) *Manual de Investigação em Educação de Infância*, 2º Edição, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- Vasconcelos, Teresa (1997) *Ao redor da mesa grande*, Porto, Porto Editora
- Vasconcelos, Teresa. (1998), *Educação de Infância – mapear aprendizagens integrar metodologias*, Ministério da Educação
- Yin, Robert (2009), *Estudo de caso – Panejamento e Métodos*, 4º Edição, ARTMED

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 75/2008 de 22 de Abril

Decreto-Lei nº79 de 22 de Abril (Define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola)

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)

Outros documentos

Plano anual de atividades da instituição de 2013-2014

Projeto Educativo Triénio 2013-2015

Regulamento interno

ANEXOS

Anexo I- Guião da entrevista à Educadora

Pergunta de partida: Qual a importância da escrita numa sala de cinco anos?

1. Conhecimento da situação profissional da entrevistada (Pessoal/académicos)

- Relativamente à sua situação profissional, onde fez o curso de Educadora de Infância?
- Há quantos anos é Educadora de Infância?
- Ao longo dos anos de serviço trabalhou, sempre, em contexto de Jardim de Infância?

2. Modelo Curricular utilizado e documentos utilizados

- Na sua ação educativa, mais concretamente no que se refere ao domínio da expressão oral e abordagem à escrita, qual o modelo que privilegia?
- É frequente a linguagem oral e escrita estar presente nos diferentes espaços da sala? De que forma?
- Nas atividades que propõe tem em conta o documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar?
- Consulta mais algum documento para a realização das atividades? Se sim, qual?

3. Perceber qual a importância que a educadora atribui ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita na educação pré-escolar

Conhecer a opinião que a educadora tem sobre a importância do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita na educação pré-escolar referindo as estratégias e atividades que recorre para o efeito.

- Qual a importância que atribui à escrita no contexto da educação pré-escolar?
- Costuma realizar atividades que potenciem a aprendizagem da linguagem escrita? Quais?
- Quais as competências da escrita que considera essenciais para crianças de cinco anos?
- Na sua opinião, a aprendizagem da escrita antes de a criança frequentar o primeiro ciclo poderá trazer implicações no seu desenvolvimento futuro? Quais?
- Será correto ensinar as crianças de cinco anos a escrever mais do que o seu próprio nome?
- Neste grupo, as crianças manifestaram interesse em descobrir novas palavras, em copiá-las? Se sim, como atuou?
- O trabalho desenvolvido durante este ano reforçou o interesse das crianças pela descoberta das letras e das palavras? Como?
- Quando planifica atividades direcionadas para este domínio segue algum tipo de documento? Se sim, qual?
- De que forma tem promovido o envolvimento dos pais nas atividades referentes à abordagem oral e escrita?

4. Conhecer a opinião da entrevistada sobre a sua prática pedagógica

- Acha que o acompanhamento dos pais e a sua intervenção são uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças neste domínio?
- Existe mais algum aspeto que gostaria de salientar sobre o grupo que não foi evidenciado?

Anexo II – Guião da entrevista realizada às crianças

Objetivo: Conhecer as opiniões das crianças sobre o domínio da escrita.

1. Durante este ano, quantas vezes trabalhámos a escrita na sala?
2. De que atividades te lembras?
3. Para ti o que é escrever?
4. Para que achas que serve a escrita?
5. Em que sítios costumavas ver a escrita?

Anexo III - Transcrição da entrevista à educadora

Estagiária: **Então, esta entrevista serve para eu perceber o que acha relativamente à escrita na sua sala. Esta é a pergunta de partida “Qual a importância da escrita num grupo de cinco anos?”**

Educadora: Está bem, vamos começar então?

Estagiária: Sim, vamos lá.

Então, onde fez o seu curso de educadora de infância?

Educadora: Ora bem, eu fiz o curso de educadora na escola de Santa Maria.

Estagiária: **E há quantos anos é educadora de infância?**

Educadora: Sou educadora há vinte e oito anos.

Estagiária: **E trabalhou sempre em contexto de jardim de infância?**

Educadora: Tenho trabalhado em jardim de infância e em creche. Visto que pego nas crianças com um ou dois anos e depois vão comigo até à idade dos cinco anos.

Estagiária: **Na sua ação educativa, mais concretamente no que se refere ao domínio da expressão oral e abordagem à escrita, qual o modelo que privilegia?**

Educadora: Não privilegio nenhum modelo, não utilizo nenhum propriamente dito. Apenas vou utilizando um bocadinho de cada um deles, desde ...ah... pelo... principalmente o modelo da escola moderna que tem algumas características que se adequam à forma de trabalhar. Nós trabalhamos aqui no nosso jardim de infância em projeto e portanto esse é o modelo que mais se adequa para trabalhar à abordagem à escrita e expressão oral pois as crianças fazem registos.

Registam muita coisa e ao registarem utilizam o código escrito e utilização a expressão oral para darem conta de todo o processo e de todos os interesses que envolvem o projeto.

Estagiária: **Então é frequente a linguagem oral e escrita estar presente nos diferentes espaços da sala? De que forma?**

Educadora: Pronto, nas diferentes áreas da sala e por toda a sala estão sempre presentes as legendas, as etiquetas relativamente às áreas, aquilo que há em cada espaço. Portanto o código escrito está presente desde sempre. Não só na sala dos cinco anos, mas este código está sempre presente no grupo desde que eu os acompanho.

Estagiária: Exato. E mesmo as teias também tem a ver com esse código escrito.

Educadora: Sim, nós próprios educadores usamos para transmitir aquilo que estamos a trabalhar o que acaba por estar sempre presente e é visível aos olhos das crianças. Portanto há um contacto sempre diário com esse código escrito.

Estagiária: **Nas atividades que propõe tem em conta o documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar?**

Educadora: Sim, utilizo sempre este documento digamos como um documento orientador de todo o processo que vou desenvolvendo.

Estagiária: **E utiliza mais algum?**

Educadora: Para além disso, outros documentos... Não há assim muitos mais documentos, há sim as brochuras que foram, portanto, emanadas depois a saírem as orientações curriculares que também, por vezes, consulto e depois vamos criando novas situações mas sempre de acordo com o que vai surgindo e de acordo com os interesses e com as necessidades do grupo.

Estagiária: Exato e isso é algo que se vê no dia-a-dia.

Qual a importância que atribui à escrita no contexto da educação pré-escolar?

Educadora: Ora bem, a escrita tem tanta importância como tem qualquer outra área no pré-escolar e no desenvolvimento da criança. É evidente que a escrita acontece depois de as crianças fazerem uma grande descoberta ao nível por exemplo do desenho não é? Que não deixa de ser um código também porque tudo o que elas traduzem, traduzem através do desenho e aos poucos e à medida que o seu desenho vai ficando cada vez mais definido e por volta dos seus quatro anos e se calhar às vezes até antes as crianças começam a ter curiosidade sobre as letras, sobre o próprio nome, vão começando a fazer tentativas desse mesmo nome e a partir daí essa descoberta vai iniciando. Portanto, a escrita está presente desde sempre.

Estagiária: Exatamente. Então estando a escrita tão presente costuma realizar atividades que a potenciem? Quais?

Educadora: Eu acho que... (pausa) Não me preocupa em preparar ou em pensar em atividades que estejam realmente direcionadas para a aprendizagem à linguagem escrita porque eu acho que isso vai acontecendo de forma muito espontânea. É evidente que, à medida que eles vão fazendo essas descobertas, esse código vai aparecendo, as letras vão aparecendo e é evidente que à medida que vão aparecendo temos o cuidado que façam de forma correta. Neste caso e no que diz respeito à sala dos cinco anos a aprendizagem das letras acabou por ser de uma forma lúdica, foi uma brincadeira e começamos a falar em cada letra, fazer jogos de letras, contar histórias acerca da letra e portanto acabou por ser de uma forma muito lúdica, muito espontânea, muito vivido com eles que esse código acabou por acontecer. Então as atividades foram crescendo quase que interligadas umas com as outras e portanto não havia uma preocupação de criar uma atividade específica, mas sim várias atividades onde depois esse código escrito acabava por aparecer.

Estagiária: Quais as competências da escrita que considera essenciais para crianças de cinco anos?

Educadora: Eu penso que, para uma criança de cinco anos a competência da escrita que eles devem ter é, essencialmente, pronto... escrever o seu nome, reconhecerem algumas letras, mas não com aquela preocupação que seja uma escrita já muito perfeita, que tenham realmente disso uma preocupação. Eu acho que o que eles devem ter é um grafismo bem trabalhado. Um grafismo bem trabalhado que lhes facilite, mais tarde, uma escrita sem (pausa) sem sofrimento, porque se eles levarem um grafismo bem trabalho e o desenho deles conseguirem traduzir aquilo que eles querem traduzir, se realmente conseguirem escrever o nome deles já com uma certa... de um tamanho não exagerado, já respeitem determinados espaços secalhar isso é aquela competência que eu acho que eles devem ter enquanto competência da escrita. No fundo é ter um grafismo em que não lhes custe ao nível da motricidade fina, ou seja, é preciso que a motricidade fina esteja bem desenvolvida, bem trabalhada para que no fundo a competência da escrita seja um desenrolar fluído porque têm as ferramentas para que isso aconteça.

Estagiária: Na sua opinião, a aprendizagem da escrita antes de a criança frequentar o primeiro ciclo poderá trazer implicações no seu desenvolvimento futuro? Quais? Esta questão já respondeu um pouco...

Educadora: Sim, no fundo é isso. A ida para o primeiro ciclo será tanto mais fácil esta passagem se na verdade essas ferramentas que proporcionam que a escrita seja uma escrita facilitadora do processo tenham sido realmente trabalhadas e aí lá estamos nós outra vez a falar na implicação do desenho, na implicação da plasticina, na implicação do recorte. Tudo isso leva a que depois a escrita seja mais facilitada no ciclo seguinte.

Estagiária: Acha que será correto ensinar as crianças de cinco anos a escrever mais do que o seu próprio nome?

Educadora: Ensinar não com o conceito de ensinar, acontece que a partir do momento em que eles descobrem o prazer de escrever o nome e o prazer de reconhecimento dos nomes dos outros colegas acabam por ter um gosto de querer saber escrever outras palavras. É evidente que aí não nos compete ensinar-lhes palavras, vamos escrever mais palavras mas eles o pedem de forma espontânea e por curiosidade é evidente que os ensinamos a escrever. E aqui devemos escreve-las corretamente depois se eles querem escrever mais ou menos vai muito depender da própria criança e aí nós vamos respondendo de acordo com o gosto que eles têm por isso. Se a criança mostra mais gosto, pois sim, se a criança não se mostra tão interessada não me parece que seja uma competência que devemos forçar porque eu acho que isso é algo que virá depois mais tarde. O que importa mesmo e volto a reforçar é o trabalho de todas as ferramentas que depois vão levar a uma escrita perfeita, uma escrita correta e uma escrita perceptível. Eu acho que é mais por aí.

Estagiária: O trabalho desenvolvido durante este ano reforçou o interesse das crianças pela descoberta das letras e das palavras? Como?

Educadora: Claro que sim. Com o projeto da biblioteca e com toda a construção e todas as descobertas que fizemos à volta da biblioteca. É evidente que eu acho que foi todo o descobrir o que estava inerente a esse assunto, as letras, as palavras. A própria forma de eles recontarem e contarem novas histórias ajudou-os também a que falassem de uma forma mais correta. E portanto isso acaba por estar tudo interligado. Portanto no que diz respeito à expressão oral eu acho que este grupo ficou muito muito rico a esse nível e basta ver que qualquer pessoa que fala com eles fica admirada da forma fluente que eles conseguem responder e conseguem dar resposta a qualquer questão.

Estagiária: Sim, o próprio discurso que eles têm.

Educadora: O discurso é muito rico e isso teve realmente haver muito não só com o trabalho que estava para trás mas também todo ele reforçado com o projeto que levamos a cabo deste ano não é? Acho que teve tudo a ver.

Estagiária: E mesmo o outro projeto também acabou por trabalhar esse domínio...

Educadora: Sim, é evidente que o outro projeto também. Uma coisa acabou por levar à outra. Basta eles registarem tudo, escreverem tudo, verem escrever sobre tudo que automaticamente o código escrito e a expressão oral estão presentes permanentemente no dia-a-dia deles.

Estagiária: Sim, a todos os níveis, a todas as horas...

Educadora: A todas as horas e momentos. Portanto é mais que evidente que isso vai ser uma ferramenta muito valiosa para a passagem para o primeiro ciclo. São crianças que não vão... ah... quando se começar a falar das pequenas frases, da construção de frases, da construção de textos não vão ter qualquer tipo de dificuldade porque foi algo que esteve sempre muito presente no dia-a-dia.

Estagiária: Muito bem. **E de que forma tem promovido o envolvimento dos pais nas atividades referentes à abordagem oral e escrita?**

Educadora: Ora bem, mais uma vez aqui os pais é evidente que... tendo os pais acompanhado todo o processo, fazendo parte deste processo acabaram por se envolver. E envolveram-se bastante basta dizer que os pais juntamente com os filhos criaram uma história sobre uma letra e a partir daí... claro que o código escrito e oral esteve mais uma vez presente. Não só pelo trabalho que tiveram em casa mas com as crianças na escola, na apresentação da história que fizeram com os pais e ao apresentarem aos amigos tiveram que fazer de forma oral portanto tiveram que a recontar e portanto contou muito aqui a forma

como os pais o fizeram em casa. Portanto deu para perceber que os pais fizeram ou pelo menos criaram com eles ou pelo menos discutiram com eles a essência da história para que para que eles a conseguissem contar, de uma forma ou de outra, uns mais desenvolvida, outros menos o que interessa é que conseguiram contar a história. Portanto acho que aqui notou-se muito o envolvimento dos pais e os pais envolveram-se bastante e participaram a cem por cento.

Estagiária: Sim e estes pais são fantásticos, participam sem qualquer tipo de problema. **Então acha que este acompanhamento dos pais e a intervenção são uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças?**

Educadora: É evidente. Os pais são os primeiros educadores e como primeiros educadores é importante que estejam envolvidos naquilo que diz respeito aos seus filhos não é? E não há dúvida que ao envolverem-se e ao estarem presentes em tudo, ao estarem presentes em cada momento em que eles passam na sala e procuramos ferramentas e estratégias para envolverem os pais, não só em participação de atividades, na utilização do caderno “vai-e-vem” e o facto de convidarmos os pais a virem à sala e vivenciarem um dia na sala isso fez com que eles estivessem sempre por dentro de tudo. E por isso é que isto vai-se refletindo no desenvolvimento das crianças. E não só no desenvolvimento como na dedicação entre pais e filhos, como na forma como eles se relacionam. Tudo isso potencia a um excelente desenvolvimento de cada uma das crianças não é?

Estagiária: Claro é isso mesmo. **E por fim, existe mais algum aspeto que gostaria de salientar sobre o grupo que não foi evidenciado?**

Educadora: Pronto, eu acho que para além do grupo estar bem trabalhado, acho eu, a nível desta temática da expressão oral e escrita que no fundo está presente em todas as áreas de conteúdo. Eu penso que eles de uma maneira geral estão... ou adquiram as competências necessárias para fazerem uma transição sem grandes percalços. É evidente que estamos a falar de uma

forma global, estamos a falar de uma forma geral por isso penso que não será um grupo que virá a ter dificuldades de maior. Depois claro, cada um a seu, a seu nível poderá ter mais dificuldade, uns mais na parte da articulação de palavras, na parte do próprio discurso, outros na parte do grafismo mas acho que de uma forma global todos eles estão preparados para fazerem a transição.

Estagiária: E pronto, dou por terminada as minhas questões. Muito obrigada pela disponibilidade.

Educadora: Não tens nada que agradecer, espero que tenha podido ajudar e se precisares de mais algumas coisa basta dizeres.

Anexo IV – Transcrição da entrevista realizada às crianças

Respostas Questões	Nome: M Data: 20-05-2014 Local: Sala dos cinco anos	Nome: D Data: 20-05-2014 Local: Sala dos cinco anos	Nome: V Data: 21-05-2014 Local: Sala dos cinco anos	Nome: T Data: 23-05-2014 Local: Sala dos cinco anos
1. Durante este ano, quantas vezes trabalhámos a escrita na sala?	Trabalhámos muitas vezes a escrita, todos os dias.	Acho que foram muitas vezes.	Trabalhámos algumas vezes.	A escrita? Ah, trabalhámos sempre.
2. De que atividades te lembras?	Lembro-me que fizemos muitas atividades como escrever o nosso nome, trabalhos importantes, registos. Fizemos as palavras relacionadas que... é da escrita não é?	Fizemos os textos todos juntos para os registos . Lembro-me que fizemos o nosso nome . Pusemos o nosso nome no quadro das presenças e depois tínhamos de por lá o “P” porque estávamos na sala. Fizemos as histórias com as letras e os desenhos para fazer o	Aprendemos as letras do abecedário e fizemos os desenhos para por no portefólio. Aprendemos a escrever palavras novas e o nome dos amigos. Requisitamos livros e	Fizemos o jogo das palavras para o dia da mãe e do pai porque tínhamos que dizer palavras e depois os pais também tinham que escrever as palavras deles.

	<p>Eu fiz com as meninas um teatro e nós escrevemos algumas palavras com a tua ajuda, lembras-te? E pronto é só isso.</p>	<p>nosso livro.</p> <p>Lembro-me também que fui para a área da escrita com o SV e o V e fizemos jogos com as letras.</p>	<p>tínhamos que escrever o título.</p> <p>Fizemos muitos registos.</p>	<p>Escrevemos os números nos livros para a biblioteca.</p> <p>Escrevemos as letras do abecedário e descobrimos muitas coisas novas.</p>
<p>3. Para ti o que é escrever?</p>	<p>Escrever é nós fazermos, escrevermos coisas importantes. Eu gostava de saber escrever mais coisas por isso é que vim aqui para a escola para aprender. É como naquela canção do ler e escrever “ler e escrever, histórias de encantar que me ajudam a crescer, que me fazem imaginar. Ler e escrever histórias de encantar que me ajudam a crescer, que me fazem imaginar.”</p>	<p>É nós dizermos alguma coisa que queremos e escrevemos. Escrever é muito importante porque os meus pais sabem escrever.</p> <p>Eu já sei escrever palavras e ler algumas.</p>	<p>Para mim escrever é nós registarmos alguma coisa. Se nós já sabemos escrever quer dizer que já somos grandes.</p>	<p>Escrever é fazer letras e números e é aprender coisas novas.</p>

4. Para que achas que serve a escrita?	<p>Serve para nós aprendermos. Serve para nós sabermos o que vamos dizer, porque é assim, nós lemos e depois vamos escrever.</p> <p>Eu utilizo quando faço os trabalhos, quando fiz o registo para a mãe que escrevi a palavra amor... quer dizer eu não escrevi, eu copiei.</p>	<p>Serve para sabermos o que está escrito na folha. É como naquele coiso que tu fizeste connosco das profissões. Nós não sabíamos o que estava escrito e por isso pedimos-te ajuda, então desenhámos ao lado para sabermos o que dizia.</p>	<p>A escrita serve para aprender a escrever. Ajuda a escrever as letras que nós não sabemos.</p>	<p>Serve para escrever. Eu aprendi a fazer letras que não sabia.</p>
5. Em que sítios costumavas ver a escrita?	<p>Nas coisas que tem o nome das áreas, na biblioteca, na parede, na tua bata.</p>	<p>Vejo na sala, em casa, no escritório do meu pai, na televisão e nos livros.</p>	<p>Vejo nos registos, no portfólio, no caderno, no telemóvel da minha mãe, na minha caderneta.</p>	<p>Vejo na sala, nas áreas e em casa.</p>

Anexo V – Análise de conteúdo da entrevista à educadora

Referente à questão sobre os espaços da sala onde está presente a linguagem escrita (Q1)

Relação das teias dos projetos com o código escrito
Áreas (legendas e etiquetas)

Quadro nº1: Espaços da sala onde está presente a linguagem escrita

Referente à questão sobre a importância atribuída à escrita (Q2)

A escrita é tão importante como as outras áreas
Relaciona a escrita com a importância de trabalhar os grafismos no pré-escolar.

Quadro nº 2: Importância atribuída à escrita

Referente à questão sobre as razões para desenvolver a escrita

Facilitadora de aprendizagem
- Realização de várias atividades interligadas que originam o código escrito
Curiosidade
Interesse
Prazer de escrever

Quadro 3: Razões para desenvolver a linguagem escrita

Referente à questão sobre a aprendizagem da escrita antes da entrada no 1º ciclo (as competências que devem ser adquiridas e trabalhadas) (Q4)

Escrever o seu nome
Escrever o nome em espaços delimitados
Reconhecer algumas letras
Grafismo bem trabalhado

Não se preocupa que seja uma escrita já muito perfeita
A implicação no desenho, recorte, plasticina

Quadro nº4: Aprendizagem da escrita antes da entrada no 1ºciclo

Referente à questão sobre as atividades que reforçaram o interesse pela escrita (Q5)

Projeto da biblioteca
Descoberta das letras e palavras
Registos
Construção das histórias sobre uma letra
Etiquetas das áreas
Verem escrever sobre tudo
Jogo das palavras relacionadas

Quadro nº5: Atividades que reforçam o interesse pela escrita

Anexo VI – Análise de conteúdo da entrevista às crianças

Atividades sobre a linguagem escrita
Registos (Crianças M, D, V)
Escrever o nome e o dos colegas (Crianças M,D,V)
Escrever palavras/números (Crianças M,V,T)
Jogos com palavras (Crianças M, D, T)
Abecedário ilustrado (Crianças V, T)
Desenhos (Crianças D, V)
Trabalhos importantes (Criança M)
Histórias (Criança D)
Textos coletivos (Criança D)
Teatros (Criança M)
Escrever o título do livro (Criança V)

Quadro nº1: Atividades relativas à linguagem escrita

O conceito de escrever
Escrita é importante no saber fazer (Crianças M,D,V,T)
Ajuda a aprender coisas novas (letras e números) (Crianças D,T)
Relaciona a escrita como aproximação aos pais/adultos (Crianças D,V)
Escrita para desenvolver a imaginação (Criança M)

Quadro 2: O que é para as crianças escrever?

A utilidade da linguagem escrita
Serve para aprender (Crianças M, V, T)
Relaciona a escrita com vivências e projetos de sala (registos, projeto) (Crianças M, D)
Relaciona a escrita com a equipa docente. Cooperação, pedido de ajuda ao adulto. (Criança D)
Desenvolve novos grafismos (Crianças D, T)

Quadro 3: Utilidade da escrita

Sítios onde existe a escrita
Casa (Crianças D,T)
Biblioteca (Criança M)
Áreas (Crianças M,T)
Bata da estagiária (Criança M)
Parede (Criança M)
Escritório do pai (Criança D)
Livros (Criança D)
Televisão (Criança D)
Telemóvel da mãe (Criança V)
Portfólio (Criança V)
Caderno (Criança V)
Caderneta (Criança V)

Quadro 4: Sítios onde está presente a escrita

Anexo VII – Projeto Educativo

***“Para aprender é preciso saber
viver.”***

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

1.1 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 contínua 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 Educadoras de Infância, Professores do 1º Ciclo, Educadora Social, Professor de Educação Musical, Professor de Educação Física, Atelierista, vários docentes que lecionam as atividades extracurriculares (ballet, guitarra clássica, patinagem, inglês, entre outros) 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;
- Diretora Pedagógica;
- Encarregados de Educação.

A reflexão constante 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 estereotipados e padronizados que não são desafiantes para as crianças" (Orientações Curriculares, 1997, pág. 38).

Procuraremos manter uma atualização de todo o material e equipamentos, visando proporcionar as melhores condições para o desenvolvimento do trabalho tanto das crianças como dos nossos colaboradores.

Assim, os **recursos físicos e materiais** que a Instituição se encontra dotada, são os seguintes:

- 3 salas de atividades destinadas a Creche. Estas possuem material pedagógico-didático, leitor de CDs, mesas, cadeiras, estantes, armários, cabides, quartos de banho;
- 4 salas de atividades destinadas ao Jardim de Infância. Estas possuem material pedagógico-didático, leitor de CDs, mesas, cadeiras, estantes, armários, cabides, banca com ponto de água;
- 4 salas de atividades destinadas ao 1º Ciclo do Ensino Básico. Estas salas possuem material pedagógico-didático, leitor de CDs, mesas, cadeiras, quadros, estantes, armários, cabides;
- Sala de actividades destinada ao ATL. Esta possui material pedagógico-didático, leitor de CDs, mesas, cadeiras, estantes, armários, cabides, quadro branco;
- Uma biblioteca munida de diferentes livros escolares, enciclopédicos, temáticos, jornais, entre outros. Para além destes, possui diverso

material informático, como computadores, impressores e leitores de CDs.

- Um atelier de artes plásticas equipado com diversos materiais de pintura, tecelagem, modelagem, estampagem, bem como os respetivos suportes.
- Sala para o ensino de Expressão Musical, que possuiu vários instrumentos musicais (flautas, órgão, xilofones, instrumentos de percussão simples, etc.), cadeiras e bancos;
- Gabinete de Direção Pedagógica/ Sala de Reuniões equipado com mesa de reuniões, cadeiras, armários, estantes, computadores e impressoras;
- Sala das Educadoras equipada com sofás, cadeiras, mesas e armários;
- Secretaria que possui mesas, cadeiras, estantes, computador, impressora e fotocopiadora;
- Sala polivalente, com funções de prolongamentos e de atividades. Esta encontra-se equipada com espelhos, barra, televisão, leitor de DVD, mesas cadeiras e matéria pedagógico-didático;
- Ginásio onde se encontram diferentes materiais adequados à prática desportiva (colchões, bancos suecos, plinto com 6 caixas, cesto de basquete, espaldares, cordas, bolas, arcos, entre outros);
- Sala de armazenamento do material;
- Refeitórios;
- Quartos de Banho;
- Cozinha;
- Dispensa;
- Hall;
- Receção/ Portaria;
- Recreios coletivos cobertos e não cobertos equipados com materiais adequados ao jardim de infância e ao 1º ciclo;
- Recreios com acesso direto às salas. Estão equipados com materiais adequados às faixas etárias a que se destinam;
- A instituição conta ainda com o seguinte equipamento: projetor de

diapositivos; projetor multimédia; telas para projeção; computador portátil, intercomunicador e máquina fotográfica digital, entre outros.

1.2 Como vamos atuar

Desde o início que toda a equipa é convidada a participar ativamente 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 ativa de todos os atores intervenientes no processo (Comunidade Educativa Alargada), segundo uma perspetiva integral, interventiva e participativa, dando aqui relevância às famílias.

Acreditamos que "crianças", para lá de determinados invariantes psicológicos, serão sempre diversidade de contextos familiares e sociais para quem "processo educativo" não é uma variável independente, mas um dispositivo de regulação inserido em contextos móveis e, por vezes, muito diversos e contraditórios.

O elevado potencial das várias formas de Educação pela Arte vai ao encontro de novas expectativas sobre o nosso papel nesta área educativa. Defendemos que a mobilização das formas e processos da criação artística e cultural, constituem ferramentas imprescindíveis de uma educação "sensível" em todo o significado da palavra: sensível porque mobiliza potenciais e aptidões de desenvolvimento sensorial, recursos e formas expressão e de representação, e meios/instrumentos de descoberta e de indagação. A produção artística possui um especial poder de questionamento e de interpelação do que são a sociedade, os valores, as causas. Mais do que puro entretenimento ou prazer (e inquietação, também), a arte é bastante mais do que o simples juízo estético (o bonito ou o feio) que dela se pode retirar, porque se encontra vinculada ao desenvolvimento da inteligência (o conhecimento e a capacidade de compreender e interpretar) e das

emoções; porque é inseparável da sociedade e da cultura que a contém e através da qual se exprime.

Para nós, a criação de Pontes Educativas com várias Instituições artísticas e culturais, o intercâmbio com as famílias através de vivências ligadas à música, à pintura, às artes de palco, dão origem a momentos de prazer e de cumplicidades marcantes e estruturantes para toda a comunidade educativa. Descontextualizada dos ambientes institucionalmente codificados para a divulgação/exposição e mudada de uma atitude de contemplação (o espectador, o visitante), para uma prática ativa pessoal e em grupo, a "experiência" artística toma outros sentidos e significados como prática quotidiana, como recurso de comunicação, e não apenas como experiência excepcional e, muitas vezes, reduzida apenas a certos rituais sociais de lazer, convívio ou mero consumo.

"Os contactos com a pintura, a escultura, etc. constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético" (Orientações Curriculares, 1997, pág.63).

Anexo VIII – Plano anual de atividades

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES

Ano Letivo 2013/2014

Mês	Dia	Atividades
setembro	2 e 3	Abertura da Instituição a toda a equipa de trabalho, docente e não docente, para reunião geral e preparação das salas de atividades.
	4	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.
	26	Teatro "Dragões Princesas e muitas certezas" pelo grupo ANIMATEATRO (dos 0 aos 10 anos).
outubro	1	Concerto de abertura do ano letivo (Dia Mundial da Música). Mauro Giuliani e Astor Piazzola. Violinista André Gamelas Guitarrista Francisco Berény
	Data a confirmar	Início do Projeto com Horta Pedagógica da Quinta do Covêlo.
	16	Feira dos Sabores Comemoração do Dia Mundial da Alimentação.
	Data a confirmar	Reuniões de Pais.
	24	Encontros com Famílias - "Falando sobre Adaptação" Paula Pedroso e Sara Berény - Psicólogas (PLIK PLAK - OSMOPE)
	28	Festa Encerramento da instalação "Memórias" - Atelier/Música
	29 a 31	Autumn Week
novembro		Participação no Projecto "Serralves no bolso", com os serviços educativos do Museu de Serralves que se irá realizar ao longo do ano letivo (Grupo dos 1,2,3,4,5 e Mistos, 1º Ciclo e ATL)
	11	Comemoração do S. Martinho. Magusto na Quinta do Covêlo.
	Data a confirmar	"Sopa de Jerimu" solo de teatro e dança com Graça Ochoa, Dramaturgia Regina Guimarães - Criações Satélite da Circolando (Grupo dos 2,3,4,5, Mistos e 1º Ciclo).
dezembro	13	Festa de Natal. Vinda do Pai Natal às salas.
	16	O Circo vem à Escola (dos 0 aos 10 anos)
	18 a 3 Janeiro	Interrupção das atividades letivas e extra curriculares.
	24	Encerra a Instituição.
	31	Encerra a Instituição.
janeiro	6	Início do - 2º Período
		Concerto de Reis
	Data a confirmar	Audição de Reis (1ºCiclo e ATL).
	Data a confirmar	Participação nas Oficinas do Museu de Arte Contemporânea - Fundação de Serralves.

fevereiro	Data a confirmar	Encontros com Famílias – (tema a confirmar). Paula Pedroso e Sara Berény – Psicólogas
	Data a confirmar	Saída pela cidade do Porto
	28	Festa de Carnaval
março	3 a 5	Interrupção letiva
	4	Encerramento da instituição
	19	Comemoração dia do Pai - Almoço convívio.
	24	Concerto na Casa da Música "Algodão doce" (salas dos 2,3,4,5 e Mistos)
abril	2	Dia Mundial do Livro Infantil Hora do Conto Feira do Livro com a participação da editora Index (a confirmar)
	7 a 21	Interrupção letiva
	21	Encerramento da instituição
	22	Início do 3º Período
	Data a confirmar	Concerto da Primavera,
maio	5	Comemoração do Dia da Mãe – almoço convívio
	Data a confirmar	Inauguração da Exposição "Serralves no bolso" no Museu de Arte Contemporânea de Serralves.
	Data a confirmar	Encontros com Famílias – (tema a confirmar). Paula Pedroso e Sara Berény – Psicólogas
	30	Comemoração do Dia Mundial da Criança. Ida ao Teatro Campo Alegre "Aquela nuvem..." espectáculo de dança-teatro. A partir da poesia de Eugénio de Andrade. (Dos 2 anos ao 1º Ciclo)
junho	Data a confirmar	Visita à Fundação José Rodrigues. Participação nas oficinas.
	Data a confirmar	Reuniões de Pais.
	Data a confirmar	Aulas abertas das atividades extra curriculares.
	13	Encerramento das aulas do 1º Ciclo.
	27	Encerramento das atividades letivas e extra curriculares.
	28 e 29	Festa de Finalistas salas 5 anos e Mistos
julho	30 de junho a 11	Época Balnear, a partir dos 3 anos.
	31	Encerramento da Instituição.

Anexo IX – Gráficos

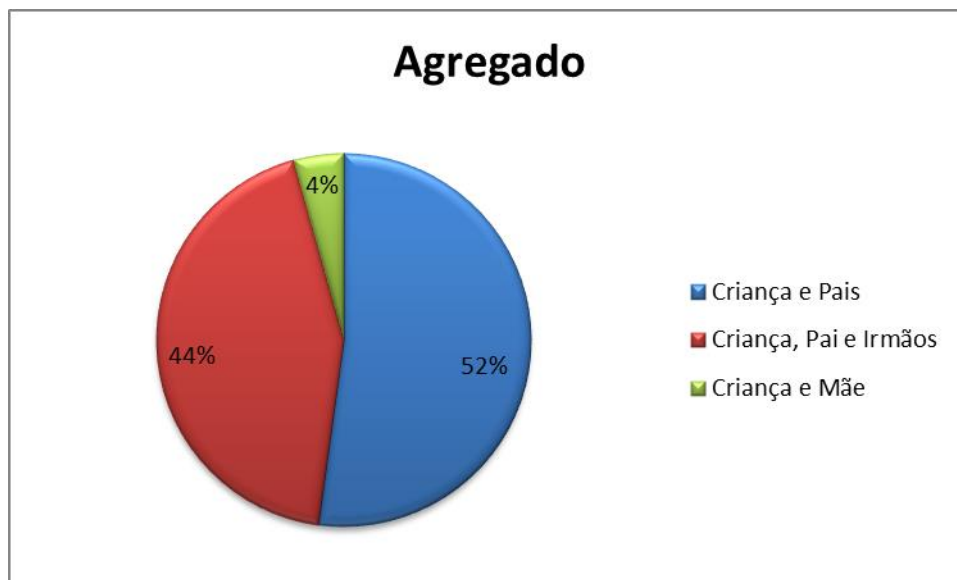


Gráfico 1 – Agregado Familiar

No gráfico verifica-se que a maioria das crianças vive apenas com os pais apresentando, desta forma uma percentagem de 52%. Com uma percentagem mais baixa encontram-se as crianças que vivem com os pais e com o irmão (s). Apenas, 4%, ou seja uma criança vive com a sua mãe.

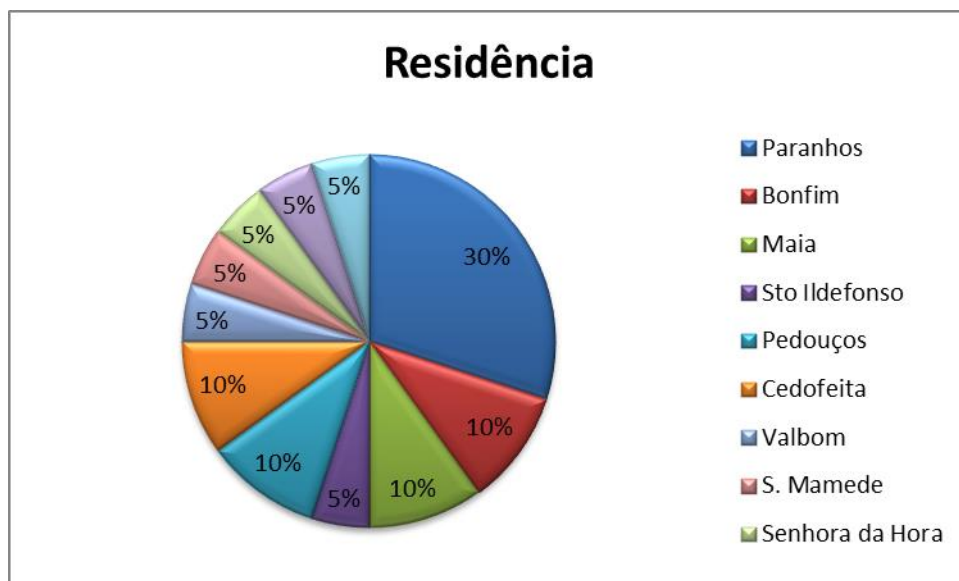


Gráfico 2 - Local de residência

De acordo com o gráfico, verifica-se que 30% das crianças habitam em Paranhos. No entanto, Bonfim, Maia, Pedrouços e Cedofeita apresentam uma percentagem de 10%. Com 5% encontram-se todas as outras residências.

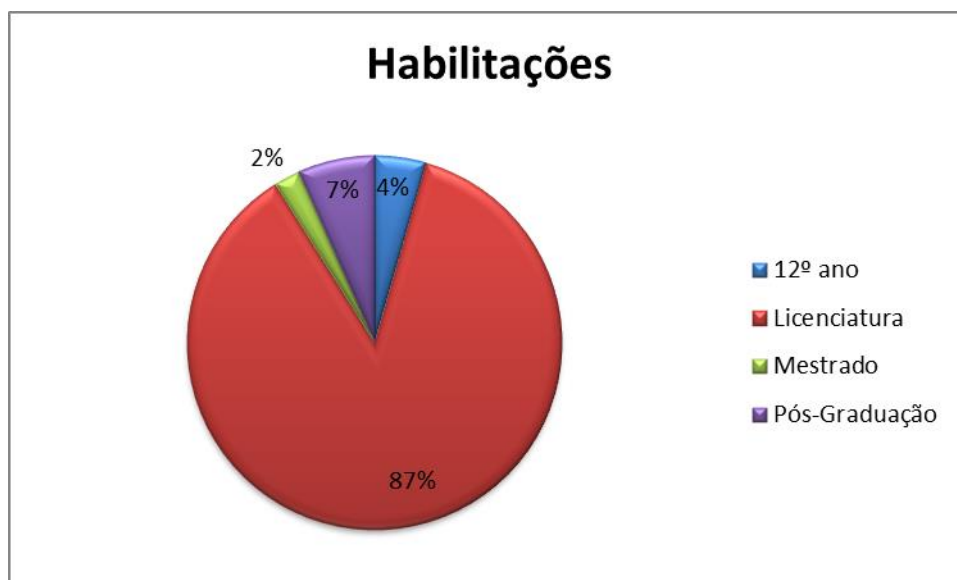


Gráfico 3 – Habilitações académicas dos Pais

Observando o gráfico é possível verificar que a grande maioria dos Pais tem como grau académico de licenciatura, correspondendo a 87% das respostas. 7% dos pais tem o mestrado e 4% tem o Ensino Secundário. Por fim, 2% possui o mestrado.



Gráfico 4 – Número de irmãos

É possível constatar que 50% das crianças são filhas únicas, a par das crianças que têm um irmão (a). Apenas 8% das crianças tem dois irmãos.

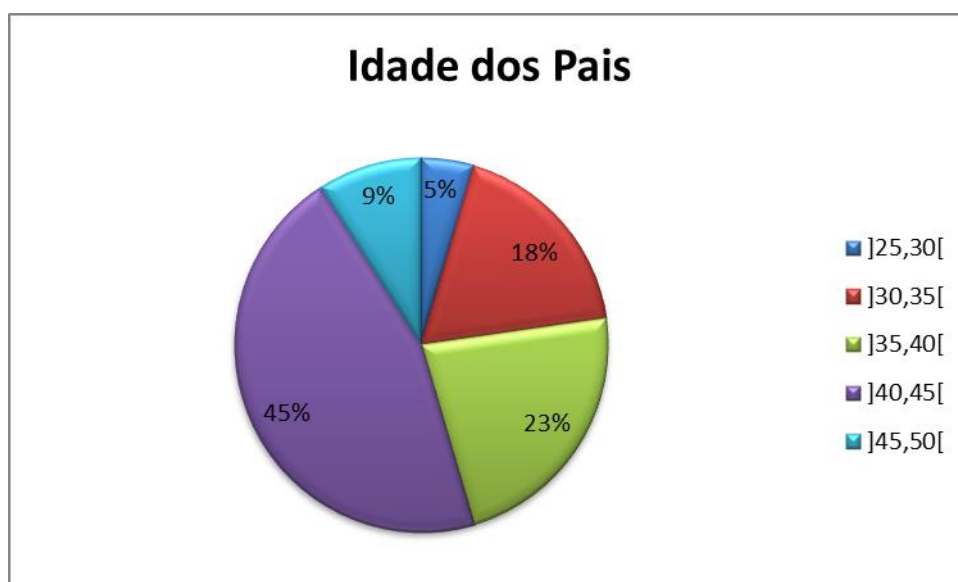


Gráfico 5 – Idade dos Pais (sexo masculino)

Com este gráfico podemos perceber que 45% dos pais encontra-se entre os 40 e os 44 anos inclusivamente e 23% está entre os 35 e os 39 anos. Os pais com 30 e 34 anos

representam 18% da população em estudo, assim como os que têm entre os 45 e os 49 anos que apresentam uma percentagem de 9%. Apenas 5% dos pais apresentam idade entre os 25 e os 29 anos.

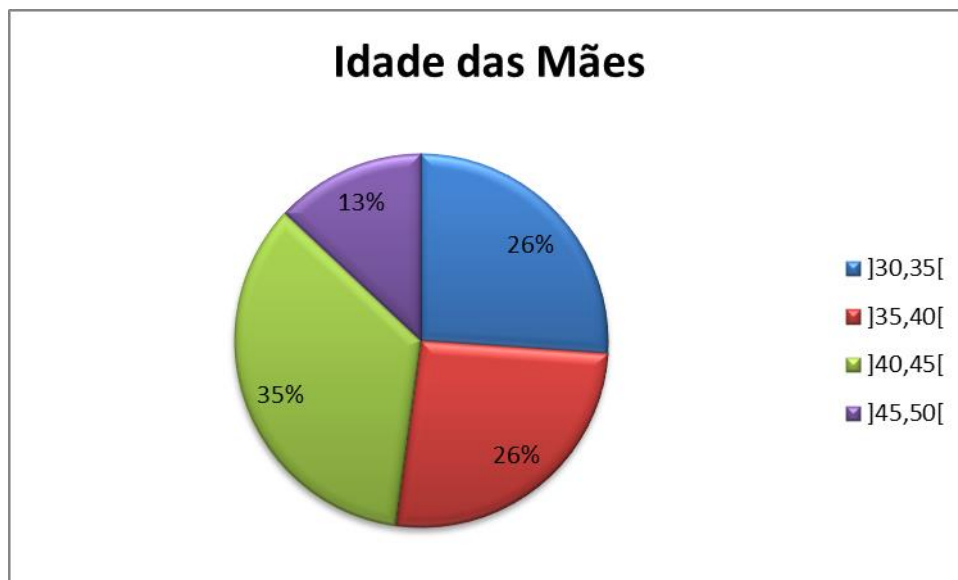


Gráfico 6 - Idade das Mães

Comparativamente ao gráfico da idade dos pais podemos verificar que as idades variam desde os 30 anos até aos 49 anos de idade. Entre os 40 e os 45 anos encontram-se 35% da população, isto é, é neste intervalo que estão patentes as idades mais frequentes. A par deste intervalo, encontra-se o de 35 aos 39 anos que apresenta uma percentagem de 26%. Já os intervalos entre 30 a 39 e os 45 a 49 apresentam as percentagens de 26% e de 13% respetivamente.

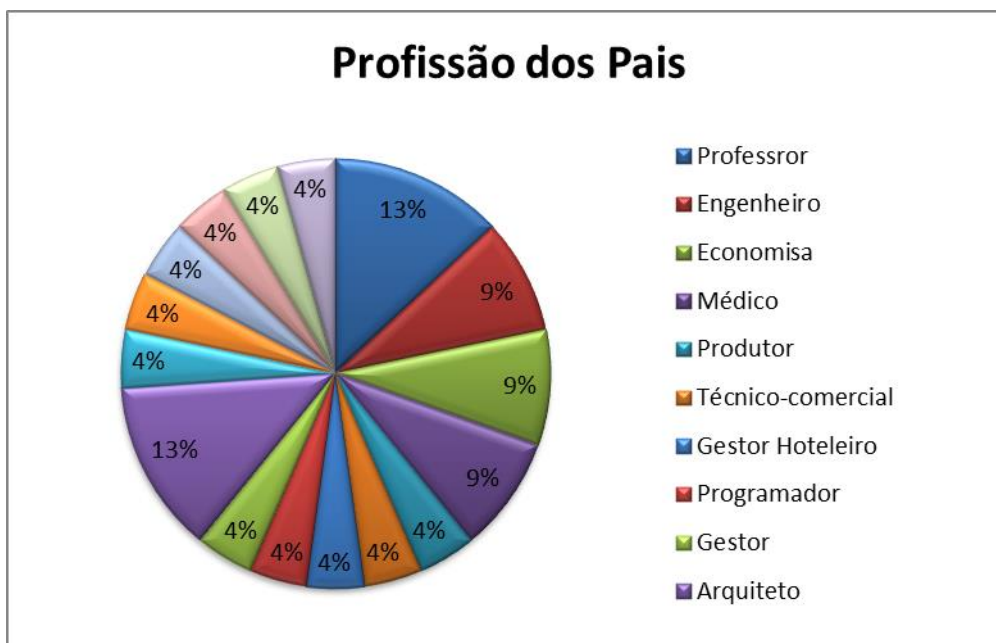


Gráfico 7 – Profissões dos Pais

Observando gráfico é possível verificar que existem variadíssimas profissões, contudo as profissões de Professor e de Arquiteto predominam, tendo uma percentagem de 13%. Seguidamente, com 9% encontram-se ligadas à engenharia, economia e medicina. Os 4% correspondem às restantes profissões.

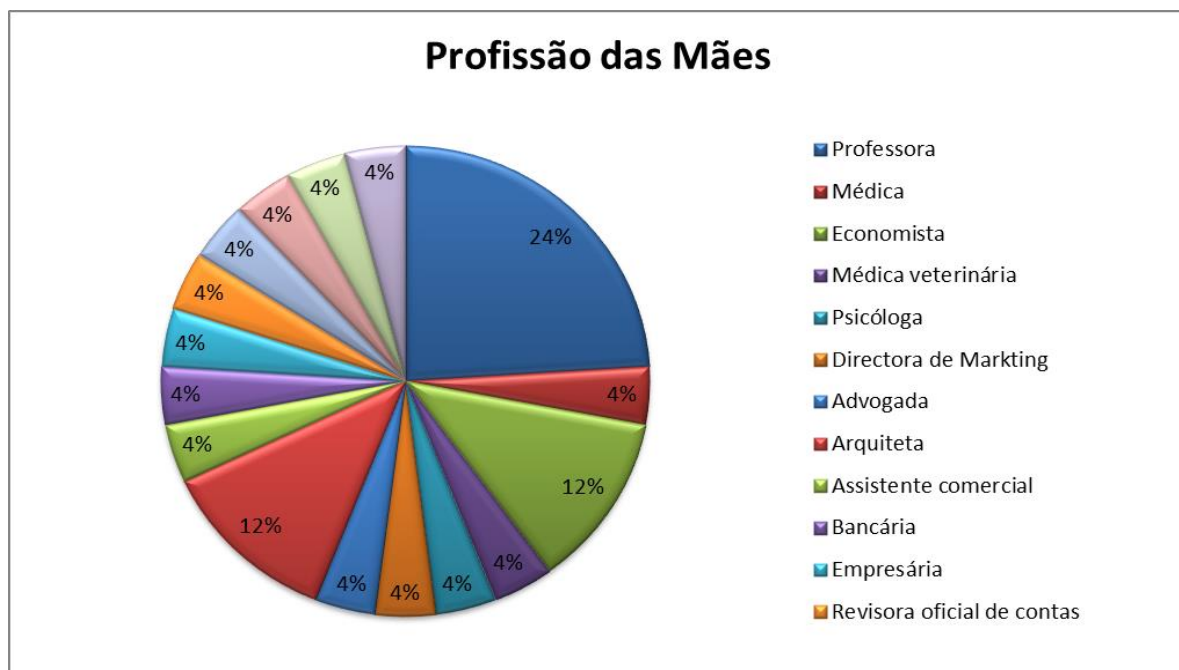


Gráfico 8 – Profissões das Mães

Após a observação do gráfico, verifica-se que a profissão que predomina é a de Professora com 24%. Com 12% estão as profissões ligadas à economia e de arquitetura. As restantes correspondem a profissões ligadas à psicologia, à medicina entre outras.



Gráfico 9 – Género das crianças

Relativamente a este gráfico, estão representados os géneros das crianças. É visível que a maioria das crianças é do sexo feminino com 60% e que o restante, ou seja, 40% pertence ao sexo masculino.

Anexo X – Registo de incidente crítico nº1

Data: 18-09-2013

Idade: 5 anos

Observadora: Estagiária finalista

No recreio a E estava sentada no chão a chorar. A estagiária foi ter com ela a fim de perceber o que se passava com a mesma ao que ela lhe respondeu que o RR a tinha empurrado por ela não lhe ter emprestado um brinquedo. A estagiária chamou a outra criança e ouviu as duas crianças a justificarem-se. No fim, pediu que as duas fizessem as pazes, dando um abraço e um beijinho na cara. O RR disse que fazia as pazes e deu um abraço à E, porém, a E nem se mexeu, disse que não gostava de dar abraços e que não fazia as pazes. Assim, a estagiária optou por pedir à criança que desse um aperto de mão, visto não gostar de dar abraços e esta assim o fez.

Comentário: A E revelou ter algumas dificuldades em resolver conflitos entre pares, já o RR pediu desculpa e soube reconhecer que também ele errou e que não deveria ter tido o comportamento que teve.

Anexo X – Registo de incidente crítico nº2

Nome da criança: M

Idade: 5 anos

Data: 30 de Janeiro de 2014

Observadora: Estagiária finalista

Descrição: A M encontrava-se na área da escrita e chamou a estagiária para que esta visse o que ela tinha escrito. No quadro preto estava colado as imanes com as vogais pela ordem correta. Quando a estagiária lhe perguntou o que ela tinha feito ela respondeu “Escrevi o A E I O U. São as vogais.”

Comentário: A criança demonstra ter curiosidade em aprender a escrever e competências ao nível da escrita.

Anexo X – Registo de incidente crítico nº3

Nome da criança: M

Idade: 5 anos

Data: 21 de Janeiro de 2014

Observadora: Estagiária finalista

Descrição: A M demonstrou curiosidade em aprender a escrever a palavra “lengalenga” e o nome do livro “Tiago e o Monstro”. Por esse motivo, pediu à estagiária finalista que lesse primeiro a palavra para que esta repetisse e depois começou a copiar letra por letra questionando “é assim que se escreve?” ou “qual é esta letra que eu não sei o nome?”

Comentário: A M pede várias vezes para copiar palavras que aparecem ou em livros ou nos trabalhos. É muito interessada pela área da escrita.

Anexo X – Registo de incidente crítico nº4

Nome da criança: T

Idade: 5 anos

Data: 16 de Janeiro de 2014

Observadora: Estagiária finalista

Descrição: O T encontrava-se na área da plástica a fazer um desenho a pedido da educadora. Quando o terminou foi mostrar à estagiária para que esta o ajudasse a escrever a data no mesmo.

Comentário: O desenho realizado pelo T demonstrou uma evolução significativa relativamente ao traço, sendo mais preciso e mais pormenorizado. O T desenhava os meninos com os braços para cima e desta vez, foi a primeira vez, que desenhou o menino com os braços para baixo. Pintou com mais cuidado, dentro dos espaços.

Anexo X – Registo de incidente crítico nº5

Nome das crianças: F, IA, FM, ML, MG, SV

Idade: 5 anos

Data: 14 de Janeiro de 2014

Observadora: Estagiária finalista

Descrição: No decorrer da sessão de movimento, as crianças perguntaram várias vezes o que iriam fazer no relaxamento, pedindo insistentemente para fazerem as massagens (atividade de relaxamento já realizada numa das sessões de movimento).

Comentário: Em quase todas as sessões de movimento, as crianças pedem para fazer massagens como relaxamento. Mesmo quando a estagiária tem algo diferente para fazer as crianças insistem nesta atividade.

Anexo X – Registo de incidente crítico nº 6

Nome da criança: RR

Idade: 5 anos

Data: 2-01-2014

Observadora: Estagiária finalista

Descrição: No final do dia, as crianças podem ir à sala colocar uma estrela na sua tabela das áreas, caso estas achem que merecem uma estrela. O RR, antes de ir embora, dirigiu-se à estagiária finalista e disse-lhe “Eu não me portei bem por isso estou triste comigo mesmo e não mereço uma estrela”

Comentário: A criança demonstrou ter consciência do comportamento que teve no decorrer do dia. Sendo que, por vezes, necessita do auxílio do adulto para perceber se merece colocar estrela ou não.

Anexo XI - Grelha de avaliação do grupo nº 1

	Data: 21-04-2014	Horas:10h45	Avaliador: Estagiária finalista
O GRUPO REVELA:			SIM NÃO
Organização e cooperação em atividades de grupo/coletivas			X
Reproduzir diferentes movimentos			X
Memorizar a ordem dos movimentos			X
Sentido de ritmo			X*
Resistência na execução dos exercícios			X
Autonomia depois de escutadas as indicações do professor			X
Flexibilidade na execução dos diferentes movimentos			X
Capacidade em manter o silêncio e adotar uma postura calma no decorrer da sessão			X

X* Algumas crianças conseguem ouvir o ritmo da música e dançar ao som da mesma, como a IA e a R, contudo, muitas das crianças, principalmente os rapazes não têm sentido de ritmo, não conseguindo acompanhar a batida da música, ou seja, dançam fora do ritmo esperado

Anexo XII - Registo contínuo nº1

Nome da criança: M

Idade: 5 anos

Observadora: Estagiária finalista

Data: 9-4-2014

Contexto de observação: Durante a atividade de dramatização de três histórias improvisadas

Durante a atividade referente à dramatização de três histórias no qual existia um júri para avaliar o desempenho do grupo a atuar, a M colocou o dedo no ar para não interromper o teatro e esperou que a estagiária olhasse para ela. Seguidamente questionou “posso ser júri no próximo grupo?” A estagiária respondeu que podia ser uma vez que ela já havia participado no outro grupo de representação de uma história. Quando chegou a altura de ser júri, a M levantou-se rapidamente do seu lugar, dirigindo-se ao V “agora sou eu júri por isso vou ficar na tua cadeira” arrastou a cadeira para trás e sentou-se. Em seguida, voltou a levantar-se porque se tinha esquecido de levar um papel para apontar as pontuações ao grupo que ia avaliar. Novamente, arrastou a cadeira para trás, sentou-se, colocou os braços em cima da mesa e começou a olhar à sua volta. Durante o teatro, a M estava atenta a todos os pormenores e começou a escrever números seguidos na folha. À medida que os ia escrevendo, dizia com um tom muito baixo à estagiária que estava a dar os pontos a cada menino pelas coisas que estava a fazer. Desenhou a cara de cada menino com lápis de carvão e por baixo escreveu o número que achava que esse menino merecia, dividindo cada número com um traço na vertical. Depois de dar os pontos a todos os meninos que apresentaram o teatro disse a cada um, individualmente quanto tinha dado. Disse que a pontuação era de um

a dez e por isso que dava dois à MG porque ela não sabia as suas falas e se tinha enganado muito no teatro. Deu 10 ao V e ao AF porque estes sabiam as falas, estavam atentos, falaram bem e porque o V tirou o sapato na história. Por fim, desenhou um sapato na folha com um dez, explicando que o desenhou porque o V tirou o sapato na história e como tinha gostado do teatro merecia um dez.

Anexo XIII – Registo de Fotografia nº 1

Escolha realizada por: Estagiária Finalista

Área de Conteúdo: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

Data: 4 de Dezembro de 2013



Comentário da criança:

Comentário do adulto: Na bota de advento da Carolina encontravam-se estes carimbos com todas as letras do abecedário. A Carolina conseguiu ordenar as letras pela ordem correta sem grande dificuldade. Em seguida, escreveu a palavra natal com os carimbos. Deste modo, a Carolina consegue escrever palavras para além do seu nome e reconhece o sentido direcional da escrita.

● **Linguagem:** Competência de escrita – com o auxílio do adulto, consegue escrever palavras para além do seu nome; competência de leitura – Identifica a palavra que escreveu.

Anexo XIII – Registo de Fotografia nº 2

Escolha realizada por: Estagiária finalista

Área de Conteúdo: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

Data da escolha: 25 de Março de 2014

Data da recolha: 26 de Março de 2014



Descrição: Na área da escrita, a caixa das letras em madeira caiu ao chão. A estagiária começou a colocar as letras no sítio, sendo que a M disse “posso-te ajudar?” Deste modo, a criança começou a cantar a música do alfabeto e a perguntar em que sítio era cada uma das letras. A C aproximou-se da área perguntando “O que vocês estão a fazer? Também posso fazer?”

Comentário do adulto: As duas crianças manifestaram, mais uma vez, o seu interesse pelas letras. Juntas conseguiram completar o abecedário sem ser necessário a intervenção do adulto. Esta atividade surgiu de uma forma espontânea, contudo, as duas crianças puderam trabalhar várias noções, como a noção de ordem, a identificação da letra e o sítio correspondente a cada letra.

Comentário da criança:

Anexo XIII – Registo de fotografia nº3

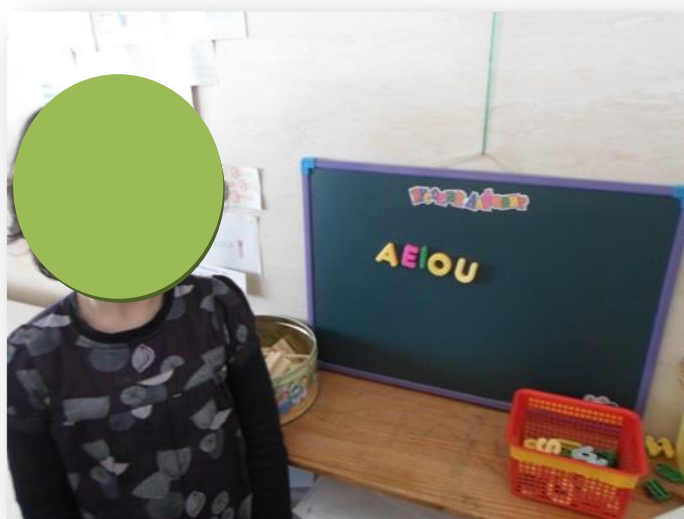
Registo

Escolha realizada por: M

Área de Conteúdo: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

Data da escolha: 23 de Janeiro de 2014

Data da recolha: 27 de Janeiro de 2014



Descrição: Esta semana foi introduzida uma nova área, a área da escrita. As crianças podem copiar palavras, decalcar letras e formar novas palavras.

Comentário da criança: “Escrevi o A E I O U. São as vogais.”

Categorias de análise



Linguagem: A M revela competências de escrita e de compreensão

Anexo XIII – Registo de Fotografia nº 4

Registo

Escolha realizada por: Estagiária Finalista

Área de Conteúdo: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

Data da escolha: 7 de Fevereiro de 2014

Data da recolha: 13 de Fevereiro de 2014



Comentário do adulto: A biblioteca tem um novo sistema para que as crianças possam requisitar livros. A Maria revelou grande interesse em requisitar livros para os “ler” em casa com a família. Este é o momento de requisição do livro, onde a criança escreve a data, o seu nome, o número do livro e pinta a categoria a que este pertence.

Comentário da criança: “Requisei um livro para levar para casa.”

Categorias de análise

● **Linguagem:** A M... revela competências de escrita e de compreensão

Anexo XIV – Fotografias



Fotografia nº 1: Cartão de leitor

Data de requisição	Data de entrega	Categoria	Título do livro	Número	Assinatura
23-1-2014		[Orange dot]	MATE O BOB BONITO DE ZEEWISSO	4	[Signature]
15-5-2014		[Blue dot]	Fabulas	10	AFONSO
2-2014		[Blue and orange bar]	O LOBO que QUERIA mudar de cor	7	[Signature]
		[Orange bar]		11	AFONSO
3-2014		[Orange bar]	CRUZADA e GIRAFA	5	AFONSO
8-2014		[Yellow bar]	Desculpa	7	AFONSO

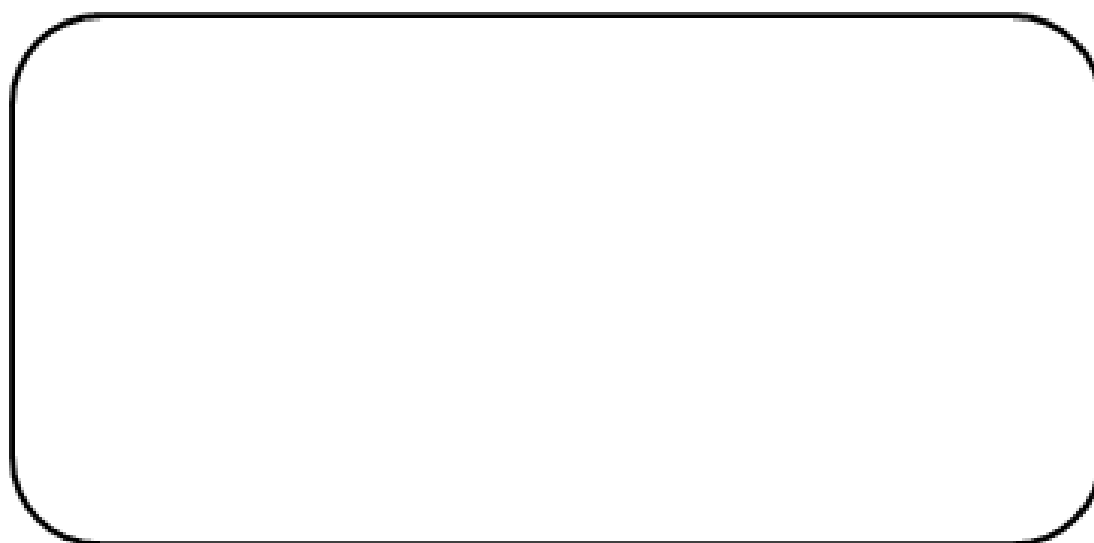
Fotografia nº2: Ficha de requisição

Ficha de opinião

No dia _____ requisitei um livro para ler em casa.

Título:

Autor:



Gostei do livro Não gostei do livro

A minha opinião sobre o livro:

Quem leu comigo: _____



Fotografia nº 4: Área da Biblioteca



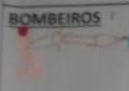



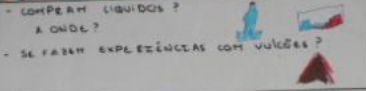


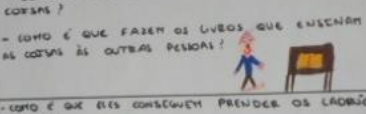
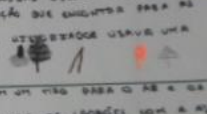
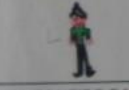
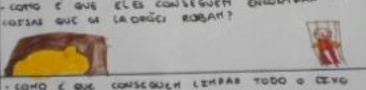
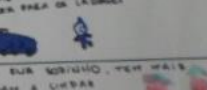





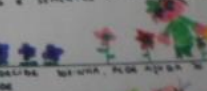

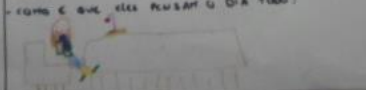

Fotografia nº 5: abecedário ilustrado no portfólio



Fotografia nº 6: Abecedário ilustrado na parede da sala



Fotografia nº 7: Livro de histórias da sala dos cinco anos

O QUE SABIAMOS SOBRE...	O QUE QUERIAMOS SABER	O QUE JÁ DESCOBRIMOS
BOMBEIROS <ul style="list-style-type: none"> - USAM MÁQUETA - APAGAM FOGOS - USAM ÉPOXI VERMELHO - USAM LAPARETE 	- COMO É O QUARTEL POR DENTRO? - COMO PEGAM OS FOGOS SEM SE QUEIMAREM? 	- QUE OS BOMBEIROS FAZEM POR NÓS - TRAZEM POR TAMBÉM PESSOAS - SALVAM ANIMAIS - TÊM MÚLTIPLOS CARROS - TÊM BASTO DE MÉRGULHADORES - TÊM FANTAS ESPECIAIS - FAZEM MUITAS EXPERIÊNCIAS COM MÚLTIPLOS OBJETOS - FAZEM EXPERIÊNCIAS COM ÁGUA 
CIËNTISTA <ul style="list-style-type: none"> - USAM COPOS - USAM BATA BRANCA - FAZEM EXPERIÊNCIAS - USAM LÁPIS E IDEANTES 	- COMPEM LÍQUIDOS? - A ONDE? - SE FAZEM EXPERIÊNCIAS COM VULCÕES? 	- USA LUVA - DESCOBRE MUITAS COISAS NOVAS DE ENCONTRAR - BUSCAM A INFORMAÇÃO QUE ENCONTRA PARA AS JUNTAS COM UM - DESCOBREMOS QUE O UTILIZADOR USAVA UMA PEÇA PARA ESCREVER 
HISTORIADOR <ul style="list-style-type: none"> - USA GÓLOS - USA LIVRO - ESTUDA COISAS DO PASSADO - PROCURA COISAS DO PASSADO - ESCREVE EM GÓLOS - FAZ NOVAS LIVROS PARA OS OUTROS SABEREM 	- COMO É QUE O HISTORIADOR DESCOBRE AS COISAS? - COMO É QUE FAZEM OS LIVROS QUE ENSINAM AS COISAS ÀS OUTRAS PESSOAS? 	- OS BOMBEIROS TÊM UM VÍDEO PARA O AR E OS LADRÕES TÊM UM VÍDEO - OS POLÍCIA TÊM A INFORMAÇÃO QUE ENCONTRA PARA AS JUNTAS COM UM - DESCOBREMOS QUE O UTILIZADOR USAVA UMA PEÇA PARA ESCREVER 
POLICIA <ul style="list-style-type: none"> - USA PISTOLA - PEGAM AS PESSOAS - USA ARMAS - PEGAM OS LADRÕES - NÃO DE LA BRIGA NA PRISÃO - VÊ O BOM - VÊ O LADRÃO PARA NÃO SEREM 	- COMO É QUE ELES CONSEGUEM PREENDER OS LADRÕES TODOS? - COMO É QUE ELES CONSEGUEM ENCONTRAR AS COISAS QUE OS LADRÕES ROUBAM? 	- OS BOMBEIROS TÊM UM VÍDEO PARA O AR E OS LADRÕES TÊM UM VÍDEO - OS POLÍCIA TÊM A INFORMAÇÃO QUE ENCONTRA PARA AS JUNTAS COM UM - DESCOBREMOS QUE O UTILIZADOR USAVA UMA PEÇA PARA ESCREVER 
CANTONEIRO DA LIMPEZA <ul style="list-style-type: none"> - LIMPA A LIXADA - APANHA O LIXO - USA M MÁQUINA - USA M SAPOS 	- COMO É QUE CONSEGUIM LIMPAR TODO O CEGO DAS RUAS? 	- QUE VÃO LINDA A SUA VESTINDO, TEM MAIS AMIGOS QUE O AJUDAM A LIMPAR - TÊM UM CARRO COM ASPIRADOR - LIMPA OS GRATIS 
JARDINEIRO <ul style="list-style-type: none"> - PLANTA AS PLANTAS - USA LIXO BRILH - USA UM ANILHO - USA SACHOLA - TRAZEM OS JARDINS - TRAZEM COISAS DA TERRA - PLANTA PLANTAS - VÊ A PA 	- COMO É QUE CONSEGUIM TRABALHAR TODOS O DIA? - SE TEM AMIGOS PARA AJUDAR? - COMO É QUE SABEM O QUE DEVEM FAZER COM LADA FOLHA? 	- O JARDINEIRO TRAZ AS PLANTAS COM VÁRIAS INSTRUMENTOS - TEM AMIGOS PARA O AJUDAR - OS AMIGOS TRAZEM AS SEMENTES PARA O JARDIM 
POLITICO <ul style="list-style-type: none"> - FALA BOM A AS PESSOAS - USA LUVA E VISO - USA BATA BRANCA - PRESIDENTE - TRABALHA NO MUNDO - USA LAPARETE 	- COMO É QUE CONSEGUIM MANDAR NAS PESSOAS TODAS? - COMO É QUE ELES PENSAM O DIA TODO? 	- QUE A VÊ VÃO BOM A AS PESSOAS COM VÁRIAS INSTRUMENTOS - TEM AMIGOS PARA O AJUDAR - OS AMIGOS TRAZEM AS SEMENTES PARA O JARDIM 

Fotografia nº8: Tabela do projeto relativo à cidade

Anexo XV – Grelha de avaliação projeto

Projeto “A biblioteca”

Procure caracterizar o projecto em termos de critérios de qualidade adquiridas no que diz respeito ao grupo de crianças

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

No início do projeto, as crianças em grande grupo disseram o que era para elas a biblioteca:

“É um sítio onde pomos muitos livros” (SF)

“Tem livros que nos ensinam coisas.” (RR)

“É um sítio onde não se pode falar muito alto.” (DP)

“Os livros da biblioteca dão-nos muitas ideias para histórias” (CR)

Com o desenrolar do projeto, as crianças tiveram a possibilidade de vivenciar experiências a vários níveis, tendo trabalhado competências ao nível da oralidade visto que as crianças tinham de justificar a sua opinião em relação ao livro que apresentavam,

não podendo dizer apenas que gostou de “ler” o livro mas sim o porquê de ter gostado e que parte tinha gostado mais.

Adulto: “Qual foi o livro que escolheste?”

L: “Não me lembro do nome.”

Adulto: Não faz mal, de que falava então o livro?”

L: “O livro falava sobre... ahh... Um senhor que tinha uma barba muito muito grande”

Adulto: “E o que aconteceu a esse senhor?”

L: “Ele cortou a barba.”

[...]

Adulto: “Gostaste da história?”

L: “Sim.”

Adulto: “E porquê?”

L: “Porque... porque aprendi que temos de corar muitas vezes o cabelo senão podemos ficar cegos.”

A expressão dramática também foi desenvolvida ao longo deste projeto de forma espontânea. As crianças faziam teatros

improvisados, inventando histórias ou dramatizando histórias que ouviram na biblioteca. Este faz de conta potencializa competências como a iniciativa, a autonomia, a criatividade, a capacidade de improvisar.

“Anda ver o nosso teatro. Mas primeiro temos que por as cadeiras para os meninos ficarem a assistir.” (M)

“Senhores e senhoras fizemos um teatro sobre uma rainha e um príncipe esperamos que gostem [...]” (IA)

Na área da formação pessoal e social as crianças tiveram de interagir entre pares ou em grande grupo para que o teatro resultasse, assim como tiveram a responsabilidade de interpretar uma personagem.

“Se fizeres mal, estragas todo o teatro porque a Andreia diz que nós somos todos um grupo.” (M)

“Não consegues fazer de cão? Não faz mal, eu faço de cão e tu fazes de princesa.” (R)

No tocante à área do conhecimento do mundo, as crianças desenvolveram os seus conhecimentos sobre o mundo que as rodeia com a visita à biblioteca, a visita dos contadores de histórias à sala.

“Aprendemos que há várias formas de contar histórias.” (LP)

“É giro ouvir histórias por pessoas diferentes porque assim nós ficamos atentos.” (DP)

“Aprendemos como funciona uma biblioteca.” (V)

“Aprendemos que temos de estar concentrados para fazer as coisas bem.”

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

O sistema de requisição, implementado pela estagiária finalista, deu oportunidade à criança de ser autónoma e ativa no decorrer de todo o processo, isto porque teria de ser ela a pedir ao adulto para requisitar o livro. Nesse sentido, a equipa pedagógica pode observar as crianças que estavam mais implicadas e envolvidas neste espaço, sendo elas a M, a IA, o RR, a R, o D, a SV e o SF uma vez que eram estes que pediam todas as semanas para requisitar um novo livro.

“Andreia, eu já trouxe o meu cartão para requisitar há muito tempo e ainda não requisitei.” (IA)

“Eu hoje quero requisitar um livro e amanhã quero levar outro.” (M)

“Eu posso levar mais do que um livro para casa? É que eu gosto muito de ver em casa os livros com os meus pais.” (D)

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

As crianças no decorrer do projeto tiveram oportunidade de cooperar entre si, uma vez que na organização da biblioteca estas tinham de se ajudar mutuamente.

“Primeiro é o 4 por isso tens que por primeiro esse e depois esse.” (F)

“Olha, tens aí um azul? É que falta um aqui.” (D)

A construção da história de grupo para o livro das letras foi uma das estratégias para trabalhar a cooperação, isto porque todas as crianças trouxeram de casa três palavras relacionadas entre si ao que as crianças tinham de ajudar o adulto e os próprios colegas na realização de uma história com essas mesmas palavras. Algumas crianças demonstraram mais capacidade em trabalhar em grupo e de partilhar as suas ideias de que outras como é o caso da M, do SF, da SV, da C, do RR, do V e da R.

Mais uma vez, o domínio da linguagem foi uma área bastante trabalhada, nomeadamente a oralidade. Quando as crianças contavam uma história e não se lembravam do que viria seguidamente as restantes auxiliavam-nas sem qualquer tipo de problema.

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

As tiras como forma de registo apareceram por interesse das próprias crianças em decorar a biblioteca de uma forma diferente, tornando-a num local “mais bonito” (R) Posto isto, as crianças começaram a registar nas tiras as histórias que eram lidas neste espaço. Foi possível verificar que com o desenrolar do processo apenas algumas crianças manifestavam interesse em contribuir para a finalização das tiras. Assim, as crianças como a CR, a M, a C, o SF e o RR lembravam constantemente “temos de fazer uma tira para esta história” (SF) ou então “Ainda não acabamos o registo da biblioteca na tira, temos que fazer para acabarmos.” (RR)

O D, isoladamente, organizou a biblioteca colocando os livros no seu respetivos locais. Demonstrando espírito de iniciativa e

capacidade de concentração ao par de contribui para o projeto.

Implicação: Sentimento de pertença e responsabilidade maior ou menor que as crianças terão em relação ao projecto em que trabalham.

Todo o grupo se mostrou implicado no projeto, sendo que algumas crianças demonstraram mais motivação do que outras como já foi mencionado anteriormente. Foi notória a implicação das crianças no planeamento do trabalho, onde todas queriam expressar a sua opinião relativamente a de cada prateleira da biblioteca.

“Eu acho que devia ser roxo para as pesquisas” (D)

“Eu acho que devia haver amarelo porque eu gosto de amarelo e fica giro.” (DP)

Numa das visitas executadas a Serralves, a R expressou o seu sentimento de contentamento em relação a este projeto convidando toda a gente que encontrava para a inauguração da biblioteca. Assim como, pediam às pessoas que fossem requisitar livros na sua biblioteca. O enunciar o lema da biblioteca em todos os momentos que as crianças consideravam oportunos é algo que deve ser referido como competência importante, concretizando, as crianças assumiram o projeto com responsabilidade e seriedade.

“Queremos fazer uma caixa para as requisições dos meninos das outras salas” (RR)

Este comentário depreende-se com o facto de que o grupo mostrou preocupação com as fichas de requisição, não querendo que estas se misturassem com as deles porque segundo eles ficaria “uma grande confusão”.

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

Para resolver conflitos de ideias, as crianças tentaram negociar os seus pontos de vista de forma a chegar a um consenso. Esta situação só se tornava possível quando o adulto estava presente e funcionava como mediador dos “debates” de ideias.

As crianças aprenderam que “nem sempre pode ser tudo como queremos” (DP), ou seja, nem sempre é possível que todos requisitem um livro ou que apresentem o livro. Aprenderam que é possível negociar ideias através do 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 projecto às necessidades identificadas no grupo com que se trabalha.

A equipa pedagógica adaptou sempre que necessário as atividades planificadas. Sempre que as crianças traziam um novo livro e demonstravam interesse pela leitura do mesmo, o adulto lia-o e fazia atividades referentes à história. Sendo este um grupo que demonstra grande interesse pelas histórias e pela biblioteca, a equipa tentou responder a esses mesmos interesses realizando uma visita a uma biblioteca e convidando contadores de histórias.

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

As atividades planificadas pela estagiária finalista e a educadora cooperante sofreram sempre alterações devido aos interesses das crianças de modo que a planificação apesar de ser pré-definida era flexível e suscetível a mudanças. As metodologias adequadas a este tipo de trabalho são as ativas e foram essas mesmas utilizadas pela equipa pedagógica.

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

A equipa pedagógica planeia o trabalho com as crianças em grande grupo para que estas tenham oportunidade de expressarem a sua opinião e sejam participativas e ativas no processo de planear. Para chegar a consenso entre o grupo a equipa promove o diálogo entre pares e dá

oportunidade que todas possam falar sobre os seus pontos de vista. Assim, as assembleias tomaram um lugar importante no quotidiano do grupo.

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

O facto deste projeto ser aberto a toda a instituição promoveu um intercâmbio entre salas, sendo este mais acentuado com a sala dos três anos, onde as duas salas fizeram visitas constantes uma à outra com o intuito de trabalhar o espírito de partilha e cooperativo entre crianças de idades diferentes.

O projeto foi aberto, ainda, à comunidade no qual foram convidados contadores de histórias para realizarem horas do conto no espaço da biblioteca divulgando não são o projeto como promovendo a partilha de experiências e conhecimentos.

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

Como tem vindo a ser referido anteriormente, o grupo em questão tem como foco de interesse as histórias e a área da escrita por isso mesmo a equipa pedagógica achou pertinente propor

atividades como a realização de histórias, o jogo das palavras relacionadas, a aprendizagem do abecedário através do livro. Estas atividades são os alicerces para que as crianças possam ingressar no 1º ano do ensino básico com as competências básicas desenvolvidas.

Com o projeto, as crianças tornaram-se crianças mais conscientes, mais concentradas, com maior poder de argumentação e de decisão. E ainda, enriqueceram o seu vocabulário.

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

Como Autoavaliação, a estagiária é da opinião que contribuiu para este projeto de forma ativa e pertinente. Este foi o projeto mais da responsabilidade da estagiária sendo ela que organizou todo o processo e o realizou. O projeto encontra-se em fase de avaliação, onde as crianças estão a dizer o porquê deste projeto ter sido importante para elas.

“Foi importante porque fizemos um livro e aprendemos coisas” (AF)

“A biblioteca é muito importante porque tem muitos livros e são nossos” (T)

“É bom requisitar livros porque aprendemos coisas novas que não sabíamos” (DP)

“É importante requisitarmos livros e aprendemos como se faz” (IS)

“Os livros fazem-nos divertir é uma maneira mais fácil de aprender” (L.P.)

“Se não tivéssemos livros não aprendíamos” (LB)

“Foi importante porque descobrimos coisas sobre o mundo” (IA)

“Acho importante termos os cartões para requisitar porque as outras salas não têm e fazem-nos crescer” (M)

Contudo, a estagiária pensa que o projeto poderia continuar porque é muito interessante e acaba por não ter um fim.

Ao nível da partilha com as outras salas, pensa que poderia ter sido mais ativo contudo, essa situação não dependeu da sala dos cinco anos mas das outras salas que foram poucas vezes requisitar livros à biblioteca. Teria sido interessante que os grupos das outras salas fossem apresentar à sala dos cinco anos a sua ficha de opinião.

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

Com tudo o que aprenderam ao nível do funcionamento de uma biblioteca, o desenvolvimento da linguagem quer oral quer escrita, o sentido de responsabilidade e autonomia. A criança foi responsável por grande parte da execução do projeto, foi a partir dos interesses desta que o projeto

se desenrolou.

Anexo XVI - Descrição da atividade nº1

Registo da história “A princesa que só queria bocejar”

Organização: grande grupo

Data: 26 de Março de 2014

Idade: 5 anos

Adultos implicados: Estagiária finalista e educadora

Objetivos

A criança deve ser capaz de:

- Expressar-se oralmente

Com a vinda dos três retalhos à sala dos cinco anos, o grupo de crianças achou que lhes deveria dar uma prenda. Deste modo, a educadora comprou o livro “A princesa que só queria bocejar” para dar aos contadores. Mas, antes de dar o livro, as crianças disseram “nós queremos ouvi a história, porque não a conhecemos.”

Depois de ouvirem a história, a estagiária em conversa com o grande grupo questionou “E a vocês, o que vos faz bocejar?” As crianças quiseram dizer todas logo em seguida o que as fazia bocejar criando confusão na sala por não se conseguir perceber o que diziam devido ao barulho. A estagiária pegou num novelo de lá e atirou de criança em criança para dar a vez a todos e para que falassem na sua vez. Posteriormente, as crianças realizaram o registo em desenho sobre a história que ouviram e comentaram esse mesmo desenho explicando a parte da história que mais gostaram de ouvir.



Imagem 1: Livro



Imagem 2: Registos expostos na parede da sala

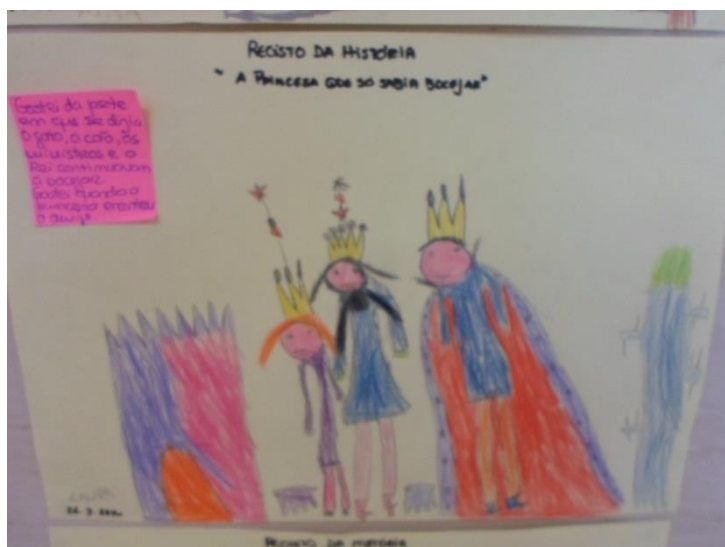


Imagem 3: Exemplo de registo individual

Avaliação:

O grupo demonstrou alguma dificuldade em se distanciar do que tinha ouvido na história o bocejo, ou seja, quando a estagiária questionou o que os fazia bocejar a maior parte só respondeu que bocejavam quando tinham sono e a C afirmou "eu bocejo quando tenho fome" como era referido na história.

Esta atividade procurou que as crianças se exprimissem oralmente ao justificarem qual a parte da história que gostaram mais e a responderem à questão colocada pelo adulto. Trabalhou ainda, o domínio da plástica ao realizarem o registo. É notória a evolução das crianças nesta área, demonstram um traço mais preciso e minucioso, realizam sequências de cores e desenham com pormenor.

Anexo XVI - Descrição da atividade nº2

História “As aventuras do urso e seus amigos no Mundo”

Organização: Grande grupo

Idade: 5 anos

Data: 18 e 19 de Março de 2014

Adultos implicados: Estagiária finalista e Educadora

Objetivos

A criança deve ser capaz de:

- Narrar uma história com uma sequência apropriada
- Relacionar as várias palavras
- Realizar ilustrações que representem a história

A cada criança foi distribuída uma palavra, para que em casa, pudesse procurar com os pais palavras relacionadas com essa mesma palavra. A palavra que cada um levou para casa foi escolhida pela própria criança, sem que o adulto entretivesse.

As palavras escolhidas pelas crianças e as palavras relacionadas foram:

Amizade

- Amigo
- Abraço
- Beijinho

Carro do lixo

- Saco do lixo

- Reciclagem
- Camião
- Ecoponto

Sol

- Praia
- Protetor solar
- Óculos de sol

Deserto

- Areia
- Camelos

Ar

- Avião
- Papagaio

Livro

- Escrever
- Aprender
- Imagens

Areia

- Balde
- Concha
- Camelo

Barco

- Pescador
- Madeira
- Mar

Zebra

- Erva
- Corrida
- Selva

Sol

- Calor
- Luz
- Raio de sol

Peixe

- Mar
- Barco
- Pescador
- Tubarão

Mundo

- Terra
- Planetas
- Estrelas

Bombeiro

- Escada
- Mangueira
- Treino
- Quartel
- Camião dos bombeiros

Tartaruga

- Carapaça
- Cenoura
- Camarões

Jardim

- Água
- Flor
- Jardineiro
- Terra

Golfinho

- Nadar
- Baleia
- Mar

Borboleta

- Árvores
- Pássaros
- Flor
- Primavera

Floresta

- Árvore
- Cobra

- Urso

Mar

- Peixe
- Algas
- Barco

Fada

- Asas
- Magia
- Varinha

Pantano

- Nenúfar
- Crocodilo
- Jiboia

Selva Tropical

- Tigre
- Bananeira
- Coqueiro

Animais do gelo

- Urso polar
- Pinguim
- Rena

Lago

- Rãs

- Peixes
- Água
- Nuvens

Em grande grupo, foi dado a cada criança uma folha com as palavras que tinham descoberto com os pais. Sendo que, algumas das crianças como o FM, a CR, a LB, a LD, a LP e o T não se lembravam das suas palavras, perguntando “Quais palavras? Não me lembro quais eram, podes dizer-me?” Seguidamente, a educadora questionou “Como vamos começar a história?” ao que o AF respondeu “Um urso..” Nesse momento, a estagiária entrevistou perguntando às crianças “Nós quando ouvimos uma história como é que a história começa? É logo com um urso fazia...?” As crianças compreenderam que o que faltava era uma “chave” para iniciar a história. Nesse sentido, a educadora disse vários inícios para que as crianças escolhessem um “Era uma vez; Há muito muito tempo...” entre outros. O D começou “Há muito muito tempo havia...”, sendo que a educadora questionou às restantes crianças se estas concordavam com o início e todas elas concordaram.

Enquanto a história ia surgindo, as crianças cortavam com um marcador as palavras que já tinha utilizado na mesma, pedindo ajuda à estagiária para saber qual das palavras é que deveriam cortar.



Imagem 1: Lista de palavras da S



Imagem 2: IS a cortar a palavra “deserto”



Imagem 3: Grupo a ouvir a história completa

Por fim, foi dado um título à história e foi feita a ilustração da história. Sendo que, a história foi passada a computador deixando espaços entre os parágrafos para que fosse feita a ilustração.

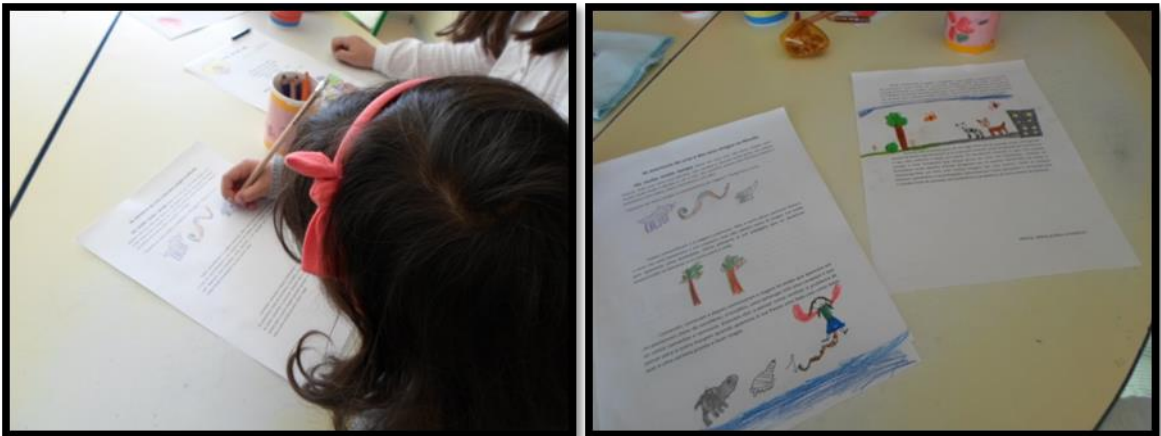


Imagem 4 e 5: Ilustração da história

A ilustração foi feita por um pequeno grupo que foi sorteado aleatoriamente.

Avaliação:

Como a atividade decorreu durante toda a manhã, as crianças manifestaram cansaço ao fim de algum tempo. As crianças mais envolvidas na criação da história, ou seja, que não se preocuparam apenas em colocar as suas palavras na história como foi o caso do AF e do D, foram a R, a C, a SB, o DP, o FM e a IS. Quando alguma criança dava uma ideia para a história, os restantes completavam essa mesma ideia criando, desta forma, um fio condutor da mesma que por vezes era necessário ser orientado pelo adulto. Esta situação aconteceu porque as crianças queriam colocar todas as palavras ao mesmo tempo na história, assim como o F, o AF, o V só estavam preocupados em cortar as suas palavras e não propriamente com o desenrolar da história.

Anexo XVI – Descrição de atividade nº3

História sobre Serralves – parceria com Serralves

Organização: grade grupo

Data: 13 de Maio de 2014

Idade: 5 anos

Adultos implicados: Estagiária finalista e educadora

Objetivos:

- Expressar-se oralmente
- Relacionar palavras com Serralves
- Utilizar uma sequência temporal e lógica

A atividade surgiu no âmbito da parceria com Serralves, do projeto “Serralves no bolso” em que consiste na criação de um objeto que possa ser levado no bolso. Nesse sentido, as crianças da sala dos cinco anos optaram por fazer o jogo das palavras relacionadas partindo da palavra Serralves numa folha de papel.



Imagem 1: Palavras relacionadas

No outro lado da folha, a educadora sugeriu criar uma história sobre Serralves utilizando essas mesmas palavras. O SF disse “acho que ia ficar giro porque assim as pessoas sabem o que nós inventamos.” O registo da história foi realizado pelo adulto a par da criança, isto é, o adulto passou a história a computador deixando espaço para que as crianças pudessem desenhar alguns elementos referentes à história.



Imagem 2: Registos individuais

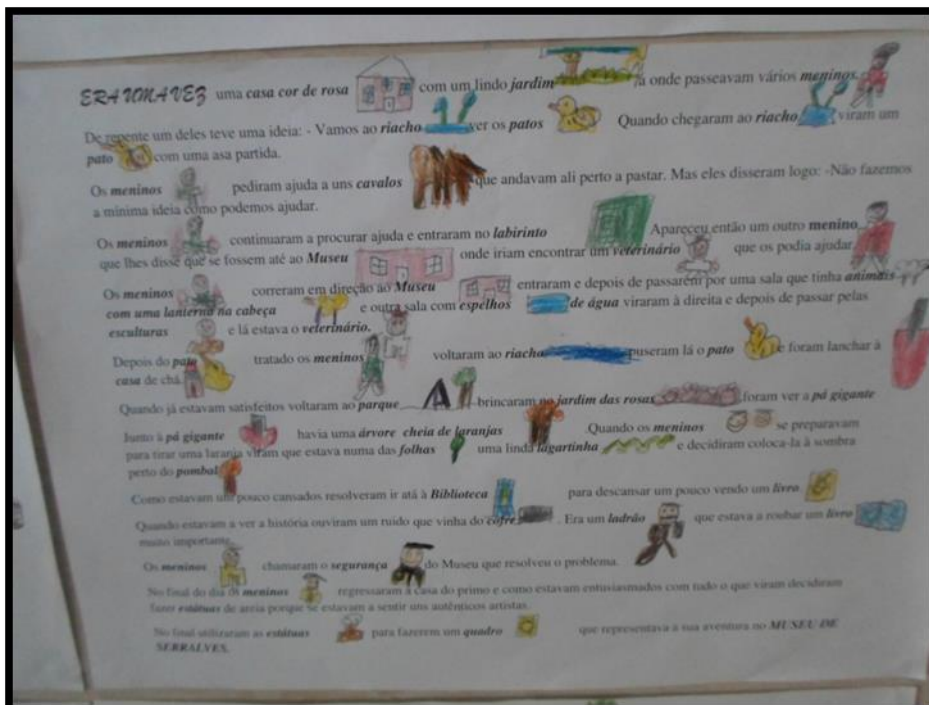


Imagem 3: Registo coletivo para mandar para Serralves

Avaliação:

As crianças demonstraram interesse pela atividade uma vez que foram parte integrante de todo o processo formando a história e registrando-a de forma diferente do que estão habituadas. Este tipo de atividade requereu uma atenção individualizada por parte do adulto, sendo possível fazer esta atividade em grupo de quatro ou cinco porque era necessário que o adulto lesse a palavra que a criança tinha de registrar.

A M lembrava-se da história criada pelo grupo porque participou ativamente na sua construção e por esse motivo sabia a sequência da mesma e realizou o registo de forma mais autónoma do que as restantes crianças. Completando as frases da história sem o auxílio do adulto.

Este tipo de atividade trabalha várias áreas e conceitos, a correspondência da palavra ao desenho, a oralidade, a criatividade da criança, o desenvolvimento de novos vocábulos e o desenhar num espaço limitado desenvolvendo desta forma também a motricidade fina.

Anexo XVI - Descrição da atividade nº4

Histórias com letras e alfabeto

Organização: Grande grupo

Idade: 5 anos

Adultos implicados: Estagiária finalista e educadora

Objetivos:

- Conhecer as letras do abecedário
- Identificar palavras referentes à letra

Como as letras são um foco de interesse deste grupo de cinco anos, a estagiária e a educadora optaram por explorar cada letra de uma forma mais lúdica e aprofundada. Assim, sempre que pertinente é lida uma história sobre uma letra do abecedário. Antes da leitura, é questionado às crianças em grande grupo palavras que começam pela letra em questão. Por exemplo quando se falou na letra E “Erva, égua, epá, Egipto, começam por E não é?” diziam as crianças.

Após a leitura da história, as crianças dizem as palavras que se encontravam no texto e que começavam pela letra trabalhada e o que aprenderam com a história “aprendi com esta história que não devemos ser exagerados e não devemos fazer coisas que não conseguimos fazer” conclui o DP com uma das histórias lidas referente à letra H.

Todas estas informações são expostas na parede numa tabela de exploração de cada letra, assim como a letra em tamanho maior pintada por uma criança sorteada pelo adulto e a ilustração de um elemento referente à letra.



Imagem 1: Letras pintadas pelas crianças juntamente com um elemento referente à letra e tabela de análise da letra.

Posteriormente, cada criança faz o registo da letra da história e escolhe uma palavra referente a essa letra que irá também ilustrar. Este registo vai para o portfólio de cada criança para que todos fiquem com o seu próprio abecedário. “Eu fiz desenhos pequenos porque a folha é pequena e assim cabe tudo para por no portfólio” afirmou o DP assim como a M “Eu vou fazer bem feito as letras para depois perceber bem o que fiz.”



Imagem 2: Portfólio da M com os registos de cada letra já trabalhada

Avaliação:

Este tipo de trabalho faz sentido neste grupo de cinco anos, isto porque, a motivação para escrever e a curiosidade pelas letras são os alicerces necessários para que possam desenvolver competências ao nível da comunicação. O contar a história e trabalhá-la faz com que as crianças percebam melhor cada história e o próprio modo de escrever a palavra.

Letras como o “H” causam ainda alguma confusão nas crianças, isto porque esta letra não se lê o que dificulta a descodificação da mesma como foi o caso da M quando perguntou “Hipopótamo começa por I?” Nesse sentido,

para este grupo a letra “H” é a letra “malandra porque os engana e está escondida na palavra.”

O RR e o SF são duas das crianças que sempre que fazem um registo de uma letra para colocar no portfólio pedem para que a estagiária escreva num papel à parte para que depois eles possam copiar para a folha. “Eu fiz um feijão e agora quero escrever feijão. Podes escrever ao lado para eu copiar?” pediu o RR. Esta atitude é uma das evidências do interesse deste grupo em querer aprender a ler e a escrever.

Anexo XVI - Descrição de atividade nº 5

“História com letra”

Organização: Grande grupo

Idade: 5 anos

Data: 17-01-2013 a 17-01-2013

Adultos implicados: Estagiária finalista, Educadora, pais e crianças

Objetivos:

- Identificar palavras começadas com a letra respetiva
- Inventar uma história com a letra respetiva
- Envolver os pais nas atividades

Descrição:

Como motivação para esta atividade, a equipa pedagógica mostrou às crianças a música do abecedário onde aparece uma letra de cada vez e palavras que se iniciam pela letra em questão. Depois da visualização do vídeo, as crianças disseram qual a sua letra preferida. A cada criança foi atribuída, assim, uma letra. *Para que estamos a escolher letras? É para quê?* Questionavam as crianças.

Com cada letra as crianças e os seus pais tinham de realizar uma história, onde algumas palavras tinham de começar pela letra escolhida. Depois, todas as histórias foram colocadas juntas para a elaboração de um livro de histórias. Cada história tem, ainda, um marcador com a respetiva letra realizado pelas crianças. Nesse marcador a criança desenhou o personagem principal e escreveu o título da história.



Imagem 1: Visualização de um vídeo com a música do abecedário



Imagem 2: Marcadores



Imagem 3: Escolha da letra

Avaliação:

As crianças ficaram entusiasmadas com a atividade proposta e imediatamente a seguir a escolherem a respetiva letra começaram a dizer palavras iniciadas por essa mesma letra. À medida que as histórias foram

chegando à sala, cada criança apresentou a sua história sozinha como se estivesse a ler. Quase todas as crianças tinham, ao par da história, imagens tiradas na internet ou desenhadas por elas para as auxiliar a contar a história. Com exceção da MG que não tinha nenhuma imagem “eu não tenho nenhum desenho porque eu todos os dias antes de me deitar treino a minha história para saber de cor.”

Esta atividade vai de encontro, não só ao interesse do grupo pelas letras e pelas palavras como o interesse das histórias. A criação do livro de história que poderá ser requisitado é mais um instrumento de envolver os pais na aprendizagem dos seus filhos.

Anexo XVII – Registo do Projeto Lúdico “O que faz a Cidade Rodar?”

Data início: 4 de Novembro de 2013

Data fim:

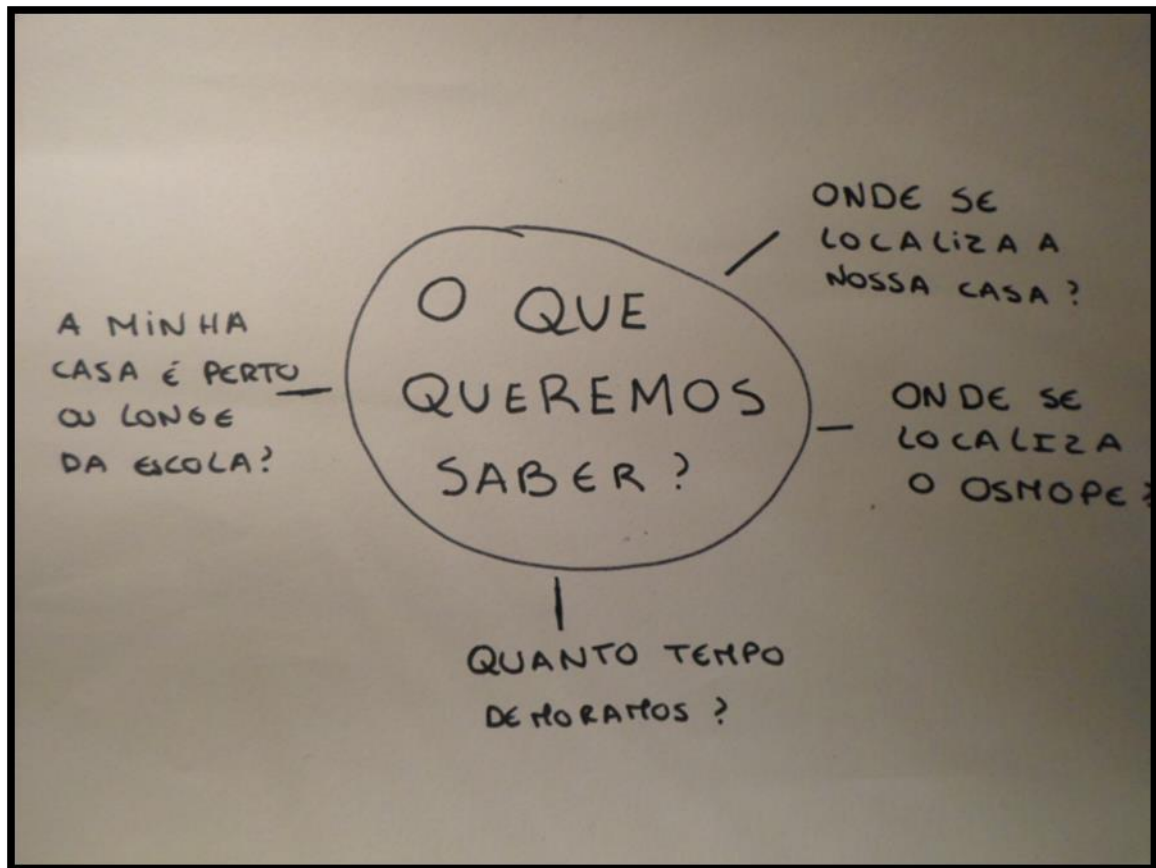
Motivação: O projeto lúdico “a cidade” surgiu no momento em que as crianças manifestaram interesse por saber onde estão e saber onde ficavam os países. Deste modo, a motivação para o projeto foi realizada de forma extrínseca porque partiu dos interesses das crianças. A par desta motivação criou-se a ponte para um projeto solicitado pela Câmara do Porto que tinha a ver com a Cidade do Porto e com as profissões.

Fase I: Definição do problema

Esta fase é caracterizada pela chuva de ideias, no qual as crianças refletem o que querem fazer, o que vão fazer e como o vão fazer.

Nesta fase, as crianças foram questionadas, em grande grupo, sobre o que queriam saber sobre a localização geográfica. As respostas passaram por querer saber onde se situavam as suas casas, o trajeto que faziam de casa-escola e vice-versa, se moravam perto ou longe da escola. Como as crianças não sabiam a rua onde moravam, foi pedido que ilustrassem a sua rua no caderno “vai e vai” e colocassem o nome da mesma. À medida que as crianças trouxeram o trabalho registaram, numa tabela de entrada única, a respetiva rua e o que se encontrava à frente e ao lado da sua casa. Esta tabela foi colocada na parede para que todas as crianças pudessem visualizá-la.

Primeira teia: O que queremos saber sobre a localização geográfica?



Segunda teia: o que sabemos sobre cada uma das profissões e o que queremos saber?



Imagem 1 : Pesquisas e esquema sobre “o que sabemos” e “o que queremos saber”



Imagem 2 : Pesquisas e esquema sobre “o que sabemos” e “o que queremos saber”



Fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho

-Visita ao Pavilhão da Água

O primeiro edifício que o grupo visitou foi o Pavilhão da Água com o intuito de conhecer a profissão do cientista. Nesse sentido, o grupo de cinco anos foi dirigido ao laboratório existente no local onde puderam falar sobre o que fazem os cientistas. A funcionária que os acompanhou toda a visita utilizou um power point para demonstrar experiências realizadas por cientistas e para fazer questões sobre os mesmos.

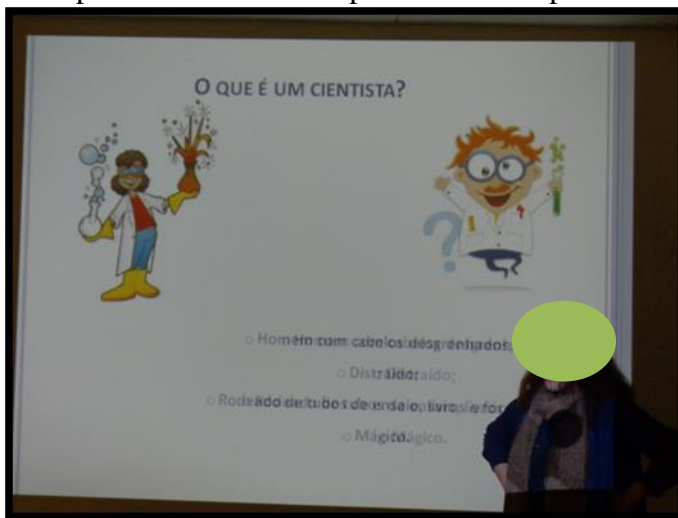


Imagem 17: “O que é um cientista?”

No fim da apresentação a funcionária questionou “e vocês? Querem ser mini cientistas?” Todas as crianças responderam que sim com entusiasmo. Foram então distribuídas batas de cientista a cada criança e foram todos colocados em redor de uma mesa.

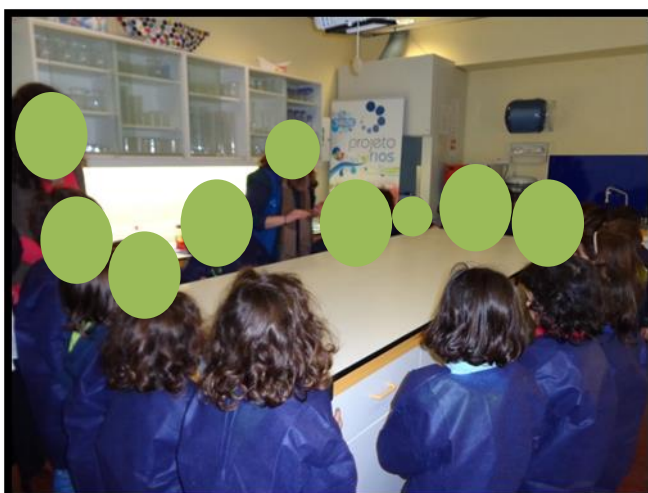


Imagem 18: Grupo com as batas vestidas a ouvir a explicação sobre a primeira experiência

Foram realizadas quatro experiências: flor que desabrocha sobre a água; espuma colorida; garrafa chuveirinho e lava efervescente. No decorrer de cada experiência, algumas crianças como o RR e o S conseguiram identificar materiais utilizados em experiências anteriores, realizadas na sala dos quatro anos. Esses materiais foram o iodo de sódio, a pipeta, a proveta e o corante.

Em seguida, o grupo pode observar mais experiências no restante edifício, mas estes apenas realizadas com água.



Imagens 19 e 20: Algumas das experiências observadas

Ao longo da visita, as crianças colocaram questões sobre a força da água e demonstram interesse por todas as experiências que observaram porque segundo eles “todas as experiências foram boas para nós, porque aprendemos com elas.” No final da visita, as crianças observaram a estrutura do edifício para mais tarde o poderem reproduzir.

- Registo coletivo

Em grande grupo conversaram sobre a visita ao Pavilhão da água e todas deram a sua opinião sobre o que tinham achado da visita e o que tinham aprendido com esta. Desenharam, ainda, as experiências que gostaram mais de fazer no laboratório e as que observaram na parte exterior ao laboratório.



-Registo “Como será um quartel por dentro?”

Depois da visita ao Pavilhão, seguiu-se a visita aos sapadores do Porto. Na manhã da saída, a estagiária pediu ao grupo de crianças que imaginassem um quartel, o que ele poderia ter e como este seria. Em seguida, pediu para que estes passassem para o papel essa mesma imagem mental onde o V e a E questionaram “mas desenhamos a parte de fora do quartel ou a de dentro?” A estagiária deu liberdade para que as crianças desenhassem o quartel como eles achavam que era, sem interferir. A IS ao comentar o desenho disse “a casa dos bombeiros tem cozinha para eles comerem e também tem camas”, já a M disse “O quartel tem prateleiras com os materiais dos bombeiros, mangueiras, capacetes, luvas, botas e tem um varão para eles descerem.”

- Visita aos Sapadores do Porto

O grupo saiu da instituição e deslocou-se até ao quartel a pé, visto este ser relativamente perto. Ao chegar observaram o local com todos os pormenores. O bombeiro Rui foi quem nos acompanhou pela visita ao quartel. Inicialmente foram mostrados os carros utilizados por eles, assim como a explicação da funcionalidade de cada um.



Imagem 21: Observação dos carros dos bombeiros

Ao mesmo tempo, o grupo pode ter contacto com os materiais que estes profissionais utilizam para salvar vidas ou para desencarcerar carros. Todos escutaram o Rui com muita atenção e fizeram perguntas como “Como é que vocês têm tantos materiais?” questionou o RR, ou “Para que serve esse tubo?” (M)

A visita continuou, mas desta vez, o grupo visitou a central telefónica para perceber como funciona o quartel e como se deve realizar uma chamada para pedir o auxílio dos bombeiros. “Vocês têm tantos telefones e computadores para quê?” perguntava a LP a um dos bombeiros presentes na central. Um dos bombeiros pediu a uma das meninas, neste caso à MB, para simular uma chamada para os bombeiros com o propósito de que as crianças percebessem que informações se devem dar aos bombeiros quando precisam de ajuda.

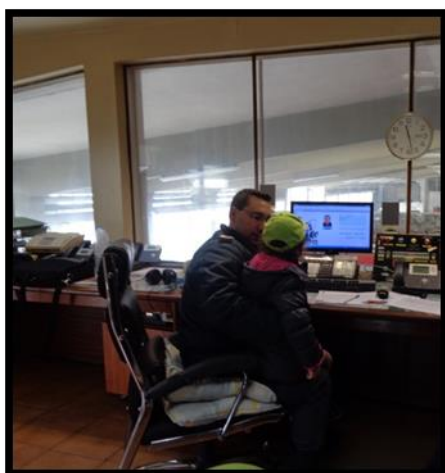


Imagem 22: Criança a simular uma chamada para a central

MB: “É dos bombeiros?”

Bombeiro: “Sim. Em que posso ajudá-la?”

MB: “Preciso de ajuda. O meu gato ficou na árvore.”

Bombeiro: “E onde fica a sua árvore?”

MB: “Na rua da Alegria.”

Bombeiro: “Muito bem, nós já vamos a caminho.”

Por fim, as crianças ficaram a saber que os bombeiros também têm barcos que andam em patrulha para salvar vidas, que usam um equipamento próprio para irem apagar os incêndios e deram um passeio num dos camiões dos bombeiros.



Imagem 23: Rui a mostrar o equipamento



Imagem 24: Barco dos mergulhadores

No dia seguinte, procederam ao registo individual onde desenharam o que tinham gostado mais na visita e justificavam em forma de comentário, para o adulto escrever, o porquê de terem escolhido aquele momento.

- Visita à casa do Infante

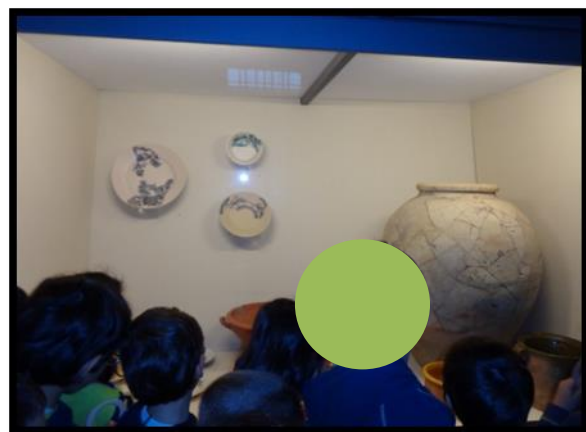
A profissão que foram conhecer ao visitar a casa do infante foi a do historiador. Quando lá chegaram ouviram a história sobre a família real e puderam fazer parte dela ao utilizarem acessórios de cada uma das personagens (chapéus característicos de rainhas, príncipes).

Seguidamente entraram dentro do edifício e puderam observar a evolução da escrita desde o início da sua existência até à atualidade.



Imagem 31 : A evolução da escrita

Foi dada a cada criança uma lupa em cartolina para que pudessem ser verdadeiros historiadores e procurassem objetos e peças antigas. “O que é isto? É coisas partidas? Para que serve isto?” Perguntava o SF em relação às peças antigas que se encontravam no museu.



Imagens 32 e 33 : Observação das peças do museu com a lupa

No fim, ainda houve tempo para as crianças colocarem as suas questões sobre a profissão de historiador e para fazerem o registo da visita, ou seja, desenharem o que gostaram mais. Este registo serviu para fazer um livro sobre a visita à casa do infante e ser colocado na biblioteca da sala.

- Visita do Cantoneiro da Limpeza à instituição

A visita estava planificada para decorrer no jardim do Marquês, contudo, devido às condições climáticas não foi possível. Por esse motivo, a equipa que iria realizar a atividade foi à instituição.

A sessão começou com uma história chamada “O João e a floresta de betão”. A contadora de histórias recorreu a um dispositivo pedagógico para motivar as crianças. O dispositivo tratava-se de uma caixa que em cada lado pertencia a um cenário diferente, assim existiam quatro cenários distintos. O quarto do João, a cidade cheia de lixo, o parque e a cidade limpa.



Imagens 34, 35, 36 e 37:
Dispositivo Pedagógico

No fim da história, as crianças fizeram o seu reconto e a contadora questionou o grupo “e aquele senhor que está aqui, é parecido com este da história?” A resposta foi não “não é muito parecido, o da história é mais novo” (FM) ou “o senhor da história é

mais branco” (F), apenas a R disse “mas ele tem a roupa igual por isso é parecido”. O cantoneiro dialogou com o grupo sobre a sua profissão e este colocou as suas questões.

Posteriormente, a equipa e as crianças deslocaram-se para o exterior da instituição para poderem assistir à demonstração dos materiais utilizados pelo cantoneiro. Puderam ver e experimentar o carro do lixo, o apanhador e a vassoura. Viram o carro que limpa as ruas e ainda descobriram que existe uma brigada anti grafiti que limpa os grafitis da cidade.



Imagem 38: Apresentação dos materiais usados pelo cantoneiro

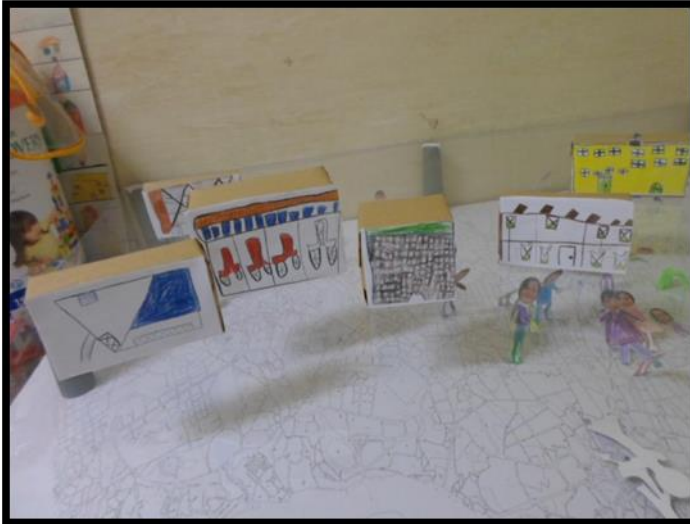


Imagem 39: Brigada anti grafiti

Fase IV: Resultados e produtos/ Divulgação /avaliação

-Divulgação

A construção de uma maquete representativa da cidade do Porto onde se encontra a casa de cada criança representada com a imagem de cada um. Assim como, o registo de todos os edifícios e monumentos visitados ao longo do projeto.



Imagens 41 e 42: Construção da maquete da Cidade

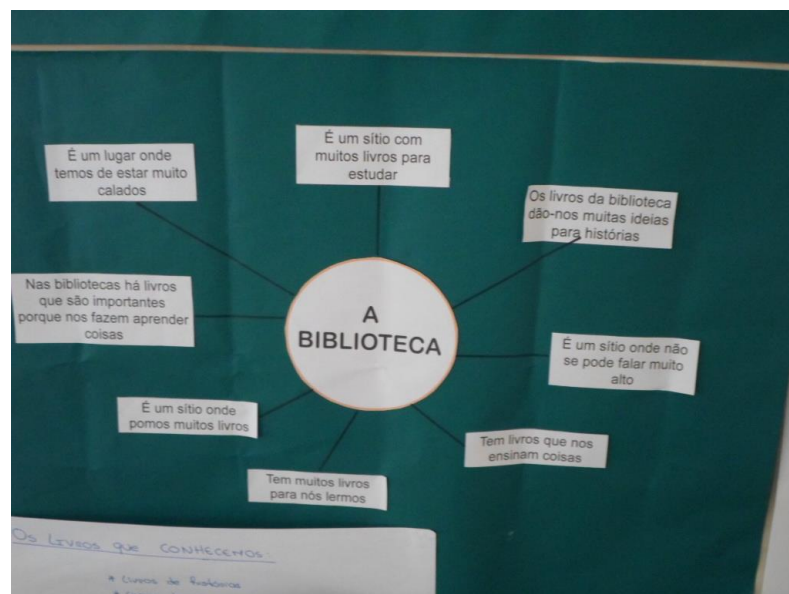
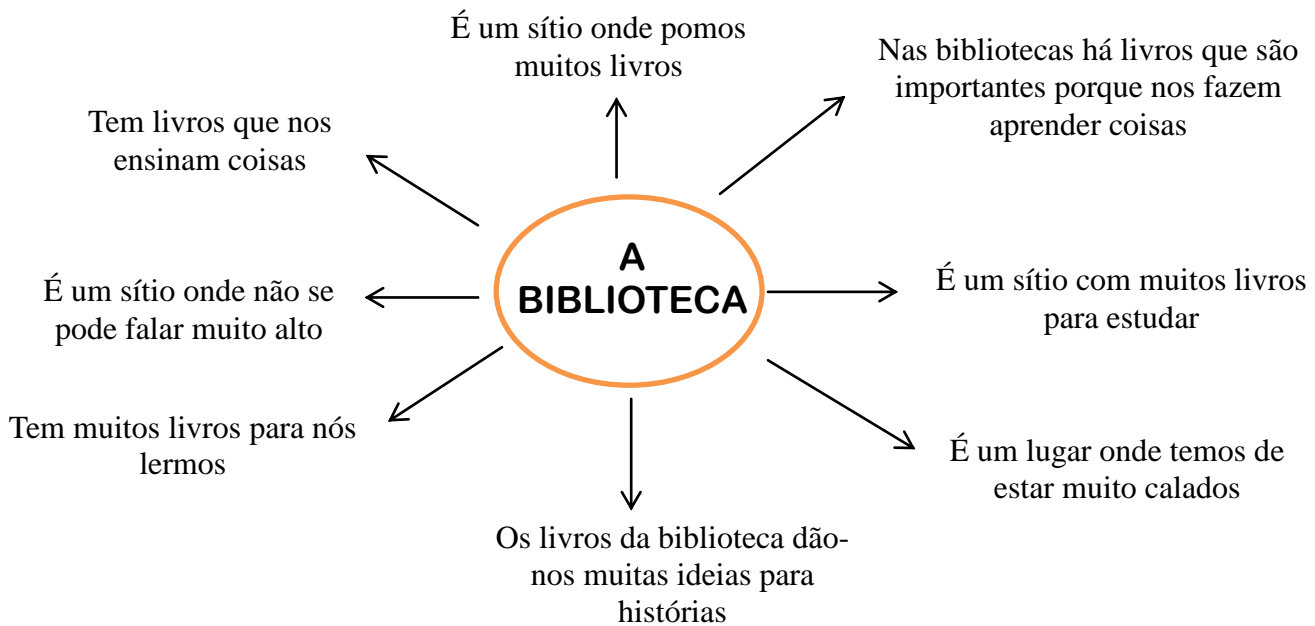
Anexo XVIII – Registo do Projeto “A Biblioteca”

Fase I: Definição do problema

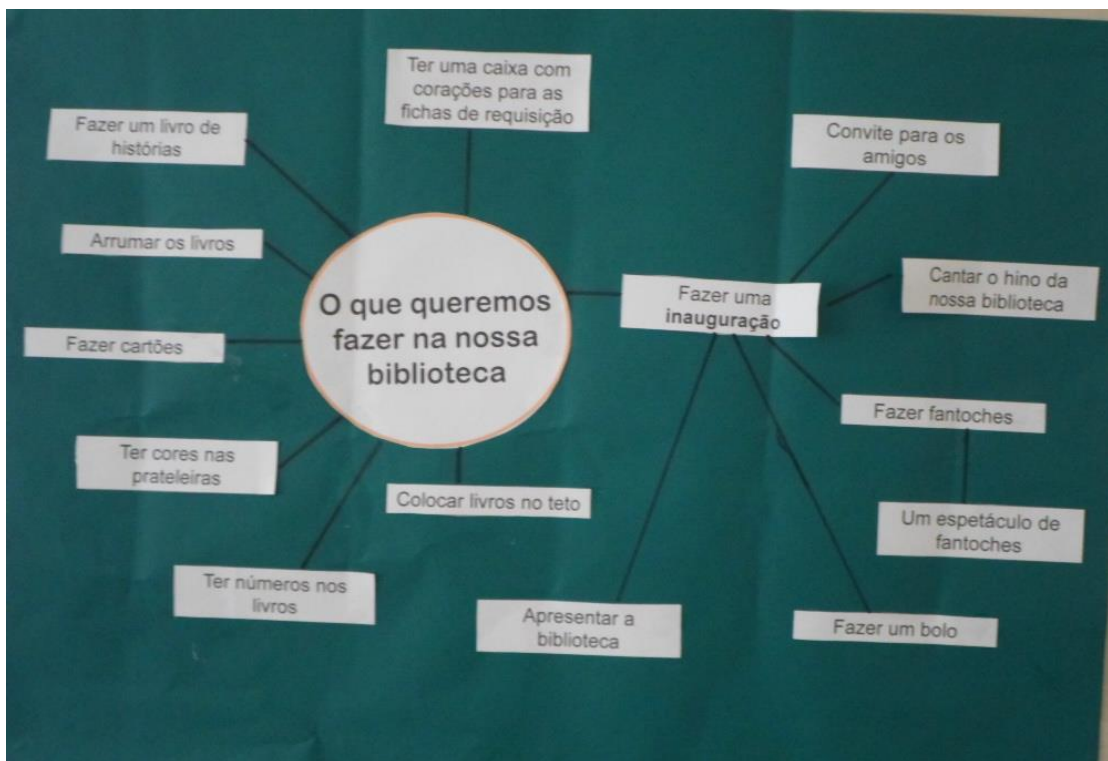
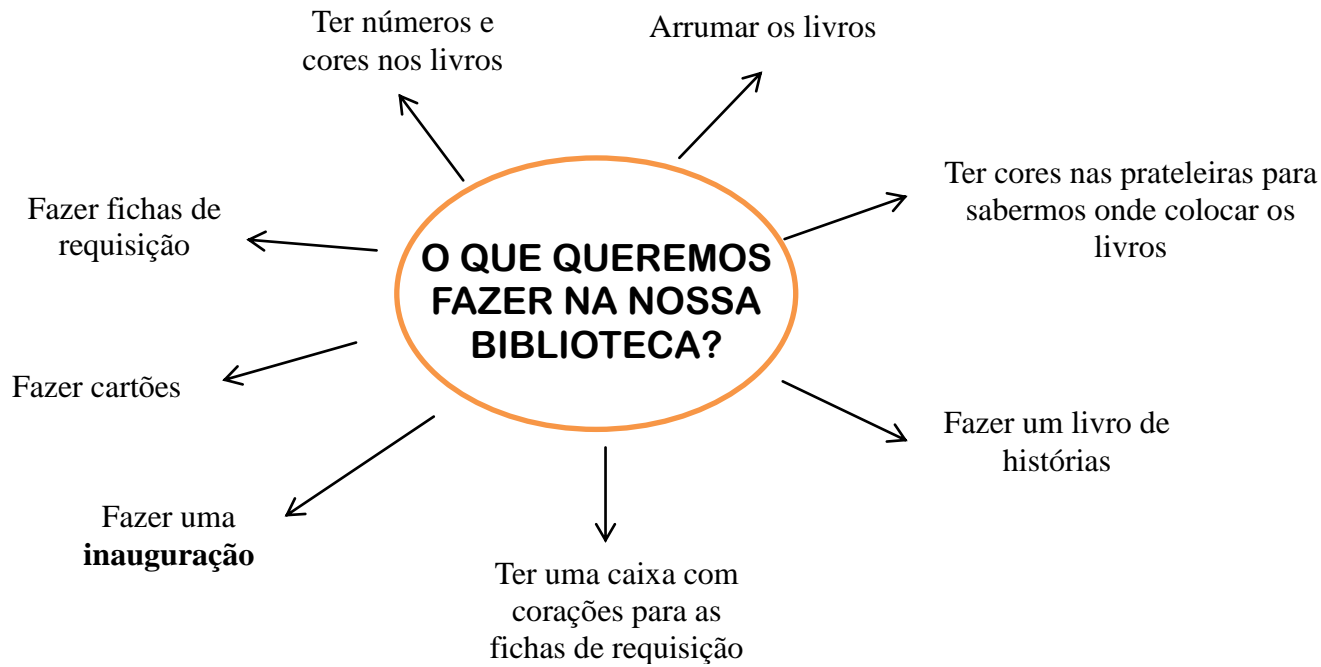
Esta fase é caracterizada pela chuva de ideias, no qual as crianças refletem o que querem fazer, o que vão fazer e como o vão fazer.

Posto isto, o projeto iniciou-se com uma reunião em grande grupo, onde as crianças dialogaram sobre o que viram na biblioteca da faculdade de enfermagem, o que é na realidade uma biblioteca e o que esta pode ter. Desta forma, a estagiária realizou três teias com as crianças sobre este assunto.

Primeira teia: O que sabemos sobre as bibliotecas



Segunda teia: O que falta na nossa biblioteca e o que queremos fazer?



Terceira teia: O que queremos fazer para a inauguração da biblioteca?

