



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS

Departamento de Educação

Emergência da Literacia em Educação Pré-Escolar

Filipa Brás Costa

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador (as):

Professora Doutora Rita Brito

Mestre Inês Ribeiros

Odivelas, setembro, 2015

Índice

Índice	II
Índice de Quadros	V
Índice de Figuras	VI
Índice de Anexos	VIII
Índice de Apêndices.....	IX
Agradecimentos	X
Resumo	XII
Abstract.....	XII
1.Introdução	2
2.Caracterização do Contexto Institucional.....	4
2.1 Caraterização geral da instituição.....	4
2.2 Metodologia seguida pela instituição	5
2.3 Proposta Educativa do Pré-Escolar.....	6
2.4 Caracterização do ambiente educativo	7
2.4.1 Organização do Espaço	7
2.3.2Planta da sala	14
2.3.3Organização do Tempo.....	15
2.3.4 Aplicação da Escala ECERS-R	17
a) Espaço e Equipamentos.....	18
b) Rotinas e Cuidados Pessoais	19
c) Linguagem/ Raciocínio	20
d) Atividades.....	21
e) Interação	23
f) Estrutura do programa	24

g) Pais e Pessoal	25
h) Análise das Pontuações Médias nas sub Escalas	26
3.Enquadramento da Área Temática	28
3.1 Perspetivas sobre a emergência da literacia	28
3.2 Conceções sobre a Funcionalidade da Escrita.....	29
3.3 O desenvolvimento da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar	31
4. Metodologia.....	36
4.1 Investigação sobre a própria prática	36
4.2 Técnicas de recolha de dados	37
4.3 Participantes do estudo	38
4.5 Questões Éticas.....	39
5. Descrição e avaliação do plano de ação	40
5.1 Apresentação e justificação do Plano de Ação.....	40
5.1.1 Teia do Plano de Ação.....	40
5.1.2 Recursos	42
5.1.3 Cronograma	42
5.2 Implementação do Plano de Ação	43
Sessão1: Ambiente Educativo – Remodelação das Áreas da Sala	44
Sessão 2: As nossas Lengalengas – trabalho cooperativo (Planificação em Apêndice D)	48
Sessão 3: Postal dia da mãe – suportes de escrita.....	50
Sessão 4: Projeto do Corpo Humano – suporte de escrita (computador)	53
Sessão 5: Registo de palavras	57
Sessão6: Descoberta de Registos Escritos.....	60
Sessão 7: Descobertas dos sons das palavras – Começadas por “Sá”, “San” e “Sa”	63
Sessão8: Dinamização do conto (leitura de um conto)	66

5.3 Avaliação do Plano de Ação.....	69
5.3.1 Entrevista à educadora cooperante	69
5.3.2 Instrumentos de Pilotagem	70
5.3.3 Análise dos dados	75
6.Reflexões Finais	77
7.Referências Bibliográficas.....	79
Anexos.....	81
Apêndice.....	82

Índice de Quadros

Quadro 1 - <i>Valências e lotação da instituição</i>	5
Quadro 2 – <i>Momentos do dia</i>	15
Quadro 3 – <i>Organização das atividades diárias da sala</i>	16
Quadro 4 - <i>Cronograma</i>	42
Quadro 5 - <i>Materiais antes e depois da reformulação da Oficina da Escrita</i>	46
Quadro 6 – <i>Registo das crianças sobre a digestão</i>	54

Índice de Figuras

Figura 1 – Planta geral da instituição	4
Figura 2 – Pilares da Pedagogia Inaciana.....	6
Figura 3 – Quadro de tarefas	8
Figura 4 - Mapa de presenças	9
Figura 5 - Calendário Mensal	9
Figura 6 - Mapa do Tempo	10
Figura 7 - Mapa de atividades	10
Figura 8 - Diário Semanal	11
Figura 9 - Plano do Dia	11
Figura 10 - Mapa Quero Contar, mostrar ou escrever.....	12
Figura 11 - Agenda Semanal	12
Figura 12 - Mapa das Comunicações	13
Figura 13 – Planta da Sala de atividades	14
Figura 14 – Espaços e Equipamentos	18
Figura 15 -Rotinas e Cuidados Pessoais.....	19
Figura 16 – Linguagem / Raciocínio	20
Figura 17 - Atividades	21
Figura 18 – Interação.....	23
Figura 19- Estrutura e Programa	24
Figura 20 -Pais e Pessoal.....	25
Figura 21- Pontuações Médias nas Sub Escalas.....	26
Figura 22 – Teia Plano de Ação	41
Figura 23 - Oficina de Escrita Antes da Remodelação.....	44
Figura 24 - Planta da Sala (posterior à remodelação).....	45
Figura 25 – Livro das Lengalengas da sala 4	49
Figura 26 – Postal Dia da Mãe	50
Figura 27 – Criança a escrever no computador	55
Figura 28 – Crianças na recolha de palavras	58
Figura 29 – Mapa de Atividades.....	60
Figura 30 – Construção de palavras em letras de papel	61
Figura 31 – Procura de palavras iniciadas pela letra “I”	61
Figura 32 – Registos das palavras começadas pelo som “Sá”, “San” e “Sa”	64

Figura 34 – Dinamização do conto.....	67
Figura 35 – Diário (1º análise março 2015).....	70
Figura 36 – Diário de Grupo (2º análise - abril 2015).....	71
Figura 37 – Diário de Grupo (3º análise - maio 2015)	71
Figura 38 - Número de crianças que participaram no registo dos Diários	72
Figura 39 – Tipos de Registos do Diário.....	72
Figura 40 – Atividade registadas no Diário relacionadas com a Emergência da Escrita	73
Figura 41 – Mapa de atividade (1º análise março 2015)	74
Figura 42 – Mapa de Atividade (2º Análise maio 2015).....	74
Figura 43 – Número de registos na Área da escrita.....	75

Índice de Anexos

Anexo 1 – Projeto Corpo Humano 81

Índice de Apêndices

Apêndice A – Informação aos Encarregados de Educação	82
Apêndice B - Guião de entrevista à educadora cooperante	83
Apêndice C – Entrevista à educadora cooperante	84
Apêndice D – Planificação da “Construção dos livros de Lenga Lengas”	86
Apêndice E – Planificação “Postal dia da Mãe”	87
Apêndice F – Planificação da Elaboração do suporte do Projeto <i>Corpo Humano</i>	88
Apêndice G – Planificação do Registo de palavras no caderno de atividades	89
Apêndice H – Planificação do Registo de Palavras	90

Agradecimentos

Alcançar esta meta só foi possível porque, em momento algum estive sozinha ou desamparada. Mesmo nos momentos em que mais se vacila há sempre alguém ou alguma inspiração que acompanha e faz tornar o trilho mais prazeroso.

A caminhada até aqui foi longa, desafiadora e até em alguns momentos dolorosa, por isso não poderia deixar de agradecer a todos os intervenientes deste processo de aprendizagem e desafio profissional e pessoal.

Em primeiro à Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, a todos os seus professores e funcionários por me terem oferecido toda a sua sabedoria e valores básicos para uma educação feliz fundamentada no *Saber Fazer*, *Saber Estar* e no *Saber Ser*.

Ao Instituto Superior de Ciências Educativas por me ter acolhido e transmitido conceitos e fundamentações teóricas fundamentais para uma vida profissional mais qualificada.

À professora Rita Brito porque em todo o momento se disponibilizou e orientou segundo a sua sabedoria e jeito de ser. Obrigada.

A todas as outras docentes, em particular à professora Inês Ribeiros, que clarificou e apoiou o processo final deste projeto.

Ao Colégio Pedro Arrupe pela oportunidade e confiança que depositaram no meu trabalho, em particular à Educadora Teresa Belchior, por me ter mostrado como se educa através do sorriso e do afeto.

A todos os meninos e meninas que se cruzaram comigo ao longo deste percurso. Obrigada por terem partilhado comigo todos os vossos sorrisos e abraços.

À Sónia e à Marta, cada uma com o seu jeito próprio, que seguiram este trilho comigo que nunca vacilaram, sem vocês não seria a mesma coisa, espero que a vida vos sorria sempre, ficarei a acompanhar-vos.

A todos os meus amigos que compreenderam as ausências, mas que tinham sempre uma palavra e sorriso quando voltávamos a estar juntos.

A vocês amigas educadoras, Cátia e Maria, que sempre partilharam comigo as vossas vidas, sonhos e desejos. Que continuemos sempre felizes.

Ao meu pai e à minha mãe, que apesar da distância e ausência sempre assumiram um papel de apoio incondicional e fundamental. Sem vocês já mais teria a oportunidade e suporte para a concretização deste sonho, sempre soube que estavam comigo.

A ti Fábio que estiveste sempre sem hesitar, com as palavras e tempos certos. Acompanhaste de perto as dificuldades e as conquistas e mesmo assim escolheste sempre o melhor para mim, para nós. Obrigada.

A melhor maneira de ser feliz é contribuir para a felicidade dos outros.

Robert Baden Powell

Resumo

Neste projeto de investigação assume-se, desde de princípio, que a literacia emergente é uma necessidade do ser humano enquanto comunicador, mesmo antes do início da aprendizagem formal.

Esta temática surge após sucessivas observações e análises ao contexto onde desenvolvi a prática de ensino supervisionada. Esta investigação sobre a própria prática incidiu num grupo de vinte e cinco crianças de um grupo heterogéneo em idade pré-escolar, numa instituição privada em Lisboa.

Trata-se de um estudo descritivo e interpretativo no qual se pretende fomentar a linguagem e funcionalidade da escrita a partir da qualidade do ambiente educativo e do papel do educador enquanto modelo de referência.

O o projeto conta com fundamentação teórica e vários momentos de avaliação.

Com o fim de tornar verídico o estudo utilizaram-se como recolha de dados registos fotográficos, análises de documentos e observação participante que permitiram avaliar as alterações de comportamentos das crianças face ao processo de apreensão da escrita.

A educadora cooperante, durante este processo, acompanhou e valorizou a necessidade de criar condições favoráveis para a literacia emergente.

Com a implementação das sessões e interações pode-se concluir que a presença de um projeto de intervenção desta dimensão influencia o desenvolvimento das crianças no que concerne à utilidade do código escrito.

Palavras-Chave: Educação Pré-escolar; Literacia emergente; Ambiente Educativo; Papel do Educador; Investigação sobre a própria prática.

Abstract

On this research project it is assumed from the beginning that emerging literacy is a necessity for the human being as a communicator, even before the start of formal learning. This theme emerges after successive observations and analysis to the context in which I was developing the supervised teaching practice. This research on the practice itself focused on a group of twenty-five children of a heterogeneous group of preschool age on a private institution in Lisbon.

It is a descriptive and interpretative study that aims to promote the language and the writing functionality based on the quality of the educational environment and on the educator's role as a reference model.

The project has theoretical foundation and several evaluation moments.

In order to make the study truthful, photographic records, document analysis and participant observation were used as data collection, which allowed to assess children's behavior changes over the writing apprehension process.

The cooperative educator, during this process, accompanied and valued the need to create favorable conditions for emergent literacy.

With the implementation of these sessions and interactions, we can conclude that the presence of an intervention project of this size influences the development of children regarding the use of the written code.

Key words: Preschool Education; Emerging literacy; Educational environment; Role of Educator; Research on the practice itself

“Tal como as aves têm asas, o homem tem linguagem. As asas dão à ave aptidão específica para voar. A linguagem faz com que a inteligência e as paixões humanas adquiram as características peculiares da razão de sentimento”

G. H. Lewes 1879 (Citado por Sim-Sim 1998)

1.Introdução

O presente plano de ação aborda o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Pretende-se investigar e enaltecer o valor de oferecer uma Educação Pré-Escolar de qualidade, no que diz respeito à comunicação e linguagem escrita, sendo proposto um plano de ação com vista a melhorar ou solucionar o problema encontrado na área da escrita.

Após várias observações participantes, realizadas durante a prática de ensino supervisionada I, verifiquei que as crianças não revelavam interesse em reconhecerem as potencialidades da Área da Escrita. A maior parte do grupo frequentava a mesa da escrita (mesa dentro da Área da Escrita) para realizar outras tarefas, tais como desenhos, plasticina ou jogos.

Detetada esta problemática, foi elaborado um plano de ação que procurou dinamizar a Área da Escrita, nomeadamente desenvolvendo atividades e dinâmicas, que estimulassem as crianças, com o intuito de promover a emergência da linguagem escrita.

Assim, com este estudo pretende-se perceber como é que a organização do ambiente educativo e implementação de algumas dinâmicas educativas, nomeadamente o trabalho de projeto, podem contribuir para a emergência e apreensão da linguagem escrita na educação pré-escolar.

Esta investigação procura também compreender como o educador como modelo pode ou não influenciar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento em crianças em Educação Pré-Escolar no domínio da Linguagem Escrita.

Para além disso, esta investigação sobre a abordagem à escrita em Educação Pré-Escolar visa o aprofundamento dos conhecimentos teóricos sobre a temática, destacando-se assim duas principais questões de partida:

Que estratégias e atividades podem ser utilizadas para promover e desenvolver a emergência da linguagem escrita na educação pré-escolar?

Qual o papel do educador de infância na emergência e descoberta da linguagem escrita?

Para dar resposta às questões de partida anteriormente formuladas delinearam-se os seguintes objetivos: implementar um projeto de intervenção tendo em vista a promoção da funcionalidade da linguagem escrita; reformulação e alteração do ambiente educativo

(espaço físico da sala); dar a conhecer às crianças as diversas funções da linguagem escrita; conhecer as conceções da educadora cooperante face à temática em questão.

A escrita deverá ser encarada pelas crianças como uma ferramenta indispensável à comunicação, pois segundo Mata “as funções que as crianças se vão apercebendo podem ser muito diversificadas, pois surgem associadas a atividades diversas, tanto lúdicas ou de lazer (ler livros, legendas de filmes, ler jornais) como de apoio à gestão das rotinas do dia a dia (...) como ainda um carácter de comunicação (cartas ou recados) ou informativo (cartazes publicitários, mapas, receitas), e muitas outras” (2008, p.15).

Sob este ponto de vista, este projeto de intervenção pretendeu implementar um conjunto de atividades e dinâmicas que estimulassem a descoberta e potencialidades de uma linguagem escrita à luz do Movimento da Escola Moderna e da Pedagogia de Projeto.

Assim, deseja-se, com a implementação do plano de ação, diversificar e dinamizar os conteúdos e materiais da Área da Escrita da sala, assim como desenvolver e explorar, através de diversas atividades, a funcionalidade da linguagem escrita, esperando-se que as crianças sintam e manifestem a necessidade de querer saber ler e escrever.

Este trabalho está dividido por seis principais pontos: Introdução – no qual está contemplada uma abordagem primária ao estudo através da apresentação do tema, explanação dos objetivos e abordagem metodológica. No segundo ponto é feita a - Caracterização do Contexto Institucional – ponto que está subdividido em: Caracterização geral da instituição, Proposta Educativa e Caracterização do Ambiente Educativo. Nestes subpontos estão descritos, principalmente, o modo de funcionamento da instituição assim como a todos os fatores relevantes para a análise do estudo. No terceiro ponto – Enquadramento da Área Temática – são apresentadas as justificações teóricas que certificam que o estudo tem fundamento e viabilidade. No ponto quatro, está delineada a - Metodologia -, no qual estão apresentadas as opções quanto à escolha dos instrumentos e procedimentos de recolha de dados, seu tratamento e análise.

No quinto ponto – Descrição e Avaliação do Plano de Ação – está contemplado a apresentação da teia orientadora bem como a descrição das sessões aplicadas para o desenvolver do projeto. Em conclusão, no ponto seis, - Reflexões Finais – está construída uma análise e reflexão geral do estudo que avalia o impacto do mesmo na prática profissional futura bem como as potencialidades e limites do estágio na promoção do desenvolvimento profissional.

2.Caracterização do Contexto Institucional

2.1 Caraterização geral da instituição

A instituição onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada I, é uma instituição de cariz particular e conseqüentemente a maioria das famílias que frequentam o colégio caracterizam-se por ser famílias de nível socio económico médio alto. A instituição está localizada na zona de Sacavém, arredores de Lisboa. É considerada uma zona em desenvolvimento socioeconómico. A sua área envolvente é constituída por algumas habitações, alguns cafés e um pequeno supermercado. A instituição está localizada numa zona ampla junto ao rio Tejo, mantendo ainda alguma estabilidade e equilíbrio natural. É possível encontrar algumas espécies, tanto da flora e fauna, típicas de uma zona pouco habitada, o silêncio e tranquilidade predominam ao redor de toda a instituição. É uma zona acessível de transportes, nomeadamente comboio e autocarro (Figura 1).



Figura 1 – Planta geral da instituição

O colégio oferece uma proposta educativa a crianças e jovens desde a educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário, no período das 8h00 às 19h00 (até às 19h30 período de tolerância).

A população da instituição é muito alargada, tal como se pode verificar no Quadro 1, bem como todo o corpo docente. Para dar resposta à quantidade alunos o colégio, fisicamente, é composto por diversos edifícios, destinados a cada ciclo de ensino, piscina,

pavilhão desportivo, auditório, secretaria e refeitório. Para complementar existem diversos espaços exteriores tais como recreios para os diferentes ciclos de ensino, campos de futebol, campos de ténis, vários espaços verdes e um estacionamento. No que concerne aos horários da instituição, também se pode verificar, que existem horários alargados para dar resposta às necessidades das famílias.

Quadro 1 - *Valências e lotação da instituição*

VALÊNCIA	IDADES/ANO	LOTAÇÃO	HORÁRIO
Pré-escolar	3 Anos aos 5 anos (salas de 3, 4 e 5 anos)	250	8h – 19h30m
1º Ciclo do Ensino Básico	1º Ano ao 4º ano	400	8h-19h30m
2º Ciclo do Ensino Básico	5º Ano e 6º ano	150	8h-19h30m
3º Ciclo do Ensino Básico	7º Ano, 8ºano e 9ºano	250	8h-19h30m
Ensino Secundário	10º Ano, 11º ano e 12º ano	100	8h-19h30m

2.2 Metodologia seguida pela instituição

“Não me resigno a que quando morrer como se eu não tivesse vivido”

Pe. Pedro Arrupe

O colégio assenta a sua opção pedagógica numa Pedagogia Inaciana (jesuítas) onde o crescimento pessoal, o crescimento espiritual e o serviço aos outros está sempre iminente, isto é, onde há constantemente um desenvolvimento integral das crianças e jovens que frequentam o colégio.

Segundo a Pedagogia Inaciana, a escola é um espaço de cooperação e solidariedade em que as crianças têm espaço e liberdade para fazer as suas aprendizagens segundo as suas necessidades e interesses, levando assim, à aprendizagem ativa.

Esta Pedagogia prevê que cada indivíduo possa desenvolver a liberdade de pensamento, a resolução de problemas e que o sucesso de um possa ser um sucesso de todos, colocando assim a coeducação em destaque.

A Pedagogia Inaciana assenta em quatro grandes pilares, considerados os Paradigmas da Pedagogia Inaciana, como representa a Figura 2 (Silva, 2012).

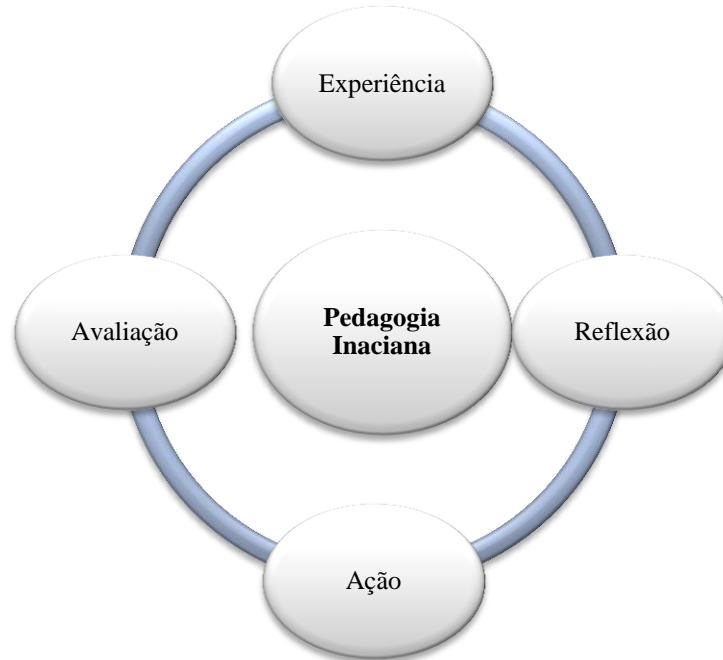


Figura 2 – *Pilares da Pedagogia Inaciana*
(Projeto Curricular Sala 3 anos A – 2012/2013)

2.3 Proposta Educativa do Pré-Escolar

O edifício do Pré Escolar é composto por dez salas de atividades, um ginásio, uma sala de acolhimento (Sala do Barco), uma sala de música, casas de banho para crianças e adultos, uma sala de educadoras, sala de auxiliares, um gabinete de coordenação e um recreio exterior. O refeitório é um edifício exterior ao edifício ao pré escolar. Para complementar as práticas educativas é possível recorrer ao auditório, pavilhão desportivo, capela, piscina e outros espaços exteriores do colégio.

A equipa pedagógica é composta por uma diretora pedagógica, dez educadoras, doze auxiliares de ação educativa, sendo que duas auxiliares são de apoio e dois professores, um de expressão motora e outro de expressão musical respetivamente. A apoiar o processo educativo faz parte, ainda, a Coordenação do PintE (Projeto de Intervenção Especializada).

Tendo por base a Pedagogia Inaciana, como referência e pilar das intenções educativas do colégio, houve necessidade de ter um modelo pedagógico e princípios

orientadores que direccionasse as práticas educativas, deste modo, o Pré Escolar segue o modelo Movimento de Escola Moderna e as Orientações Curriculares da Educação Pré Escolar (1997), integrando o Método de Projeto para concretizar as aprendizagens.

Os grupos são constituídos por 25 crianças, perfazendo um total de 250 crianças, distribuídos pelas dez salas. Este ano letivo, a instituição, refez a organização vertical dos grupos, ou seja, reorganizaram-se de grupo homogêneos para grupos heterogêneos.

2.4 Caracterização do ambiente educativo

De acordo com as OCEPE (1997) o ambiente educativo é o suporte do trabalho curricular. Forneiro (2008) (citado por Pereira, 2012) acrescenta ainda que há dois termos que costumam ser utilizados de maneira equivalente no momento de fazer referência ao espaço das salas de aulas: espaço e ambiente. O *termo espaço* refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade, caracterizados pelos objectos, pelos materiais didácticos, pelo mobiliário e decoração. O *termo ambiente* refere-se ao conjunto do espaço físico e as relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e a sociedade no seu conjunto).

Assim é fundamental que ambiente educativo contemple um conjunto de espaços e interações que promovam o bem estar e segurança, para que as crianças desenvolvam competências e aprendizagens significativas pois (...) o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive (OCEPE, 1997, p.31).

2.4.1 Organização do Espaço

A sala, onde decorreu a prática de ensino supervisionada, está dividida em seis áreas fundamentais de atividades, distribuídas à volta da sala e uma área central polivalente para trabalho coletivo. As áreas, sugeridas pelo Movimento de Escola Moderna, são as seguintes: biblioteca; oficina de escrita; jogos de matemática e laboratório de ciências; garagem e construções; área de atividades plásticas e expressões artísticas; e ainda um espaço de faz-de-conta.

Em cada uma das áreas existe o material apropriado para desenvolver as atividades relacionadas com esse tipo de experiências. Com o objectivo de criar condições para a criança ser independente do adulto existe uma divisão clara do espaço, os materiais

encontram-se nas áreas onde são utilizados, agrupados de forma perceptível e acessível, sendo etiquetados de forma clara. Assim a criança pode escolher e arrumar os materiais de forma independente.

A área polivalente é formada por mesas e cadeiras onde se fazem os diferentes encontros (acolhimento, conselho, comunicações ou outros). Esta área serve também de suporte para outras atividades de pequeno grupo, individuais ou de projetos que se vão desenvolvendo.

A organização da sala de atividades pode variar ao longo do ano e as áreas podem ser diferentes consoante a vivência de cada grupo. Procura-se que o ambiente seja agradável e bastante estimulante.

As paredes são elementos muito importantes, pois aí são expostas as produções das crianças (desenho, pintura, tapeçaria ou texto livre) e os mapas de registo que são importantes instrumentos de trabalho para as crianças e adultos.

Os instrumentos de pilotagem são os seguintes: Calendário, Plano do Dia, Lista de Projetos, Quadro de Tarefas, Mapa de Presenças, Mapa do Tempo, Mapa de Atividades, Mapa de Comunicações e o Diário (*gostei/não gostei/fizemos/queremos fazer*):

Quadro de tarefas

Mapa mensal: são registados os nomes das crianças responsáveis da semana pelas diferentes tarefas (responsável de sala, do peixe, do tempo, do calendário e das plantas) (Figura 3).

Mapa das tarefas				
Tarefa	1ª Semana	2ª Semana	3ª Semana	4ª Semana
Responsável da sala	BEATRIZ	BEATRIZ	JULIA	
Responsável do peixe	BEATRIZ	CAROL	CAROL	
Responsável do tempo	AFONSO	HENRIQUE	AFONSO	
Responsável do calendário	CAROL	CAROL	CAROL	
Responsável das plantas	BEATRIZ	CAROL	CAROL	

Figura 3 – Quadro de tarefas

Mapa Mensal de Presenças

Mapa Mensal: é uma tabela de dupla entrada na qual as crianças registam diariamente a sua presença na sala (Figura 4).

Mapa das Presenças

Mês Outubro Ano 2019

Nome

Nome	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Beatriz Soares	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Luís Belo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Isabelina Vieira	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Rita Rodrigues	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Carolina Vieira	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Beatriz Oliveira	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Miguel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tomas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Rodrigo Almeida	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mafalda	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Afonso Ribeiro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Isabel Tigueirada	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Diana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mafalda Guedes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Luís Leão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
João Alves	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Isabel Lopes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Márcia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Beatriz Costa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Isabelina Rodrigues	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
João Lucas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Rodrigo Dias	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Luís	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Luís Gonçalves	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tomas Almeida	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Figura 4 - Mapa de presenças

Calendário

Mapa Mensal: os responsáveis de cada sala registam diariamente o dia da semana (noção de dia, mês e ano) (Figura 5).



Figura 5 - Calendário Mensal

Mapa do Tempo

Mapa Mensal: os responsáveis diariamente verificam o estado do tempo e fazem o desenho alusivo ao estado do tempo (noção de tempo e das mudanças climáticas) (Figura 6).



Figura 6 - *Mapa do Tempo*

Mapa de atividades

Mapa Mensal: é uma tabela de dupla entrada em que de forma individual cada criança faz o registo da área em que pretende desenvolver alguma tarefa. No final do mês cada criança toma a consciência das áreas em que esteve envolvida (Figura 7).

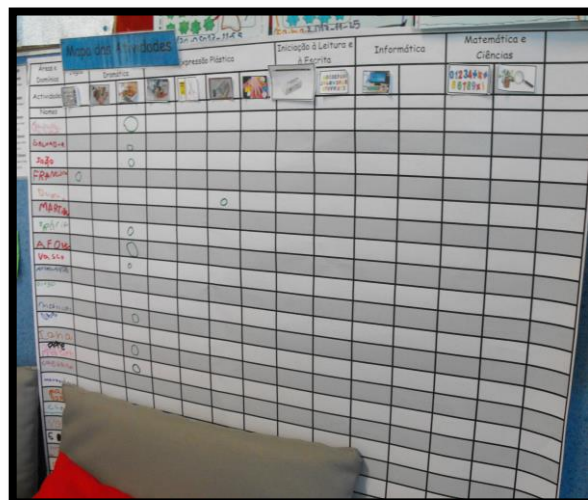


Figura 7 - *Mapa de atividades*

Diário Semanal:

Mapa Semanal: é um mapa onde as crianças registam os seus interesses ou juízos negativos (colunas: *gostamos, não gostamos, queremos fazer, fizemos*), sendo preenchido com a colaboração de um adulto. Todas as crianças têm liberdade para fazer os seus registos ao longo da semana (Figura 8).

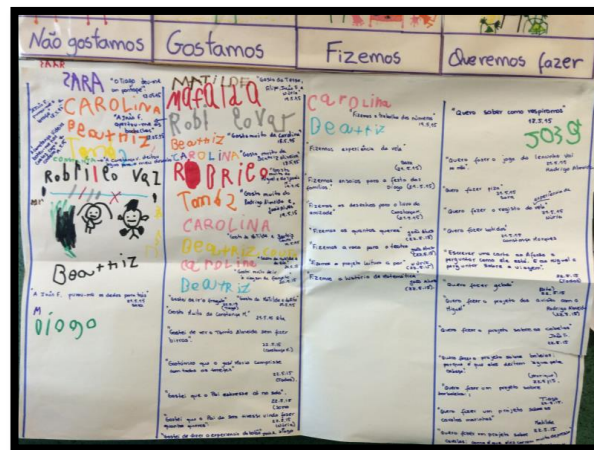


Figura 8 - Diário Semanal

Plano do Dia

Mapa diário: diariamente na reunião da manhã é acordado com todo o grupo as atividades que irão acontecer ao longo do dia (Figura 9).



Figura 9 - Plano do Dia

Quero contar, mostrar ou fazer

Mapa semanal: neste mapa estão presentes 5 colunas que correspondem aos 5 dias da semana. Cada criança deverá registar o seu nome quando tem algo para contar, mostrar ou fazer (Figura 10).

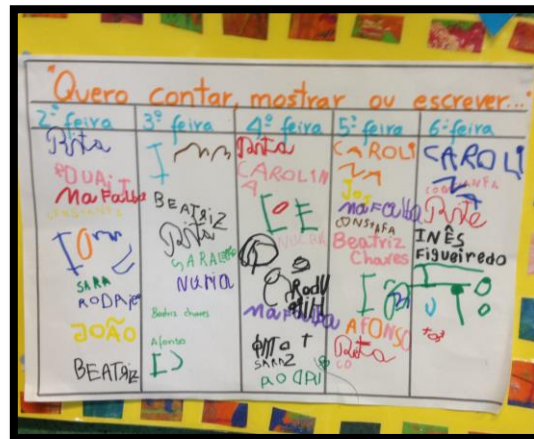


Figura 10 - Mapa Quero Contar, mostrar ou escrever

Agenda Semanal

A agenda semanal é um instrumento fixo, onde as crianças podem recorrer para verificarem quais as áreas (jogos sociais, dinamizações do conto, jogos de matemática etc.) ou atividades específicas (expressão motora e musical) que irão ser desenvolvidas nesse dia (Figura 11).



Figura 11 - Agenda Semanal

Mapa das Comunicações

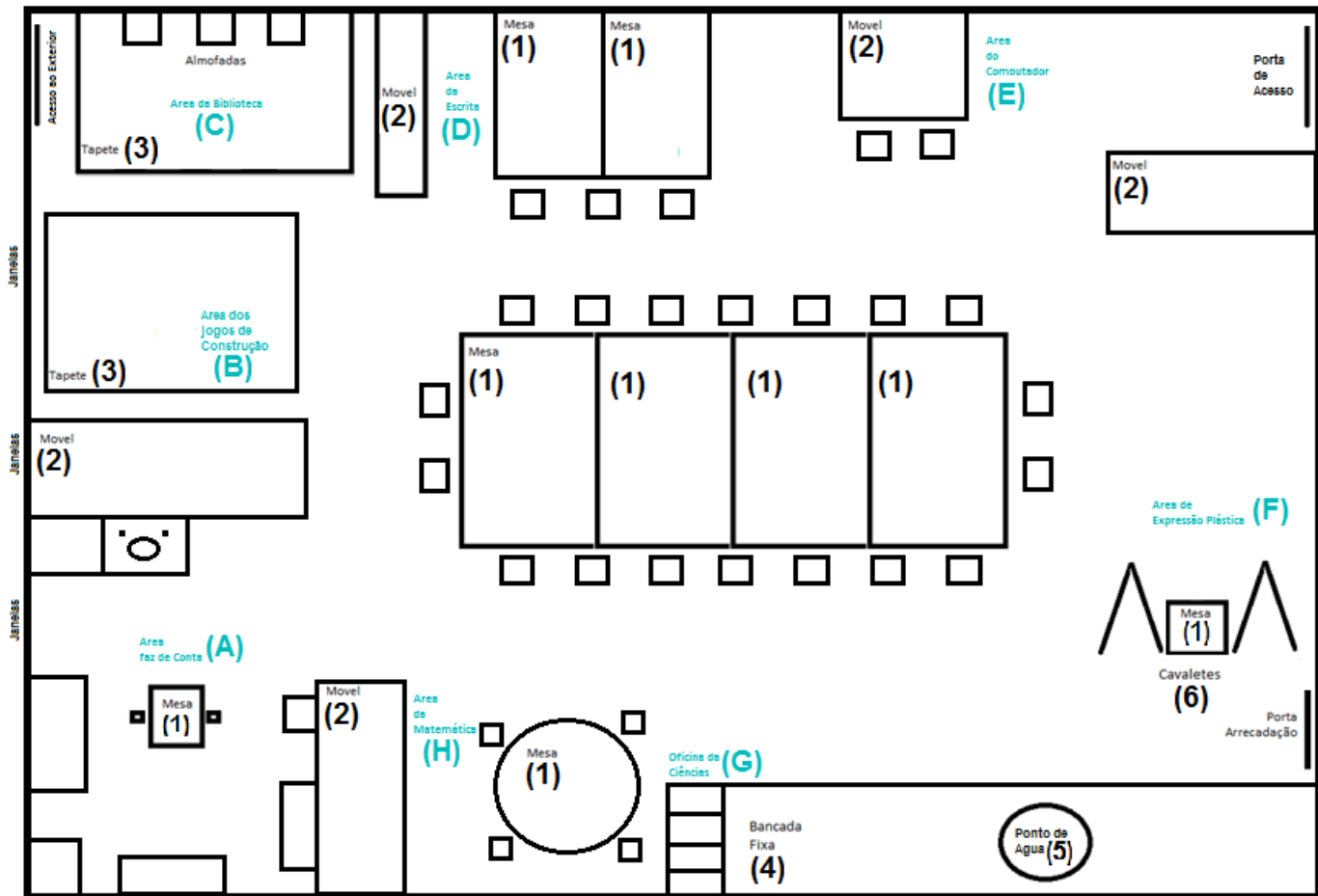
É um mapa no qual cada criança regista uma comunicação que pretenda fazer ao grande grupo (por exemplo apresentar uma construção que fez durante o período da manhã) (Figura 12).

Mapa das Comunicações				
Nome	Data	O que vai comunicar?	Materiais utilizados	Avaliação
RITA JOÃO MAFALDA	08.10.14	ARUMMO construção dentro da sala	Lego Espet Têxteis	😊 19 em 0
JOÃO	08.10.14	construção	Lego	😊
ZARA Mafalda	08.10.14	Desenho	Papel	😊
JOÃO D.P. ZARA		INÉS FISUEIT 11	INÉS FISUEIT RITA	
JOÃO MAFALDA		11 (BR. OL. IV. 17)		

Figura 12 - Mapa das Comunicações

2.3.2 Planta da sala

Apresento, na Figura 13, a planta da sala de atividades. O grupo tem ao seu dispor oito Áreas, referenciado na legenda por letras. É possível verificar-se, ainda o mobiliário fixo e móvel disponível, referenciados por números, poderá verificar-se na legenda da figura 13.



Legenda:

- (A) Área Faz de Conta
- (B) Área dos Jogos de Construção
- (C) Área de Biblioteca
- (D) Área de Escrita
- (E) Área do Computador
- (F) Área de Expressão Plástica
- (G) Oficina de Ciências
- (H) Área de Matemática

- (1) Mesa
- (2) Móvel
- (3) Tapete
- (4) Bancada Fixa
- (5) Ponto de Água
- (6) Cavaletes

Figura 13 – Planta da Sala de atividades

2.3.3 Organização do Tempo

O dia na instituição é dividido por duas partes distintas: a manhã e a tarde. De manhã as crianças trabalham essencialmente em atividades da sua escolha, nas áreas da sala e em Projetos. Recebem o apoio discreto e itinerante do educador. De tarde acontecem sessões plenárias de informação e atividade cultural, orientadas pelos educadores, alunos ou convidados.

A atividade cultural coletiva da tarde obedece normalmente a um ritmo semanal, em que a cada dia da semana corresponde uma determinada atividade: Dramatizações; Visitas à Sala; Jogos Sociais; Trabalho de texto; Construção de Conceitos Matemáticos e Culinária.

Em suma, o dia desenvolve-se em dez momentos distintos, tal como o Quadro 2 enuncia:

Quadro 2 – Momentos do dia

Horas	Momentos
8h00 9h00	Acolhimento com as Auxiliares
9h00 9h30	Acolhimento na sala, com a Educadora (preenchimento dos mapas e tarefas) e Planificação
9h30 11h20	Atividades e Projetos (Fruta, Recreio)
11h20 12h30	Higiene/ Almoço/ Higiene
12h30 14h00	Sesta (3 e 4 anos) ou Recreio ou atividades de sala (4 e 5 anos)
14h00 15h20	Animação cultural/Trabalho participado de construção de conceitos
15h20 15h30	Balanço do dia
15h30 16h00	Higiene/ Lanche/ Higiene
16h00 17h00	Recreio, Atividades Orientadas pelas Auxiliares
17h00 19h00	Prolongamento

Da rotina semanal fazem parte as atividades de Expressão Motora e Expressão Musical, em dois tempos semanais para cada turma, distribuídos em dias fixos.

A rotina diária inclui tempo de trabalho individual das crianças, atividades de pequeno grupo e de grande grupo. Deve também implicar diferentes tipos de interação: criança-criança, criança-adulto; pequeno grupo, grande grupo e individual.

Os ciclos de trabalho diário e semanal na sala iniciam-se e encerram-se com uma reunião de grande grupo em Conselho, o Quadro 3, evidencia como se organizam as atividades diárias. No Conselho fazem-se as comunicações das aprendizagens realizadas e mostram-se os produtos efetuados pelas crianças. O treino da democracia faz-se nas reuniões de Conselho através das decisões acerca das atividades, dos meios, dos tempos e das responsabilidades, sempre por meio da negociação.

As crianças trabalham em projetos de trabalho com os adultos e através dos processos vividos constroem saberes científicos e culturais.

Habitualmente existem visitas de estudo, uma a duas vezes por mês, para recolher informações ou aprofundar conhecimentos acerca do projeto que estão a estudar ou para realizar inquéritos. As saídas de estudo sistemáticas permitem estabelecer e manter uma ligação com a comunidade. Os resultados dos pequenos estudos feitos pelas crianças são devolvidos à comunidade através de exposição de trabalhos em locais públicos.

Quadro 3 – Organização das atividades diárias da sala

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
Acolhimento e Reunião de Planeamento				
Projetos e atividades nas áreas de interesse	Culinária (15 em 15 dias) Experiências (15 em 15 dias)	Projetos e atividades nas áreas de interesse	Expressão Musical Expressão Motora	Passeios ou Visitas à Sala Projetos e atividades nas áreas de interesse
Comunicações História	Comunicações História	Comunicações História	Comunicações História	Comunicações História
Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
Sesta/Recreio	Sesta/Recreio	Sesta/Recreio	Sesta/Recreio	Sesta/Recreio
Expressão Musical Expressão Motora	História de Matemática Jogos Sociais	Tempo participado de construção de conceitos - Jogos de Linguagem Correspondência	Dinamização do conto Tempo participado de construção de conceitos – Matemática	Arrumação e organização das produções
Balanço em Conselho	Balanço em Conselho	Balanço em Conselho	Balanço em Conselho	Reunião de Conselho
Lanche				
Atividades Livres orientadas pelas Auxiliares				
Prolongamento				

Através da agenda Semanal, apresentada na Figura 11, é possível compreender melhor a rotina da sala. Esta rotina conta com algumas interrupções letivas das atividades curriculares do colégio: todo o grupo vai para a expressão musical e motora; a educadora responsável de sala utiliza este tempo para realizar trabalho de sala (planificação, estruturação de propostas...).

2.3.4 Aplicação da Escala ECERS-R

Para analisar e avaliar a qualidade do ambiente educativo, onde decorreu a prática pedagógica, foi aplicada a escala ECERS-R – *Early Childhood Environment Rating Scale, revised edition*. Este instrumento visa a observação e recolha de dados sobre as dimensões pedagógicas, espaço, tempo, interação adulto-criança e interação adulto-adulto de uma instituição.

A ECERS-R é uma ferramenta de observação estruturada e pensada pela Fundação de Investigação Educacional High/Scope pelos autores Harms, Clifford & Cryer (1989), com o objetivo de avaliar a implementação do modelo curricular High/Scope nos contextos de educação pré-escolar.

A escala é constituída por 43 itens agrupados em 7 sub-escalas:

1. Espaço e Mobiliário
2. Rotinas/ Cuidados Pessoais
3. Linguagem/Raciocínio
4. Atividades
5. Interações
6. Estrutura do Programa
7. Pais e Pessoal

Ao longo da escala estão incorporados indicadores e exemplos para que a escala possa avaliar contextos inclusivos e culturalmente diversificados. A cotação para cada item apresenta uma escala de sete valores, em que os mesmos correspondem a: 1 (inadequado), 3 (mínimo), 5 (bom) e 7 (excelente).

Para uma análise de conteúdo profunda são preenchidas as grelhas da escala ECERS-R, após uma observação e uma entrevista com a educadora cooperante da sala.

De seguida apresentam-se as observações, resultados e análises obtidos após a aplicação da Escala ECERS-R na instituição.

a) Espaço e Equipamentos

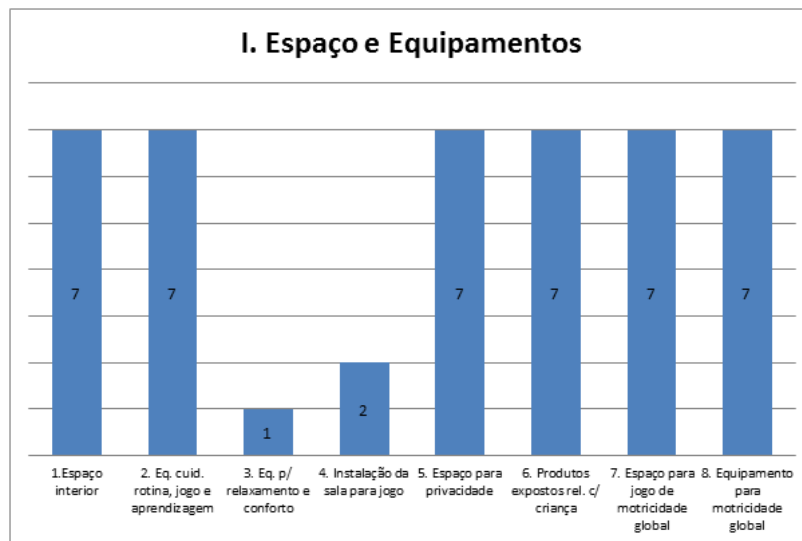


Figura 14 – *Espaços e Equipamentos*

Referente ao item espaço interior, a luz natural e a ventilação podem ser controladas, pois existem cortinas que são ajustadas pelos adultos bem como o ar condicionado. O mobiliário presente na sala é suficiente e encontra-se em bom estado de conservação, sendo que, pode ser facilmente utilizado e fácil de transporte. Os equipamentos para relaxamento e conforto foram avaliados como inadequado, embora existam tapetes e três almofadas, apenas na área da biblioteca, não estão acessíveis outros brinquedos macios tais como bonecas.

Em relação ao ponto da preparação da sala para o jogo existem pelo menos sete áreas de interesse, no entanto organização e disposição das áreas desequilibram a harmonia necessária, por exemplo a área da biblioteca encontra-se junto à área dos jogos de construção. Face à privacidade necessária as crianças podem encontrar espaços na sala que desempenham essa função assim como é possível desenvolverem-se atividades individualizadas separadas das atividades de grande grupo. Todos os trabalhos e construções realizadas pelas crianças encontram-se expostos, nomeadamente construções

em duas dimensões. Existem diversos instrumentos de pilotagem (mapas), ao nível dos olhos das crianças, que regulam o dia a dia do grupo

O espaço exterior para jogo de motricidade global assim como os equipamentos disponíveis, foram classificados em excelente. A instituição dispõe de um recreio exterior de grandes dimensões nomeadamente com caixa de areia e pedras, campo de futebol e diversos materiais que proporcionam o jogo (escorregas, casinha de madeira, baloiços, teias). O recreio exterior beneficia, ainda, de uma casa de banho, diversos pontos de água (bebedouros) e um espaço coberto.

Os itens da sub escala Espaço e Equipamentos foram avaliados com uma pontuação média de 5,6, o que revela que a instituição apresenta bons espaços e equipamentos.

b) Rotinas e Cuidados Pessoais

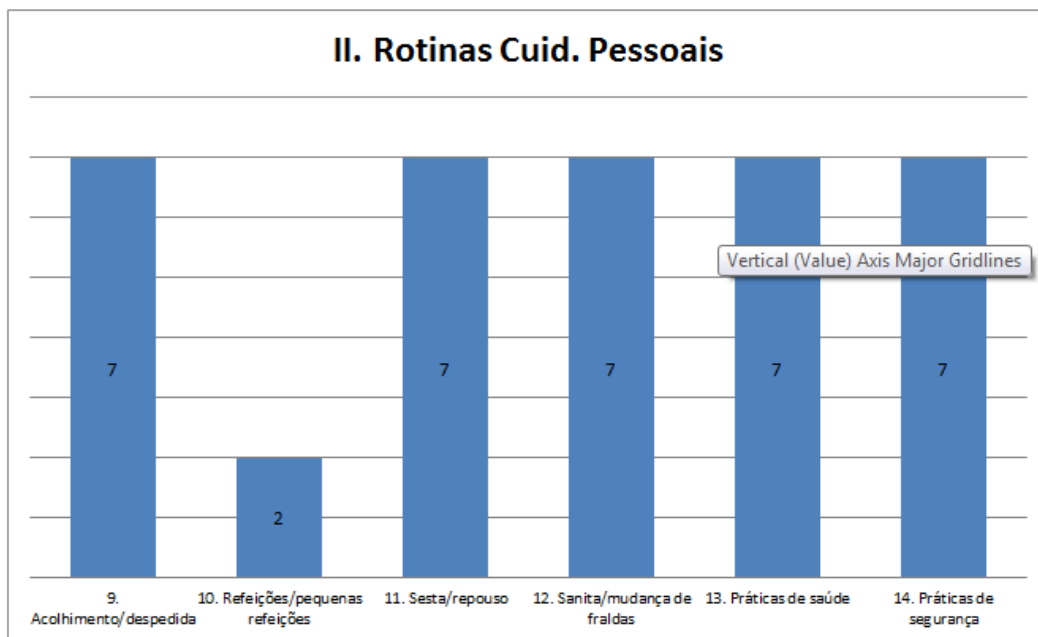


Figura 15 -Rotinas e Cuidados Pessoais

Na sub escala Rotinas e Cuidados Pessoais (Figura 15) a rotina do acolhimento/despedia é um momento de conforto e de partilha entre profissionais, crianças e famílias. Toda a equipa revela apreço e carinho quando as crianças e famílias chegam ou saem da instituição.

Face ao momento das refeições, classifica-se o ambiente da refeição como angustiante e perturbador, o refeitório onde são realizadas as refeições tem capacidade para duzentas pessoas, o que provoca o excesso de ruído. As crianças são encorajadas a comer

de modo independente bem como a alimentação é adequada e equilibrada do ponto de vista nutricional. O horário para sesta/repouso é muito flexível, as famílias podem decidir face ao tempo de descanso das suas crianças. Existe um espaço específico para o repouso com profissionais exclusivos para o efeito. As crianças que não repousam têm alternativas. A instituição tem disponíveis três casas de banho adaptadas às idades e necessidades das crianças. As crianças são encorajadas e supervisionadas no momento da higiene. As crianças são estimuladas a lavar as mãos frequentemente bem como a adoptar medidas de prevenção. As crianças utilizam uma farda do colégio que está adaptada às diferentes atividades e condições climáticas. Não é permitida a utilização da escova de dentes por motivos de higiene.

Todas as áreas de jogo estão devidamente cuidadas e preparadas para garantir a segurança das crianças. Existe vigilância perante dos espaços bem como manutenção qualificada frequentemente às instalações.

Os seis itens da sub escala Cuidados e Rotinas foram avaliados com uma pontuação média de 6,1.

c) Linguagem/ Raciocínio

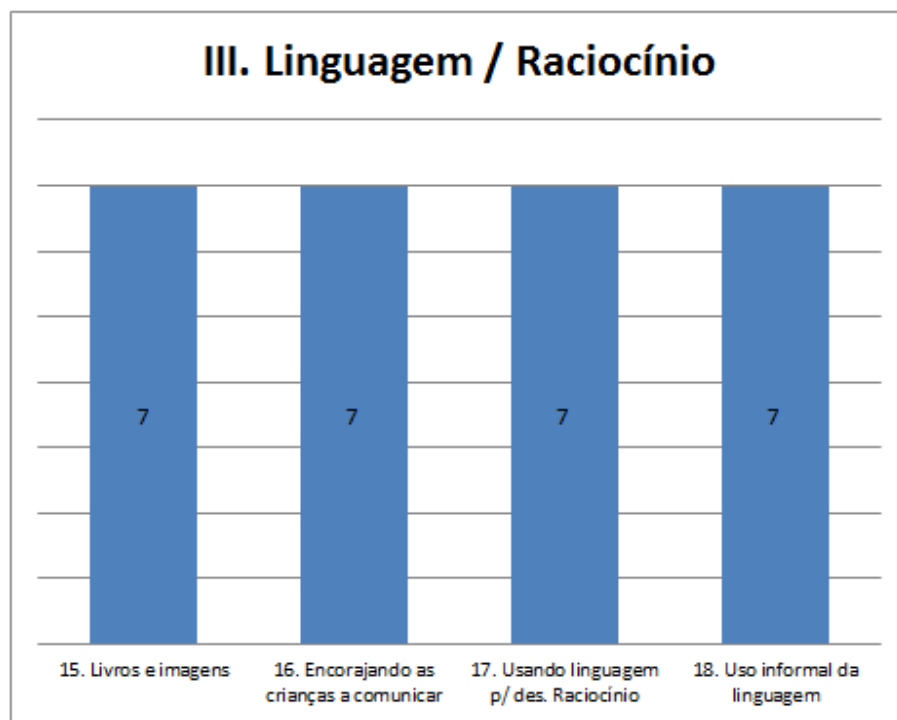


Figura 16 – Linguagem / Raciocínio

As crianças têm acesso, na biblioteca, a diversos livros que são mudados e cuidados diversas vezes, existem livros sobre diferentes temas e áreas de interesse, sempre que é necessário as crianças podem procurar ou pedir livros às outras salas do pré-escolar. Na sala existem práticas diárias que encorajam as crianças a comunicar frequentemente, nomeadamente na reunião da manhã e no momento das comunicações. A educadora encoraja e reforça positivamente todas as comunicações feitas pelas crianças. O grupo revela muita facilidade na comunicação oral e está constantemente motivado para partilhar experiências, a educadora utiliza frequentemente conceitos adequados. Tanto a educadora como a auxiliar privilegiam as conversas individuais com a maioria das crianças, quando necessário estimulam colocando questões pertinentes (Figura 16).

A sub escala Linguagem e Raciocínio foi avaliada com uma pontuação média na sub escala de 7. A sub escala está classificada com uma qualidade de excelência.

d) Atividades

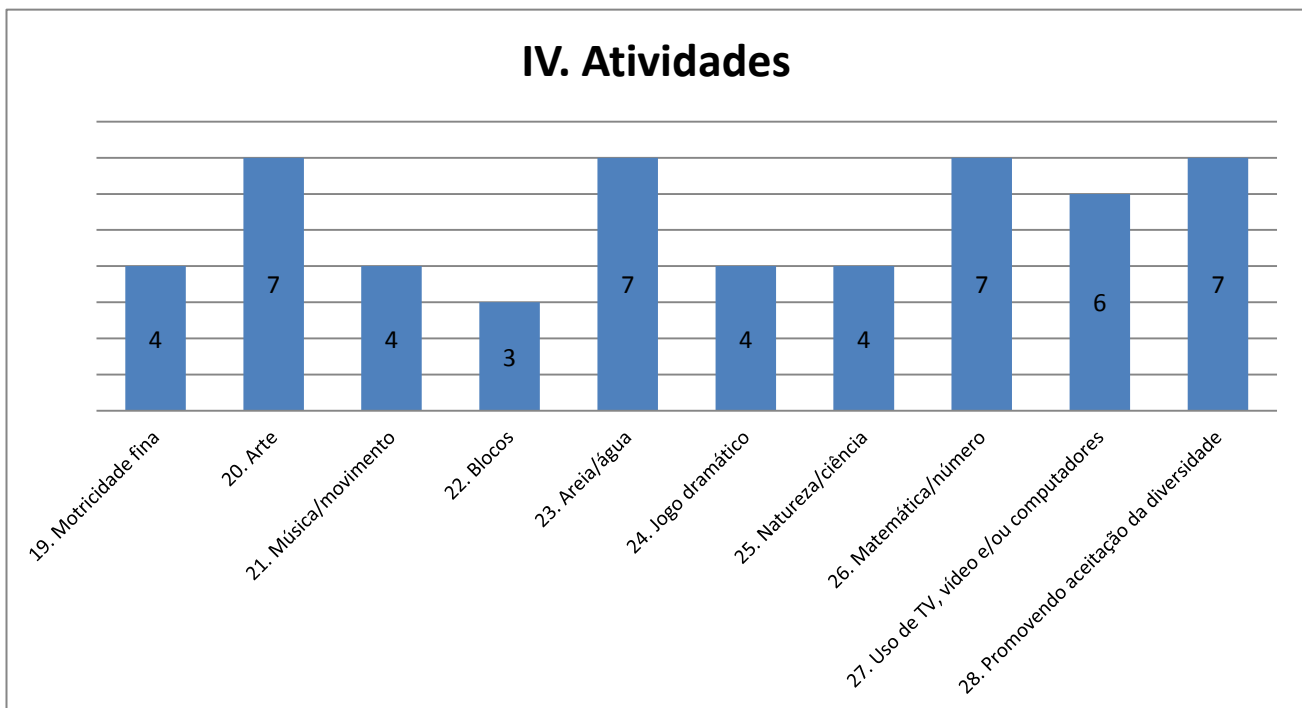


Figura 17 -Atividades

Os materiais estão em bom estado e são mudados com regularidade para manter a motivação do grupo. Os materiais são diversificados e adequados às faixas etárias. A arrumação e organização não facilitam a utilização e arrumação dos mesmos.

O grande interesse do grupo recai sobre a área da expressão plástica. As crianças têm disponíveis, todos os dias, materiais de arte tridimensional. As crianças podem optar diariamente pelas atividades de expressão plástica: pinturas, desenhos, recortes, colagens. Se considerarem necessário têm liberdade para prolongar a atividade para os dias seguintes. Os adultos reforçam positivamente e encorajam as atividades relacionadas com este domínio.

As crianças têm acesso, duas vezes por semana, às aulas de expressão motora e musical. Nestas sessões as crianças têm oportunidade de contactar com diversos materiais desta natureza bem como a diferentes estilos de música. Na sala é frequente recorrer à música para diferentes momentos do dia.

Não existem blocos acessíveis suficientes e acessórios. As crianças apenas contactam com estes materiais nos momentos do acolhimento ou prolongamento, pois existem na “sala do barco” (sala de acolhimento).

No recreio exterior existe uma caixa de areia, as crianças, frequentemente, utilizam este material e espaço para as suas brincadeiras. Estão disponíveis e acessíveis brinquedos para este espaço. No pré escolar existem banheiras de bebé para realizar experiências e jogos de água.

O jogo dramático é um ponto forte da sala. A agenda semanal contempla momentos específicos para a realização das dinamizações e jogos dramáticos. As crianças durante o dia podem recorrer aos diferentes materiais e utensílios disponíveis (roupas, sapatos, chapéus, coletes, bijuteria, fantoches, espelho) para as brincadeiras do faz de conta.

As experiências são realizadas de 15 em 15 dias na sala. Existe um armário destinado aos materiais e livros e ciências, no entanto não se encontram acessíveis às crianças.

As atividades e explorações, orientadas pelo adulto, de matemática acontecem todas as semanas. Existem diversos materiais que são mudados para se manter o interesse.

A sala tem disponível um computador. Não existe software suficientemente desafiador. Recorre-se, frequentemente, às novas tecnologias com o fim de apoiar as atividades desenvolvidas na sala.

A instituição privilegia a promoção e aceitação da diversidade. Aceita crianças e profissionais de outras religiões, grupos étnicos e culturas diferentes, são respeitadas as

crenças e opções individuais. Frequentemente as famílias partilham as suas crenças e culturas (Figura 17).

A sub escala Atividade foi classificada, com uma média, de 4,8 valores.

e) Interação

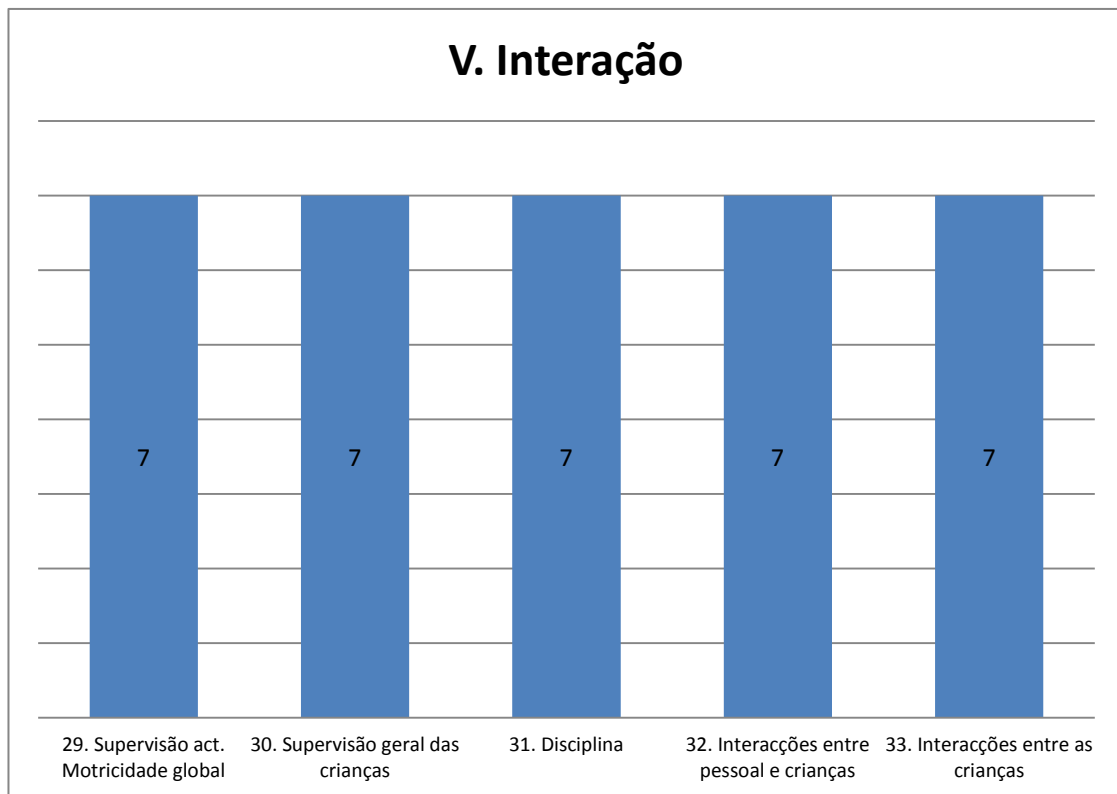


Figura 18 – *Interação*

No que concerne ao item supervisão de atividades de motricidade global, os adultos estimulam e conversam com as crianças para que desenvolvam as suas ideias. Frequentemente são introduzidos recursos e elementos materiais para encorajá-las e promover as interações sociais positivas entre crianças e crianças-adultos.

Os adultos da sala incentivam à complexificação do pensamento das crianças através do diálogo e atitudes. As crianças têm liberdade para explorar autonomamente os materiais e as atividades.

As crianças são encorajadas a resolver os seus conflitos recorrendo ao diálogo. Sempre que necessário o adulto intervém, no entanto, as crianças podem registar no diário da sala os seus desentendimentos ou frustrações para que possam ser resolvidas em grande

grupo, na reunião de conselho. Sempre que necessário os adultos procuram a opinião de outros profissionais, nomeadamente, junto da coordenadora pedagógica.

As relações e interações entre adultos e crianças é positiva, sendo que, existem diversos momentos de brincadeira e afetos. Os adultos respeitam e valorizam a individualidade e espaço da criança.

Entre pares são evidentes as interações positivas pois existem momentos de entreajuda, companheirismo e cooperação. As crianças evidenciam laços afetivos. Os adultos providenciam oportunidades de trabalho entre crianças estrategicamente (Figura 18).

A presente sub escala, foi classificada com uma média de 7 valores.

f) Estrutura do programa

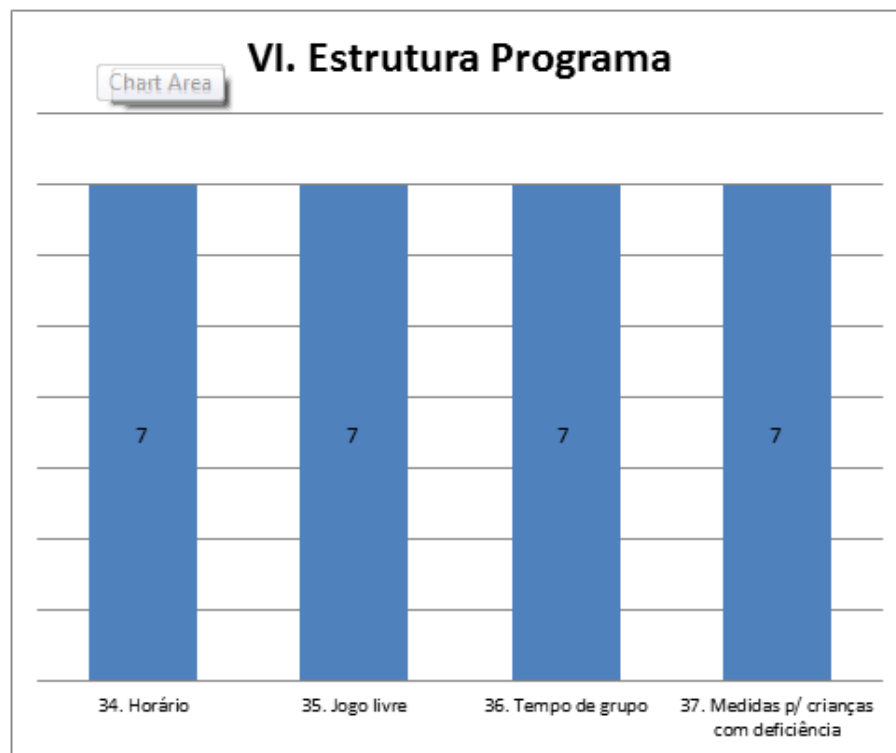


Figura 19- Estrutura e Programa

Relativamente ao horário, existem transições suaves entre os acontecimentos diários. São introduzidas variações no programa com o fim de respeitar as necessidades das crianças. Há cuidado, por parte dos adultos, em respeitar as necessidades das crianças.

A atividade supervisiva do adulto sustenta intervenções educacionais. São introduzidos novos materiais para levar a criança a diversificar os jogos. As crianças podem escolher os materiais e amigos com quem pretendem fazer determinada atividade. Habitualmente têm esta liberdade, sendo que, a educadora está atenta e sempre que necessário intervém.

As crianças têm momentos de grande grupo, no entanto, durante a maior parte do dia podem constituir grupos de trabalho. Educadora e auxiliar cooperam e orientam os grupos e atividades a decorrer na sala.

Na sala existem duas crianças com Necessidades Educativas Especiais ao nível do desenvolvimento cognitivo e social. Há uma equipa especializada a intervir frequentemente. Todos os adultos da sala estão despertos, contribuindo significativamente para o plano de intervenção das crianças. As crianças participam e estão integradas no grupo em todas as atividades da sala.

A sub escala Estrutura do Programa foi avaliada com uma média de 7 valores (Figura 19).

g) Pais e Pessoal

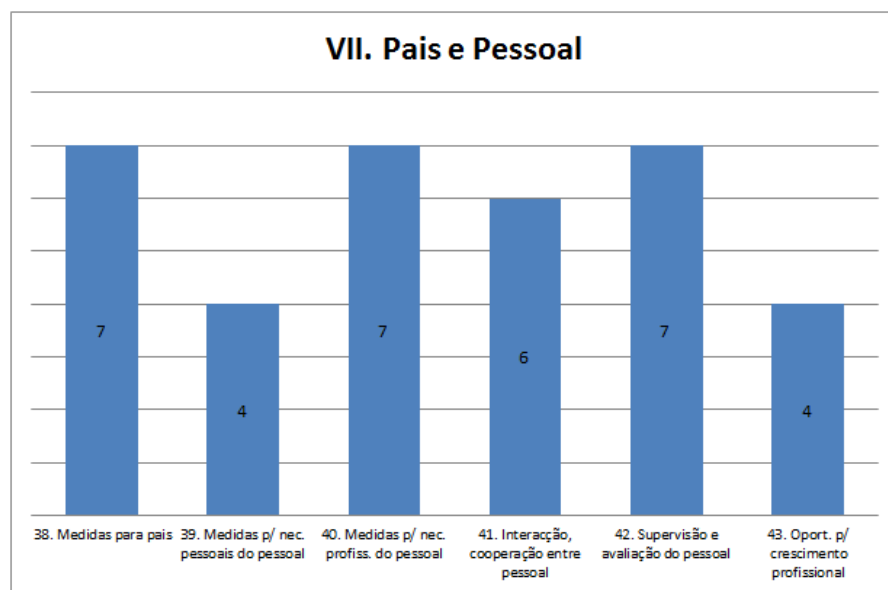


Figura 20 -Pais e Pessoal

A participação das famílias na instituição é privilegiada significativamente. Os pais são encorajados a comunicarem e avaliarem as condições e programa do colégio. Os pais são envolvidos nas tomadas de decisões que interferem com o desenvolvimento das crianças.

O pré escolar tem disponível salas e espaços adequados para os adultos e para os seus pertences. Os adultos fazem apenas uma pausa, para almoço, sendo que não existe mais nenhum momento ou períodos curtos de descanso durante o dia.

Todo o colégio tem espaços diversos, gabinetes para atendimentos individuais, salas de estar, copa, auditório, cafetaria, acessíveis aos adultos. Existem diversos gabinetes inclusive um edifício específico para a Direção/Administração. Todos os espaços estão bem equipados (computadores, impressoras, águas, máquinas de café, multibanco).

Os profissionais do pré escolar, nomeadamente educadoras, reúnem uma vez por semana para debater e estruturarem as práticas pedagógicas. Todos os profissionais conhecem e estão esclarecidos sobre as suas funções. Não são promovidos, pela instituição, momentos de interações sociais entre profissionais.

A avaliação do pessoal é um processo significativo na instituição, são realizados, ao longo do ano, diversos momentos de auto e hétero avaliação oral e escrita. Existe feedback supervisiivo com o objetivo de estimular os profissionais.

A instituição promove algumas sessões de formação obrigatórias, sobre a pedagogia da instituição. Não dispõe de um centro de recursos acessíveis aos profissionais.

A sub escala Pais e Pessoal foi avaliada com a média de (6) valores (Figura 20).

h) Análise das Pontuações Médias nas sub Escalas

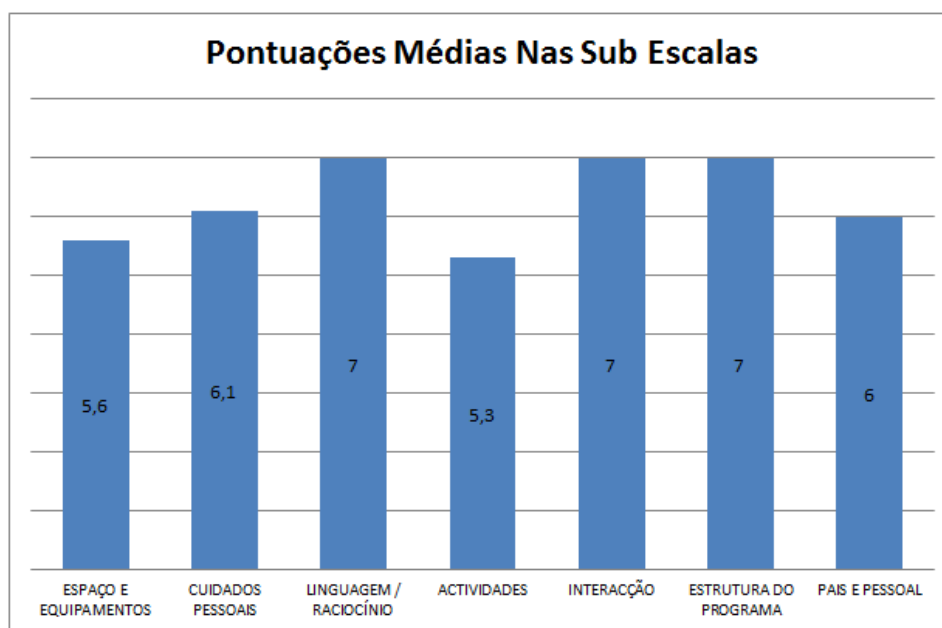


Figura 21- Pontuações Médias nas Sub Escalas

A qualidade geral da sala avaliada com a ECERS-R obtém a cotação de 6 valores. Deste modo é possível analisar que a instituição apresenta um grau de qualidade positivo.

É necessário realçar que as sub escalas Língua e Raciocínio, Iteração e Estruturação do Programa apresentam uma cotação máxima de 7 valores, revelando uma qualidade razoável.

Podemos concluir que este instrumento surge como instrumento útil e essencial para os profissionais da educação pré-escolar tendo a oportunidade de investigar e observar as qualidades do ambiente educativo (Figura 21).

3.Enquadramento da Área Temática

3.1 Perspetivas sobre a emergência da literacia

“A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”

(Vygotsky, 1997, citado Martins & Niza 1998)

São várias as investigações que revelam que a emergência da literacia acontece em crianças pequenas, mesmo antes do início formal da aprendizagem no ensino básico.

Pode-se ler nas Orientações Curriculares (1997) que a abordagem à escrita, em educação pré-escolar, surge segundo uma perspectiva de literacia enquanto uma competência global. Esta competência, descrita nas OCEPE, está relacionada com a interpretação e tratamento de informação a partir de “leituras” da realidade e de imagens, perceber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler e escrever formalmente (p.66).

Segundo Marques (2013), o termo literacia tem vindo a ser utilizado para concetualizar um novo conceito acerca das capacidades de leitura e de escrita. Distingue-se de alfabetização na medida em que não aspira atingir o grau de escolaridade a que esta está aliada.

Para Morrow (2005), a emergência da literacia consiste numa relação dinâmica das capacidades de comunicação (ler, escrever, ouvir, linguagem oral). Este processo acontece em todas as experiências das crianças que envolvem literacia, como, por exemplo, no decorrer do dia a dia, na escola e na comunidade. Porém, é necessário realçar que as experiências só acontecem na relação com adultos e com os pares, sendo elas de natureza social.

Para compreender os processos de aprendizagem, Sim-Sim (1998) refere que para qualquer domínio do desenvolvimento do indivíduo é necessário este transpor um conjunto de estratégias e capacidades específicas para a aquisição do conhecimento:

- (i) O desenvolvimento segue uma ordem sequencial previsível;
- (ii) Existem marcos de desenvolvimento que ocorrem, aproximadamente, na mesma idade em todas as crianças;
- (iii) A oportunidade de vivência de determinadas experiências é essencial para que o desenvolvimento ocorra;

- (iv) No decorrer do desenvolvimento, as crianças passam por fases ou períodos previsíveis;
- (v) As variações individuais fazem parte do processo de desenvolvimento.

(Owens, 1988, citado por Sim-Sim 1998)

A emergência da linguagem está relacionada com a utilidade e funcionalidade que a criança identifica na linguagem. Vygotsky (1987) assegura que o ensino da escrita deve começar no jardim de infância, pelo menos deve ser feita uma abordagem que permita à criança descobrir a função simbólica escrita. Portanto, a escrita é vista como uma complexa atividade social.

Em conformidade, Mata e Sim-Sim (2008) referem, também, que o modo de apreensão e aprendizagem da linguagem escrita se desenvolve facilmente em situações reais associadas ao quotidiano onde as funções da literacia estão presentes.

3.2 Conceções sobre a Funcionalidade da Escrita

Funcionalidades da Escrita e Suportes de Escrita

As OCEPE (1997) definem que as crianças, desde cedo, começam a perceber as normas da codificação escrita. A criança vai desejar reproduzir algumas palavras. Por exemplo, aprender a escrever o seu nome, que tem um sentido afetivo para a criança e lhe permite fazer comparações entre letras que repetem noutras palavras, o nome dos companheiros, o que o educador escreve (p.69).

A escrita consiste na utilização de símbolos para exprimir ideias ou pensamentos, permitindo a comunicação entre as pessoas. Ou seja, a linguagem é um meio de comunicação entre os seres humanos onde se utilizam sinais orais e escritos com um ou mais significados. Mata (1998) refere que as crianças crescem numa cultura onde a escrita existe, por isso, não ficam à espera de iniciar a aprendizagem formal para pensarem sobre a mesma e desenvolverem conceptualizações sobre as suas propriedades e sobre o que ela representa.

Assim sendo, cabe ao educador dar intenção às suas práticas educativas, refletindo e propondo atividades suficientemente desafiadoras. Iniciar a abordagem da linguagem escrita na Educação de Infância é levar as crianças a perceberem a funcionalidade e utilidade da escrita, para que elas sintam e desejem aprender.

O processo de apreensão e funcionalidade da linguagem escrita na educação pré-escolar passa por quatro aspetos fundamentais, segundo Mata (2008): (1) Demonstrar interesse pela funcionalidade; (2) Identificar funções; (3) Identificar diferentes características dos suportes; (4) Adequar a função à situação.

São através destes quatro pilares que o educador pode orientar a sua estratégia pedagógica, delineando desafios e estratégias que levem a criança a desejar aprender a aprender.

Para complementar os quatros pilares, Martins e Niza (1998) sugerem um conjunto de seis funções que a linguagem escrita pode desempenhar na vida de um indivíduo:

1. Ler/escrever para obter/comunicar uma informação de carácter geral. (texto informativo, como por exemplo: jornal, revista, entre outros).
2. Ler/escrever para obter/memorizar e transmitir uma informação precisa ou dados concretos (texto enumerativo, como por exemplo: lista telefónica, entre outros).
3. Ler/escrever para seguir/dar instruções (texto prescritivo, como por exemplo: receita de culinária, instruções de construção de um objeto, entre outros).
4. Ler/escrever por prazer e sensibilidades estéticas (texto literário, como por exemplo: histórias, poesias, entre outros).
5. Ler/escrever para aprender/estudar e partilhar conhecimentos.
6. Ler para rever um escrito do próprio – não corresponde a nenhum tipo de texto, mas é uma ação que decorre após qualquer escrita.

Mata (2008) refere que o desejo de aprender a escrever muitas vezes surge de forma natural, no entanto, o jardim de infância, a família e a comunidade têm o dever de revelar a utilidade da linguagem bem como de dar continuidade a esse desejo natural da criança através do modelo e das experiências.

Através da exploração, as crianças vão-se apercebendo de que os suportes de escrita (cartas, histórias, rótulos de embalagens, notícias de um jornal, lista de compras,...) e respetivo conteúdo variam consoante a função que servem. Para que haja esta

apropriação é essencial que as crianças vejam frequentemente outras pessoas a ler e a escrever.

3.3 O desenvolvimento da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar

3.3.1 Contributos do Movimento Escola Moderna

Segundo a autora Assunção Folque (2014) O Movimento de Escola Moderna “visa uma sociedade democrática (...) a aprendizagem é considerada um processo de emancipação que proporciona os instrumentos para que cidadãos autónomos e responsáveis se possam envolver activamente e agir solidariamente no mundo (...)”(p.52). Assim sendo, e por esta via, o MEM propõem um currículo que tem por fundamentos as motivações e interesses das crianças sobre a vida real e o mundo. Este modelo curricular oferece os seguintes pressupostos da Intenção Educativa: *a)Iniciação às práticas democráticas; b)A reinstituição dos valores e das significações sociais; c) Reconstrução cooperada da cultura* (Folque, 2014, p.54).

Estes pressupostos deverão ser o guião do trabalho pedagógico para um educador opte adequar a sua prática educativa através do Movimento de Escola Moderna. Assim deverá orientar todo o ato educativo para a democracia, para a apreensão e compreensão dos valores morais de uma determinada cultura, fomentando atitudes ativas e cooperativas entre os seus membros.

Para além de enumerar as finalidades, acima mencionadas, o Movimento da Escola Moderna, enumera sete princípios estratégicos que procuram estruturar a ação educativa (Niza, 1996 citado por Silva 2012):

- a) Os meios pedagógicos veiculam em si os fins democráticos da educação;
- b) A atividade escolar, enquanto contrato social e educativo, explicitar-se-á através da negociação progressiva dos processos de trabalho que fazem evoluir a experiência pessoal para o conhecimento dos métodos e dos conteúdos científicos e artísticos.”;
- c) A prática democrática de planeamento (atividades e projetos), organização, avaliação e regulação social da vida escolar, partilhada por todos, institui-se em conselho de cooperação;

- d) Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano (homologia de processo);
- e) A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções (ciclos de produção/ /consumo);
- f) As práticas escolares dão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos através da partilha dos saberes e das formas de intervenção social;
- g) Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “actores” comunitários como fonte de saberes dos seus projetos;

Deste modo este modelo curricular assenta num modelo sociocêntrico da educação e atua como um “acelerador” do desenvolvimento moral e social das crianças.

Assunção Folque (2014) refere ainda e respeitante à emergência das literacias que as crianças envolvidas em práticas MEM devem ser iniciadas em diferentes literacias que incluem, não somente os conteúdos, mas também os processos e instrumentos utilizados nas diversas áreas (p.53).

Assim a emergência da leitura e da escrita, bem como das outras literacias, são resultados de um currículo baseados em problemas e motivações da vida real, que citado por Folque (2014) o objetivo central neste modelo é criar ambientes educativos integrados no meio cultural da sociedade, neste sentido os saberes e experiências de vida das crianças constituem a base da aquisição de novos conhecimentos (Niza, 1995 citado por Folque 2014).

3.3.2 Contributos da Pedagogia de Projeto

Na pedagogia de projeto, segundo Katz & Chard (1997) as crianças assumem um lugar de destaque no processo de ensino-aprendizagem desenvolvendo inúmeras capacidades. Os trabalhos de projeto proporcionam as condições ideais para a aprendizagem através da participação ativa. Assim também Katz & Chard (1997) enumeraram um conjunto de objetivos que poderão ser atingidos com a prática da Pedagogia de Projeto:

- a) Aprender fazendo, ligando a teoria à prática.

- b) Realizar aprendizagens.
- c) Desenvolver as múltiplas capacidades.
- d) Promover as competências dos alunos.
- e) Reforçar a autonomia e a afirmação da identidade própria de cada grupo.
- f) Desencadear um processo de dinamização e interação de diferentes domínios de atividade intelectual, afetiva, moral, social, comunicativa e criadora.
- g) Reforçar a responsabilidade.
- h) Desenvolver uma maior segurança na produção de conhecimento por cada aluno que vai analisando e articulando novos conhecimentos e saberes.
- i) Aprender a formular e resolver problemas, partindo de situações e dos recursos existentes.
- j) Promover a capacidade criativa e imaginativa.
- k) Considerar a educação como vida e não como uma preparação para a vida.

Também as OCEPE (1997) fazem referência ao trabalho de projeto, remetendo que a criança deverá desempenhar um papel ativo na sua interação com o meio (p.19). Assim pode-se assumir que a criança é sujeito e não o objeto do seu processo educativo.

De modo a concluir, a Pedagogia de Projeto, segundo Folque (2014) pode contribuir significativamente para a apropriação de diferentes literacias, nomeadamente durante as comunicações e os registos, fases essenciais de um trabalho de projeto, pois são consideradas atividades significativas que as crianças têm oportunidade de produzir desenhos, letras e escrita, gestos expressivos, números, gráficos e tabelas. Pode-se considerar, assim, uma *aprendizagem autêntica* pois existem motivações pessoais e aprendizagem cooperativa (p.377).

3.3.3 O Papel do Educador de Infância

Neste ponto realça-se o papel do educador no processo da escrita na educação pré-escolar. As OCEPE (1997) sublinham que o papel do educador é fundamental para o sucesso das aprendizagens. A atitude do educador e a relação que estabelece com as crianças está diretamente relacionado com sucesso das aprendizagens das mesmas.

O educador, no processo da apreensão da funcionalidade da linguagem escrita, tem um papel fundamental. Segundo Mata (2008), o educador tem a responsabilidade de promover uma organização do ambiente educativo desafiante e estimulante com

oportunidades de interação entre as crianças e a escrita. A autora refere ainda um conjunto de estratégias que permitam aos educadores mobilizar as diferentes funções da linguagem escrita, quer em situações reais ou situações de brincadeira e jogo, deste modo destacam-se as seguintes atitudes (p.18):

- i. Demonstrar interesse pela funcionalidade
- ii. Identificar funções
- iii. Identificar diferentes características de suportes com diferentes funções
- iv. Adequar a função à situação

As autoras Sim-Sim e Mata (1998) sugerem ainda que o educador tem de estar atento às revelações que as crianças apresentam no sentido de querer aprender a escrever e perceber a sua funcionalidade e regularidades. É necessário que os educadores conheçam as conceções das crianças sobre a linguagem escrita, bem como a leitura, de forma a permitir a evolução e reformulação destas.

Em suma, o adulto desempenha o papel de modelo de escritor para a criança.

3.3.4 Organização e Gestão de um Ambiente Educativo propício à Literacia emergente

As OCEPE (1997) sublinham que a educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças (p.31).

Segundo Forneiro (2008), citado por Pereira (2012), um ambiente de aprendizagem rico e estimulante é aquele que contempla as dimensões físicas, funcionais, temporais e relacionais. Também a mesma autora faz notar que a excelência deste ambiente só é possível quando o educador aplica o processo de avaliação: identifica os problemas, observa, analisa e intervém.

A organização e gestão do ambiente educativo dizem respeito às conceções que o educador tem sobre as aprendizagens e desenvolvimento da criança. Numa situação em que o educador prevaleça a apreensão da linguagem escrita, Mata (2008) sugere uma estruturação de atividades que sensibilizem as crianças para a exploração da funcionalidade da linguagem escrita. Esta exploração deve ocorrer (p.25):

- (i) Através de situações significativas e contextualizadas de uso da leitura e da escrita.

- (ii) Através de situações onde os objetivos do uso da leitura e da escrita estejam claros e sejam evidentes para as crianças envolvidas.
- (iii) Quer através de situações de jogo e brincadeira, quer no uso “real” da linguagem escrita.
- (iv) Quer em situações de exploração individual, quer em situações com o educador ou com colegas.
- (v) Em múltiplos contextos (sala, jardim de infância, rua, loja, casa).

Com a finalidade de proporcionar um ambiente estimulante e desafiante ao grupo no domínio da linguagem escrita há materiais, recursos e práticas essenciais, também Mata (2008) incide e reflete sobre os contextos e atividades que podem ser desenvolvidas. Neste âmbito o educador poderá (p.25):

- Proporcionar oportunidades para a exploração de diversos suportes de escrita
- Integrar o escrito nas vivências do jardim de infância
- Servir de modelo às crianças
- Integrar na biblioteca livros de diferentes tipos.
- Construir com as crianças livros com funções diversas
- Proporcionar oportunidades de exploração do escrito, nas diferentes áreas
- Envolver as famílias e as suas práticas de literacia familiar

Assim sendo, caberá ao educador estimular e promover um ambiente potenciador das aprendizagens.

4. Metodologia

4.1 Investigação sobre a própria prática

O presente plano de ação centra-se na importância da emergência da linguagem escrita bem como as funcionalidades da mesma na educação pré-escolar, além disso procura ser um processo de reflexão pessoal.

Esta investigação procura também compreender como é que o ambiente educativo e o educador modelo podem ou não influenciar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento em crianças em educação Pré-Escolar no domínio da Linguagem Escrita. Para a concretização dos objetivos propostos foi implementado um conjunto de ações que foram avaliadas e orientadas pela abordagem qualitativa segundo um paradigma interpretativo e descritivo (Bogdan & Biklen 1994).

Numa investigação de carácter qualitativa, segundo Erikson (citado por Freixo 2011), o investigador está preocupado com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. O investigador observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los (p.146).

Freixo (2011) reforça ainda que o investigador adopta uma posição de envolvimento e procura uma explicação absoluta para o seu fenómeno de estudo (p.146).

Qualquer investigação carece de um processo e de momentos essenciais. Ponte (2002) faz referência a esses principais momentos: formulação do problema ou questões; recolha de dados que permitam responder à formulação anterior; interpretação da informação recolhida; e divulgação dos resultados e conclusões.

A investigação é considerada, por Ponte (2002), um processo privilegiado de construção de conhecimento. Este autor refere que o processo de investigação sobre a própria prática, em atividades docentes, é uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional.

A investigação sobre a própria prática pode ter dois tipos de objetivos, como refere Ponte (2002) podem ser: alterar algum aspeto da prática ou por outro lado, compreender a natureza dos problemas que afetam essa mesma prática. Neste caso em particular pretende-se compreender como é que o papel do educador e a organização do ambiente educativo podem ser promotores para uma literacia emergente em educação pré escolar.

4.2 Técnicas de recolha de dados

Neste ponto serão apresentadas as técnicas de recolha de dados utilizadas neste estudo. Para viabilizar e validar o projeto recorre-se à recolha de diversos dados. Neste ponto explanados os instrumentos e técnicas de recolhas de dados.

Para proceder à recolha de dados utilizaram-se diferentes técnicas tais como: observação direta e participante, recolha de fotografias, análise de documentos (instrumentos de pilotagem da sala) e uma entrevista à educadora cooperante.

De seguida faremos uma pequena descrição relativamente ao que consiste cada técnica de recolha de dados e será assinalada a sua importância para este trabalho.

Observação Participante

Segundo Freixo (2011) a observação participante ocorre quando o investigador participa na situação estudada, sem que os demais elementos envolvidos percebam a posição do observador participante (p.196).

Neste trabalho foi utilizada a observação participante porque o papel do investigador torna-se mais natural junto da comunidade, evitando assim alguma alteração de comportamentos (Freixo, 2011, p.196). Para completar esta observação foram registados diálogos e comportamentos das crianças, que permitiram concluir dados significativos para o estudo, através de registos escritos e fotográficos. De acordo com o Bogdan e Biklen (1994) esta estratégia pretende aproximar o leitor das pessoas em estudo e convencê-lo da plausibilidade do que se expõe.

Entrevista à educadora cooperante

Segundo Freixo (2011) a entrevista é uma técnica que permite o relacionamento estreito entre o entrevistador e o entrevistado (p.192), oferecendo assim a oportunidade de avaliar e recolher dados que não se encontrem em fontes documentais mas que são dados relevantes e significativos para o estudo (p.194). A entrevista realizada é classificada como sendo *semiestruturada*, pois foi necessário estabelecer um guião prévio (Apêndice B) de questões que dessem resposta aos objetivos propostos da presente investigação.

A entrevista foi realizada em março de 2015 antes de iniciar a implementação do plano de ação. A entrevista consistia em cinco questões fundamentais no qual a recolha desta informação foi necessária para que as dinâmicas e atividades fossem justificadas segundo as conceções que a educadora tem relativamente à temática, além disso foi um modo de

refletir sobre o papel do educador face à emergência da linguagem escrita em Educação de Infância. É possível verificar o guião e entrevista em apêndice (Apêndice B).

Análise de documentos (instrumentos de pilotagem utilizados na sala)

De modo a complementar a avaliação deste trabalho foram também analisados o “*Mapa de Atividades*” (Figura 7) e o “*Diário*” (Figura 8) com o intuito de perceber e avaliar se a reorganização da Área da Escrita influenciou a procura das crianças pela área e se adquiriram aprendizagens significativas registadas no *Diário*. De acordo com Lüdke e André (1986), a análise de documentos pode ser uma fonte importante de dados que tanto podem complementar os obtidos através de outras técnicas de recolha como serem relevadores de novos aspetos do problema em estudo. Esta análise foi realizada em dois momentos distintos do processo, uma anterior à implementação do plano de ação e outra posterior, com o objetivo de comparar a alteração dos comportamentos das crianças face à Área da Escrita.

4.3 Participantes do estudo

O grupo de participantes constou de vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e cinco anos, sendo que algumas crianças foram completando os seis anos durante o decorrer do projeto. Do sexo masculino o grupo contava com treze crianças e doze do sexo feminino.

No grupo estavam inseridas quatro crianças com necessidades educativas especiais, todas referenciadas e devidamente acompanhadas por uma equipa de intervenção precoce da instituição.

O grupo foi acompanhado por uma educadora cooperante, uma auxiliar que desempenhava em simultâneo as funções de estagiária. A acompanhar também o projeto esteve a coordenadora do pré escolar, o professor de expressão musical, a professora de expressão motora, os terapeutas e os psicomotricistas sempre que eram necessárias intervenções.

4.5 Questões Éticas

Para a realização desta investigação foi celebrado um contrato entre a instituição cooperante e o ISCE no início do ano letivo que salvaguardava as condições necessárias à realização deste estudo.

De modo a garantir o anonimato dos dados recolhidos, o nome da instituição não será apresentado e os nomes das crianças serão referidos apenas com as suas iniciais ou nomes fictícios. Todos os encarregados de educação concordaram com a realização da investigação, após um comunicado no caderno individual das crianças (Apêndice A).

5.Descrição e avaliação do plano de ação

5.1 Apresentação e justificação do Plano de Ação

5.1.1 Teia do Plano de Ação

Segundo as OCEPE (1997), um currículo organizado e estruturado deve comprometer a interdisciplinaridade entre áreas e domínios. Deste modo, segue-se uma teia (Figura 22) com propostas de atividades e dinâmicas que visaram a promoção e descoberta da emergência da linguagem escrita, de modo a obter as respostas necessárias aos objetivos propostos do presente projeto de investigação.

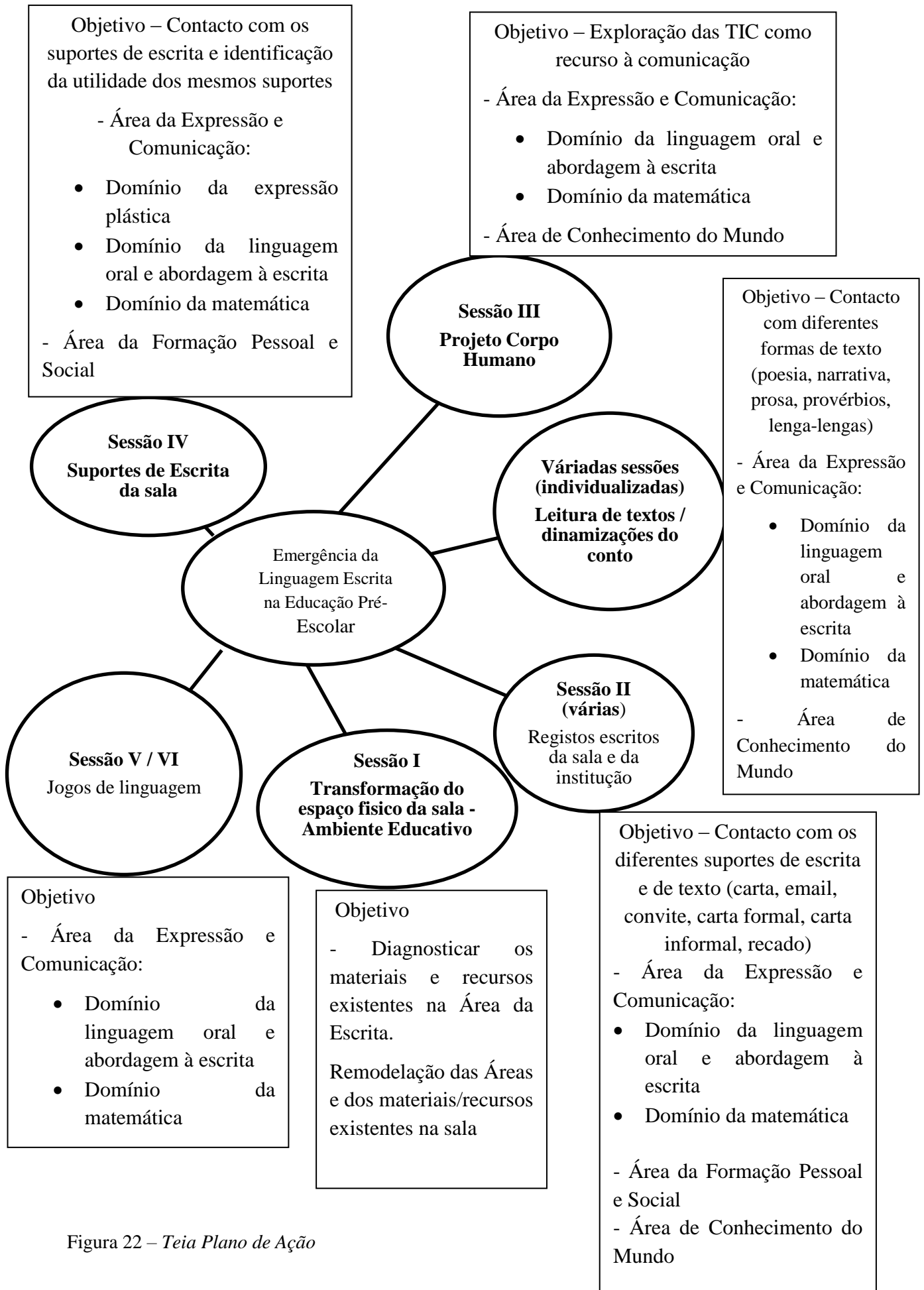


Figura 22 – Teia Plano de Ação

5.1.2 Recursos

Materiais e humanos

De modo a concretizar o plano de ação foi necessário recorrer aos diversos materiais existentes na sala de atividade (materiais descritos nas planificações de cada sessão). A instituição permitiu o acesso livre a todos os materiais e recursos existentes para a concretização de todas as sessões.

Para complementar, e porque fazem parte integrante do processo, a educadora cooperante, estagiária (auxiliar de ação educativa do grupo alvo), auxiliares de ação educativa da instituição, docentes, colaboradores, famílias e crianças foram essenciais para que o estudo fosse exequível.

5.1.3 Cronograma

Com o fim de organizar e estruturar a evolução do processo de estudo, apresento no Quadro 4, o cronograma de fases a concretizar durante o período de janeiro a julho.

Quadro 4 - *Cronograma*

Meses	Definição da Problemática	Revisão da literatura	Concepção dos instrumentos	Recolha de dados	Projeto de intervenção implementação da ação	Análise de dados	Comunicação
Janeiro							
fevereiro							
março							
abril							
maio							
junho							
julho							

5.2 Implementação do Plano de Ação

Neste ponto são apresentados os relatos das atividades e dinâmicas que foram desenvolvidas no contexto educativo. As planificações estarão em Apêndice.

Mais do que uma planificação ou atividade orientada, neste ponto pretende-se explicar a concretização de momentos e interações significativas neste percurso.

Segundo Niza (1996), as práticas em Movimento Escola Moderna têm em conta sete princípios estratégicos e entre eles destaca-se o da “prática democrática de planeamento (atividades e projetos), organização, avaliação e regulação social da vida escolar, partilhada por todos, institui-se em conselho de cooperação.” (p.5) As atividades e dinâmicas aqui apresentadas, maioritariamente, provêm de atividades sugeridas pelas crianças, rotinas e interações que surgiram durante este processo, sempre com a finalidade promover o processo da funcionalidade da linguagem escrita em crianças em idade pré-escolar.

De seguida serão apresentadas sessões de atividades e interações desenvolvidas durante o período de prática de ensino supervisionada. As atividades surgiram devido a um planeamento necessário, as interações foram sucessões de acontecimentos significativos para o presente plano de investigação.

5.1.2 Atividades desenvolvidas

Sessão1: Ambiente Educativo – Remodelação das Áreas da Sala

Objetivo:

Alterar os espaços e áreas da sala de modo a criar um ambiente educativo mais estimulante.

Após uma reflexão e análise dos comportamentos do grupo, em equipa avaliou-se que a sala e as áreas deveriam ser reestruturadas. Os instrumentos de pilotagem foram essenciais para esta reflexão, pois verificou-se, por exemplo, que a área da escrita e das ciências eram pouco frequentadas pelas crianças (mapa das atividades).

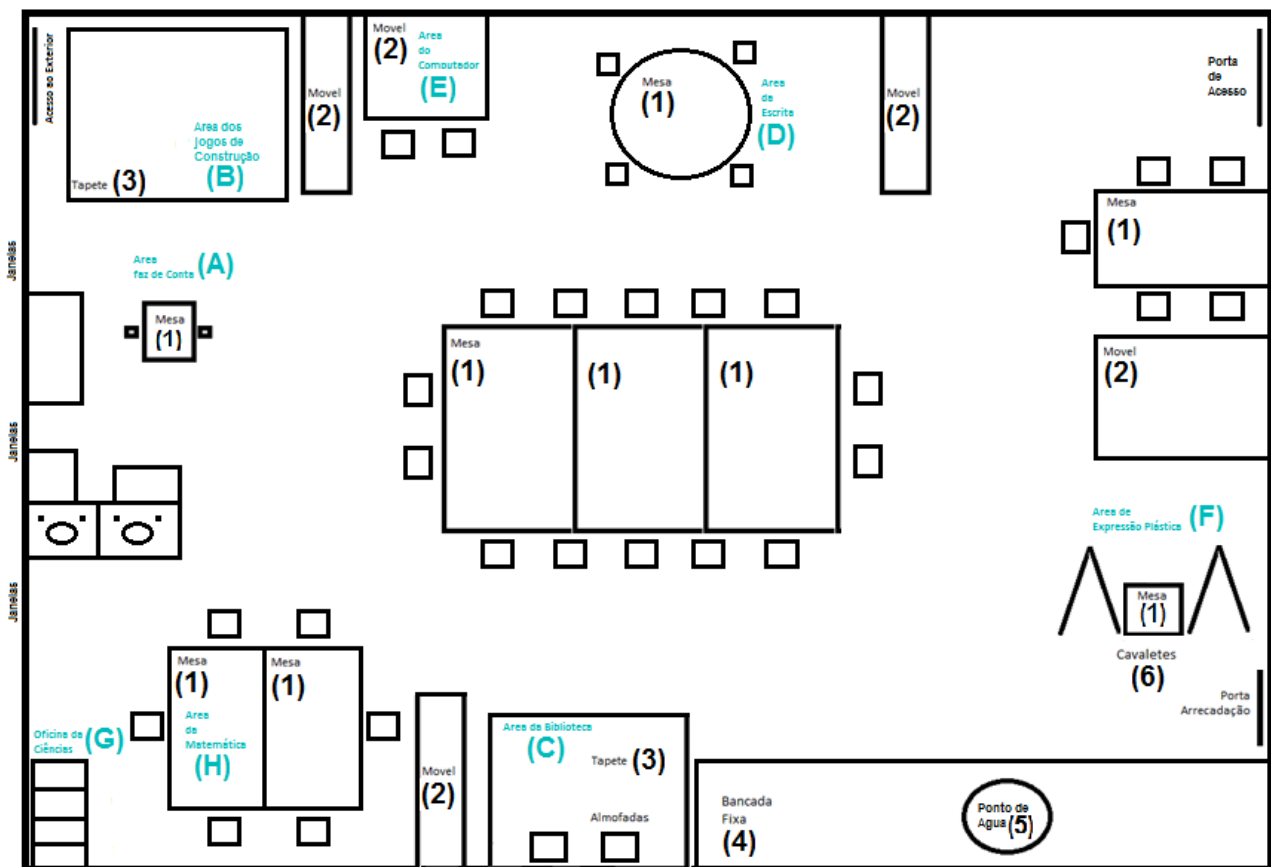
A Área da Biblioteca também estava desfavorecida, pois estava mesmo ao lado da Área dos Jogos de Construção, o que impedia, muitas vezes, a tranquilidade necessária para a Área da Biblioteca, é possível verificar-se na planta da Sala na Figura 13.

A Oficina da Escrita era uma área que se encontrava limitada pelo pouco espaço, como é possível apurar na Figura 23, disponha de duas mesas e um móvel com alguns materiais, sendo que o computador se encontrava quase sempre inutilizável. O espaço que as crianças tinham para se sentar era muito reduzido e tornava-se apertado. Os materiais dispostos eram pouco apelativos e não possibilitavam novas experiências ou desafios. As crianças tinham apenas disponíveis folhas, ficheiros de imagens misturados, lápis e um dicionário.



Figura 23 - *Oficina de Escrita Antes da Remodelação*

Assim, durante a interrupção letiva da Páscoa foi realizada a alteração da disposição da sala. Com esta transformação refletiu-se sobre as possibilidades e potencialidades de cada Área, em específico a Área da Escrita e da Biblioteca que estavam fortemente desfavorecidas e necessitadas. Neste sentido procurou-se reformular não só os espaços mas também os materiais disponíveis, pois segundo Loughlin e Suina (1982, citado por Santos, 2001) as áreas de trabalho devem ter diversos tipos de papel e instrumentos de escrita de forma a criar um maior número de oportunidades de escrita.



Legenda:

- (A) Área Faz de Conta
- (B) Área dos Jogos de Construção
- (C) Área de Biblioteca
- (D) Área de Escrita
- (E) Área do Computador
- (F) Área de Expressão Plástica
- (G) Oficina de Ciências
- (H) Área de Matemática

- (1) Mesa
- (2) Móvel
- (3) Tapete
- (4) Bancada Fixa
- (5) Ponto de Água
- (6) Cavaletes

Figura 24 - Planta da Sala (posterior à remodelação)

Com a reformulação as áreas tornaram-se mais amplas e espaçosas, como se pode verificar na Figura 24. As letras da planta indicam as áreas disponíveis bem como a sua nova disposição, os números indicam os materiais fixos e móveis existentes na sala, poderá verificar-se na Legenda da Figura 24

Os materiais que estavam estragados, por exemplo os livros, foram restaurados ou substituídos por outros.

Intencionalmente colocou-se materiais nas áreas, nomeadamente jogos de matemática e de escrita, com um maior grau de desafio.

Deste modo foram feitas as seguintes alterações dos materiais na área da escrita (Quadro 5):

Quadro 5 - materiais antes e depois da reformulação da Oficina da Escrita

Materiais existentes na área (antes da reformulação)	Materiais existentes na área (após a reformulação)
<ul style="list-style-type: none"> Folhas brancas 	<ul style="list-style-type: none"> Folhas brancas Folhas de linhas Agendas Cadernos
<ul style="list-style-type: none"> Ficheiros de imagens (misturados) 	<ul style="list-style-type: none"> Organização dos ficheiros por temas (roupas, animais, alimentação)
<ul style="list-style-type: none"> Lápis de carvão 	<ul style="list-style-type: none"> Lápis de carvão Afias Borrachas Esferográficas
<ul style="list-style-type: none"> Dicionário de imagens 	<ul style="list-style-type: none"> -
<ul style="list-style-type: none"> Carimbos de letras 	<ul style="list-style-type: none"> Organização e arrumação dos carimbos
<ul style="list-style-type: none"> Jogos de letras e palavras (3 puzzles) 	<ul style="list-style-type: none"> Puzzles Jogo do loto com letras Jogo de molas (várias molas com letras)
<ul style="list-style-type: none"> --- 	<ul style="list-style-type: none"> Caixa organizadora com separador para todas letras em papel
<ul style="list-style-type: none"> Computador 	<ul style="list-style-type: none"> Computador Impressora

Segundo Hohmann e Weikart (1997), as crianças precisam de espaços planeados e equipados de modo a promover aprendizagens significativas. Estas necessitam de utilizar diversos materiais, realizar explorações, resolver problemas, movimentarem-se livremente, partilhar experiências com os restantes colegas, guardar as suas coisas e expor trabalhos, para além de necessitarem de espaço para os adultos os apoiarem e mediarem as suas aprendizagens.

Espera-se que, no terceiro período escolar, as crianças possam explorar e fazer novas aprendizagens com os materiais, mas acima de tudo que se sintam confortáveis e em segurança dentro da sala de atividades.

Sessão 2: As nossas Lengalengas – trabalho cooperativo (Planificação em Apêndice D)

Objetivos:

Abordar um suporte de escrita (livro);

Promover o envolvimento familiar;

Explorar o domínio da linguagem oral (sons e consciência fonológica).

Nos momentos de transição, por exemplo quando esperamos para fazer a higiene ou ir para o refeitório, as crianças do grupo gostam de dizer lengalengas ou fazer jogos de rimas, no entanto, era notório que o grupo conhecia poucas lengalengas e por vezes até perdiam interesse em dizê-las por serem sempre as mesmas.

Deste modo, antes do término do segundo período, foi proposto a cada família um desafio: escolha e ilustração de uma lengalenga (numa cartolina A4) (Apêndice D)

Durante o período não letivo (férias da Páscoa) cada família teve a oportunidade de explorar uma lengalenga à escolha, escrevê-la ou ilustrá-la numa cartolina A4. Assim que iniciou o terceiro período as crianças levaram para a sala o seu registo.

Com esta proposta pretendia-se, além de fazer uma recolha de lengalengas, envolver as famílias num projeto de sala, promovendo assim, um momento em família rico e com oportunidade de aprendizagem para a criança.

Na primeira semana do segundo período cada criança teve oportunidade de explicar e ensinar, na reunião da manhã, a lengalenga que tinha trabalhado em família. Foi com grande entusiasmo que todos ouviram e aprenderam novas lengalengas ou outras versões das que já conheciam. Segundo Assunção Folque (2014), os momentos da comunicação têm uma função “social” no qual as partilhas são em benefício “da comunidade” e de todo o grupo (p.61).

Posteriormente a este processo foram compiladas todas as cartolinas e foi construído um livro de turma (Figura 25). O livro está disponível e ao acesso de todas as crianças na biblioteca da sala.

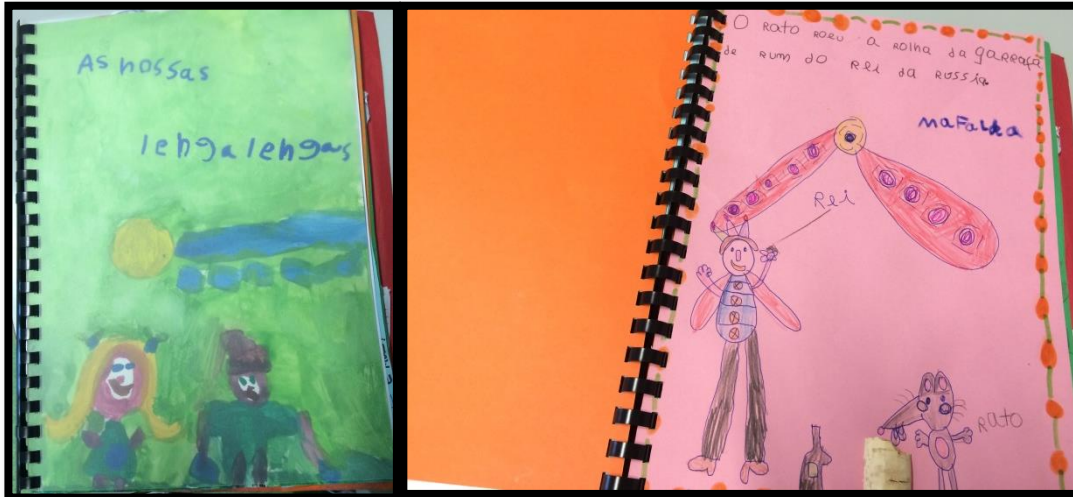


Figura 25 – Livro das Lengalengas da sala 4

Com esta proposta as crianças tiveram oportunidade de contactar com um exemplo de suporte de escrita – o livro. Segundo Mata (2008) é crucial envolver e explorar com as crianças diferentes suportes de escrita (p.53).

Na exploração deste livro as crianças tiveram a oportunidade de contactar com diferentes tipos de escrita. A produção de livros é uma atividade sugerida por Mata (2008) com o objetivo de explorar em simultâneo as componentes de um livro e as suas funções: capa, índice, contracapa, etc. (p.57).

Nesta atividade em concreto, as crianças construíram o conteúdo do livro com as famílias, a capa (ilustração e escrita do título) e contracapa foram elaborados na sala pelas crianças.

O trabalho com as famílias foi muito útil pois surgiram ilustrações e formas de registo das lengalengas muito diversificadas: computador, manuscrito, imagens, recorte, desenhos e pinturas.

As famílias envolveram-se positivamente nesta dinâmica. No entanto três famílias não cumpriram com os prazos de entrega e as crianças das respetivas famílias mostraram alguma tristeza por não terem levado a sua lengalenga para a sala. Sob este ponto de vista

pode-se ler nas OCEPE (1997) que a educação pré escolar tem como objetivo pedagógico “*Incentivar a participação das famílias no processo educativo (...)*” (p.16). Nesta situação foi essencial o papel da educadora, que comunicou com as famílias e argumentou a importância desta dinâmica para o desenvolvimento das crianças.

Sessão 3: Postal dia da mãe – suportes de escrita

Objetivos:

Explorar Suporte de Escrita

Explorar a funcionalidade da escrita

Para a comemoração do dia da mãe cada criança planificou e decorou o seu presente – um chapéu de palha. Para acompanhar o presente, foi planificado, em Apêndice E, em equipa, a construção e elaboração de um postal (Figura 26).

A construção do postal teve três fases distintas: Desenho e decoração, escrita de uma mensagem em rima e última construção da palavra “Mãe” em plasticina, como é possível verificar na planificação (Apêndice E).

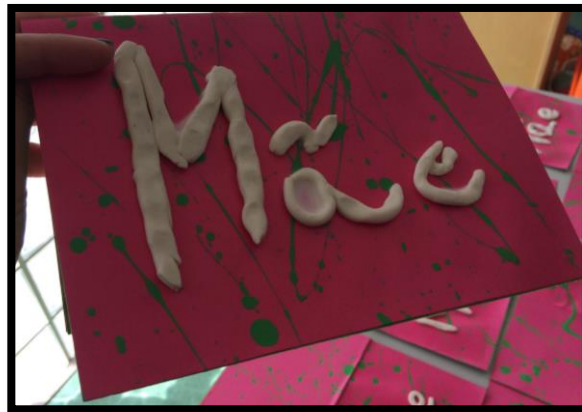


Figura 26 – *Postal Dia da Mãe*

Para dar início à atividade cada criança começou por decorar e desenhar o postal ao seu gosto. Durante este processo o adulto ia referindo aspetos que poderiam ser melhorados ou outras técnicas que poderiam ser utilizadas. Nesta primeira fase as crianças mais velhas mostraram ser autónomas e muito decididas, a maior parte das crianças de cinco anos escolheram os materiais e os desenhos que pretendiam fazer: desenho da mãe e deles com canetas de acetato.

Acredito que este processo tenha sido tão autónomo porque o grupo está habituado a planear e a organizar o seu trabalho e também porque os materiais estão disponíveis e acessíveis a todas as crianças, todos os dias. As OCEPE (1997) reforçam o papel no adulto neste processo, sugerindo que “conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades é também condição de autonomia da criança e do grupo” (p.38).

No entanto, é necessário realçar que há crianças do grupo que ainda não adquiriram esta competência e autonomia, nomeadamente, as crianças de três anos e crianças com necessidades educativas especiais naturalmente, todas estas crianças, foram apoiadas individualmente, pela educadora, terapeutas e por mim. O grande grupo também se mostrou muito disponível para apoiar ou ajudar estas crianças com mais dificuldades, uma criança de cinco anos, livremente aproximou-se de uma criança de três e deu-lhe instruções de como poderia concretizar o seu desenho:

S. - *M. é melhor desenhares o cabelo da mãe e as pestanas.*

M. - *Mas eu não sei fazer isso.*

S. - *Não faz mal, olha aqui o meu desenho podes fazer igual* (S. mostra o seu trabalho ao M.)

Na segunda fase desta atividade foi proposto ao grupo elaborar uma rima que levasse uma mensagem, desta forma estaríamos a explorar os tipos de textos existentes, que segundo Fernandes (2005) a “função ler e escrever por prazer e sensibilidade estética é característica dos textos literários” (p.7), deste modo as crianças estariam a reproduzir acontecimentos, emoções ou valores morais num suporte de escrita específico: postal. Para elaborar esta tarefa foi proposto ao grupo, durante a reunião da tarde, que partilhassem desejos ou frases que gostariam de dizer às mães.

Várias crianças disseram “*gosto muito da mãe*”, “*a mãe é o amor da minha vida*”, “*a mãe gosta de mim*”.

Sempre que cada criança partilhava uma intenção foi registado por mim, numa folha. Após todas as crianças terem partilhado, voltei a ler as mensagens que tinha registado realçando as palavras que rimavam. As crianças enumeram as palavras que rimavam e assim se construiu uma rima.

A última etapa deste processo foi a construção da palavra “Mãe” em plasticina. Apenas as crianças de quatro e cinco anos participaram nesta tarefa. As crianças de três anos

encontram-se numa fase muito inicial da escrita, escrita pré-silábica. Fernandes (2003) refere que nesta fase a criança utiliza letras, tentando reproduzir algumas letras através de símbolos. Deste modo, não faria sentido pedir que construíssem uma palavra em plasticina que não o seu nome.

Para as crianças de quatro e cinco anos, que já se encontram na fase escrita silábica, e algumas na escrita com fonetização, a atividade foi desafiadora. A maior parte das crianças já reconheciam as letras que compõem a palavra bem como já têm percepção que um conjunto de letras é uma palavra.

Na construção em plasticina a maioria das crianças mostrou facilidade na modelagem, pois este tipo de atividade já tinha sido experimentada noutros contextos pela educadora cooperante.

Concluindo, esta atividade foi útil em diferentes vertentes na medida em que as crianças puderam contactar com um diferente suporte de escrita – o postal, que representa a funcionalidade da linguagem escrita ao qual pode-se ler nas OCEPE (1997) que uma das funções do código escrito é desenvolver a sensibilidades estética, partilhar sentimentos e emoções (p.70); conseguiram planear e expor as suas ideias, que vai ao encontro dos pressupostos do Movimento da Escola Moderna e por último tiveram acesso a diferentes materiais e formas de expressão que também é referido nas OCEPE como as atividades de expressão plástica são de iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu (1997, p.61).

Sessão 4: Projeto do Corpo Humano – suporte de escrita (computador)

Objetivos

Contactar com um suporte de escrita

Promover a utilidade do código escrito (escrever para comunicar)

Sensibilizar para os recursos tecnológicos (computador)

Desenvolver competências de trabalho em projeto

O trabalho de projeto é um pilar do processo educativo da instituição. É através desta metodologia que as crianças têm oportunidade, segundo Folque (2014), de integrar experiências de diferentes áreas do currículo e que por sua vez têm oportunidade de aprender cooperativamente.

Segundo Niza (1996), os projetos caracterizam-se por uma cadeia de atividades que se têm de “desenhar” mentalmente, passa essencialmente por dar respostas a um problema ou questão existente.

Um projeto em jardim de infância implica uma organização e estruturação dos trabalhos, sendo que são as próprias crianças a gerir e a planear as suas tarefas e atividades. Neste sentido pretende-se que um trabalho de projeto permita à criança desenvolver-se em diferentes áreas domínios, mas o essencial é que a criança seja capaz de expressar interesse pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa assim como revele interesse pela sua auto-aprendizagem.

Durante uma reunião da manhã, a R. pediu para fazer um projeto sobre o corpo humano, pois queria saber o que era a digestão. Estava lançado um desafio para um novo projeto da sala e de imediato mais quatro crianças mostraram interesse em participar. Com esta atitude estas crianças revelaram estar interessadas nos processos e estados do seu corpo assim como manifestaram estar dispostas em querer aprender.

Nesta sequência os trabalhos do projeto foram desenvolvidos em várias sessões e momentos, as crianças planearam as tarefas que tinham para fazer (pedir livros sobre a temáticas, fazer desenhos e construir o suporte de comunicação), expressaram o que já sabiam e o que queriam saber (Quadro 6).

Quadro 6 – Registo das crianças sobre a digestão

O que queremos saber	O que já sabemos
<i>Como se faz a digestão?</i>	<i>Quando acabamos de comer se formos à água morremos (R.)</i>
<i>Porque é que não podemos tomar banho durante a digestão?</i>	<i>O cérebro comanda o nosso corpo (T.)</i>
<i>Porque é que fazemos cocó?</i>	<i>Precisamos de comer para ter energia (M.)</i>

Durante a realização do trabalho, uma das fases do projeto, designada por Niza, é a fase em que se dá o desenvolvimento de estudos, pesquisas ou resolução de problemas, as crianças depararam-se com outras questões e dúvidas, nomeadamente, e aliado ao processo da digestão, quiseram saber a função dos dentes e como é que se processa a respiração. Com o expressar destes novos interesses as crianças indicaram como estavam envolvidas no processo.

A presente reflexão incide principalmente sobre os suportes de escrita e de comunicação utilizados durante o projeto, pois cabe ao educador, durante um trabalho de projeto influenciar o desenvolvimento dos sentidos e das razões para aprender a ler e a escrever e as concepções sobre os aspetos figurativos e conceptuais da linguagem escrita (Alves Martins & Niza, 1998, p.80).

Assim sendo, na fase da Comunicação, citado por Niza, que é um tempo de partilhar com toda a turma o trabalho realizado é necessário construir um suporte que facilite a comunicação do grupo.

Para a elaboração do suporte de escrita foi planificada (Apêndice F) uma sessão na qual as crianças pudessem experimentar um suporte de escrita diferente daquele a que estavam habituadas, pois nunca tinham feito uma comunicação num suporte digital.

Com esta atividade todas as crianças do projeto viveram uma nova experiência, tiveram a oportunidade de escrever, através de cópia, as informações e descobertas necessárias para a comunicação do projeto, utilizaram o computador e um programa ao qual não estão habituadas (Figura27).

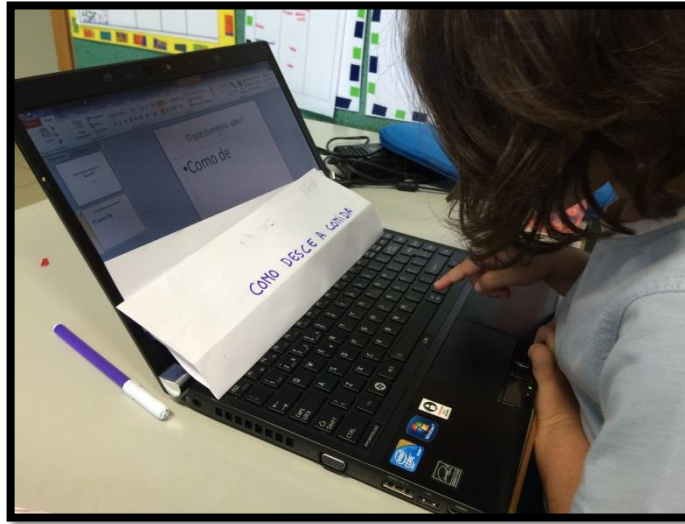


Figura 27 – Criança a escrever no computador

A maioria das crianças está familiarizada com as tecnologias, nomeadamente os tablet's ou smartphones e televisão para realizarem jogos ou visualizarem filmes. As OCEPE (1997) sublinham a importância dos meios informáticos na aprendizagem das crianças em idade pré-escolar:

A utilização de meios informáticos (...) pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário. Este pode ser utilizado em expressão plástica, musical, na abordagem ao código escrito e na matemática. (OCEPE, 1997, p.72)

Com a concretização desta atividade as crianças perceberam que podiam escrever no computador e que até podiam escrever as descobertas, percebendo assim o que seria um texto expositivo. Segundo Fernandes (2003), é um tipo texto que produz informação ou divulgação (p.61).

Após a conclusão do suporte de apresentação as crianças fizeram a comunicação do projeto com o recurso que elas próprias tinham construído (em Anexo 1).

A dinâmica de trabalho em projeto foi uma mais valia no desenvolvimento do presente estudo na medida em que contribuiu para a aprendizagem cooperada sugerida pelo MEM e que Folque (2014) refere como “(...) as crianças são estimuladas para reflectir sobre essas atividades (projetos) e começam a atribuir-lhes significados e intencionalidade, aprendendo a antecipar e a orientar os seus planos de acordo com uma finalidade (...)” (p.59).

Referente à concretização do suporte escrito algumas crianças revelaram dificuldades no manuseamento do portátil, ao qual tive que acompanhar o processo indicando diversas vezes onde se encontravam as letras no teclado. A montagem e formatação final da comunicação foram realizadas por mim junto das crianças. Durante a comunicação as crianças falaram e relataram com facilidade as informações devido às imagens e desenhos que elas tinham realizado para complementar a comunicação (Anexo 1).

Sob o ponto de vista da literacia a atividade permitiu que este grupo de crianças tivesse a oportunidade de contactar com um novo suporte de escrita e comunicação, que sugerida por Fernandes (2005), a funcionalidade da linguagem escrita é também ler/escrever para aprender/estudar e partilhar conhecimentos (p.7).

Sessão 5: Registo de palavras

Objetivos

Explorar os registos escritos do quotidiano

Promover o recurso aos instrumentos de escrita

Incentivar o interesse pelo código escrito e a sua utilidade

Cada criança da sala tem, na Área da Escrita, um “caderno de desafios”. Os cadernos foram construídos pela educadora de sala, sendo que nenhuma criança tem cadernos iguais. Cada caderno foi construído a pensar nas dificuldades e desenvolvimento de cada criança.

Os cadernos são compostos por desafios das diferentes áreas do saber, é possível encontrarem-se atividades ou propostas que explorem a área da matemática, escrita e desenho. Todos os cadernos possuem folhas brancas, pautadas, quadriculadas ou de cores. Estas folhas estão destinadas para se fazerem registos, desenhos, pinturas, padrões de forma livre e espontânea.

O manuseamento e exploração do caderno são da responsabilidade de cada criança. Durante o período da manhã a criança poderá recorrer ao seu caderno e escolher o desafio. Com esta liberdade de escolha e possibilidade de auto-aprendizagem pretende-se que as crianças sejam capazes:

- De decidir e planear a sua tarefa ou desafio
- Cuidar e manter o seu caderno limpo e apumado
- Identificar as suas fragilidades e dificuldades
- Expressar o seu desempenho e aprendizagens concretizadas com o caderno.

Sempre que as crianças escolhem fazer uma atividade ou planeiam explorar o caderno procuram o adulto para receberem orientações sobre a tarefa ou desafio que escolheram. Muitas vezes, quando não conseguem planear ou escolher um desafio, perguntam ao adulto se tem alguma proposta.

Numa manhã, em que um grupo de três crianças, uma criança de quatro anos e as outras duas de cinco anos, decidiram fazer uma atividade do caderno dirigiram-se a mim com o objetivo de perceberem o que poderiam fazer numa das folhas pautadas.

Sugeri-lhes então uma atividade relacionada com a abordagem à escrita. Esta atividade não foi previamente planificada para estas crianças, no entanto foi uma atividade pensada e

reflectida no momento com objetivos específicos, tendo em consideração o desenvolvimento e interesses das crianças em questão, tal como se pode verificar em apêndice (Apêndice G).

Para iniciar a tarefa dirigi-me com as crianças ao corredor do edifício do pré-escolar e mostrei-lhes como havia muitas palavras escritas no corredor:

Estagiária – *Olhem já viram como aqui há tantas palavras, nunca tinham reparado?*

R. (criança de 4 anos) – *eu achava que as palavras estavam nos livros da biblioteca.*

Estagiária – *Não, olha bem aqui (apontei para um extintor) tem uma palavra, já viram?*

R. (criança de quatro) – *há pois é... diz “fogo” não é?*

Estagiária – *Não R. esta palavra diz “extintor”, e está aqui para sabermos que é para apagar o fogo. Mas é mesmo isso. Vocês agora vão pelo pré-escolar descobrir palavras e escrevem no vosso caderno. Pode ser?*

As crianças foram sozinhas pelo corredor (Figura28), entraram nas outras salas e na sala do barco (sala de acolhimento) para recolherem as palavras que queriam, que conheciam ou que gostavam de conhecer. No final da tarefa regressaram à sala e vieram mostrar as palavras recolhidas.

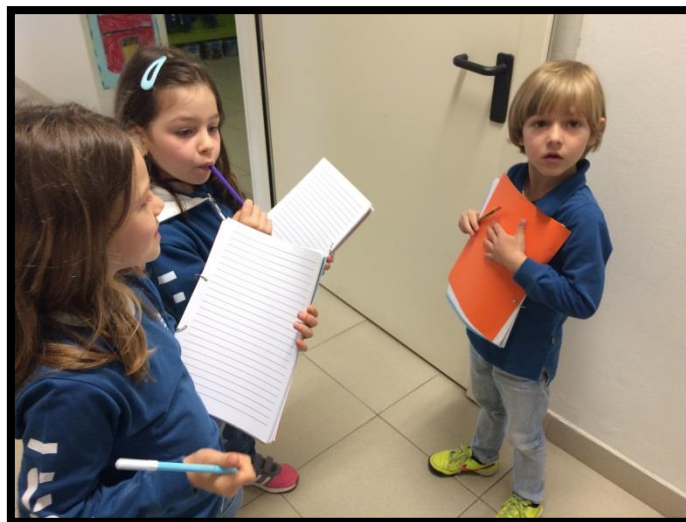


Figura 28 – Crianças na recolha de palavras

Com esta proposta as crianças experimentaram e conheceram outros suportes de escrita, passaram a tomar consciência, como é possível verificar no discurso citado em cima, sobre as palavras e mensagens que o código representa nas nossas vidas.

Segundo Mata (2008), o contacto e a exploração da funcionalidade da linguagem escrita em situações de exploração individual ou em situações de interação com o educador ou com colegas, viabilizam a aprendizagem individual da criança no domínio progressivo da linguagem e código escrito (p.25).

Assim sendo, é possível avaliar que a atividade foi significativa para as crianças, mostraram-se motivadas e empenhadas em descobrir as palavras, mais concretamente quando perceberam que até já sabiam ler algumas palavras:

M. (criança de 5 anos) – (aponta para o logotipo do CPA) – *aqui diz colégio Pedro Arrupe não é?*

Estagiária – *Sim diz, isso é o logotipo do nosso colégio.*

M. – *Boa até já sei ler algumas palavras, quando a minha mãe chegar vou dizer-lhe.*

Sessão6: Descoberta de Registos Escritos

Após a reunião da manhã deste dia as crianças, como habitualmente, fazem as escolhas das áreas que pretendem explorar durante essa manhã. Para apoiar esta dinâmica as crianças utilizam o Mapa de Atividades (Figura 29), este mapa tem duração de um mês e é composto por uma tabela de dupla entrada em que, de forma individual, cada criança faz o registo da área em que pretende desenvolver alguma tarefa. No final do mês cada criança toma consciência das áreas em que esteve envolvida, após uma avaliação coletiva numa reunião de conselho na ultima sexta-feira do mês.

Para o educador este é um instrumento que apoia e avalia os interesses da criança percebendo as atividades em que a criança este envolvida durante aquele mês.

Atividade	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Atividade 1												
Atividade 2												
Atividade 3												
Atividade 4												
Atividade 5												
Atividade 6												
Atividade 7												
Atividade 8												
Atividade 9												
Atividade 10												
Atividade 11												
Atividade 12												
Atividade 13												
Atividade 14												
Atividade 15												
Atividade 16												
Atividade 17												
Atividade 18												
Atividade 19												
Atividade 20												

Figura 29 – Mapa de Atividades

Com o desenvolver do projeto, incidindo na área da escrita, o mapa tem revelado que o interesse das crianças tem estado concentrado na área da Escrita, revelando assim que a implementação do projeto tem vindo a ter transformações nos comportamentos do grupo.

Nesta manhã três crianças envolveram-se em atividade de expressão escrita de forma autónoma e independente.

Duas crianças, de quatro anos, dirigiram-se aos seus cadernos de atividades e foram buscar as caixas de letras de papel e os ficheiros de imagem, e começaram a reproduzir as palavras dos ficheiros com as letras em papel. Posteriormente colaram a construção das palavras numa das folhas brancas dos seus cadernos (Figura30).



Figura 30 – *Construção de palavras em letras de papel*

Com esta atividade estas crianças revelaram que os materiais dispostos na área são desafiadores e motivadores. As crianças tiveram a oportunidade de explorar o registo escrito de uma forma lúdica e divertida.

A outra criança, de cinco anos, também utilizou os materiais disponíveis na área para desenvolver um desafio que o seu caderno individual propõe: procurar palavras (em revistas e jornais) que comecem pela mesma letra do seu nome. Neste caso a criança tinha de procurar palavras que começassem pela letra “I”, como representa a Figura 31.

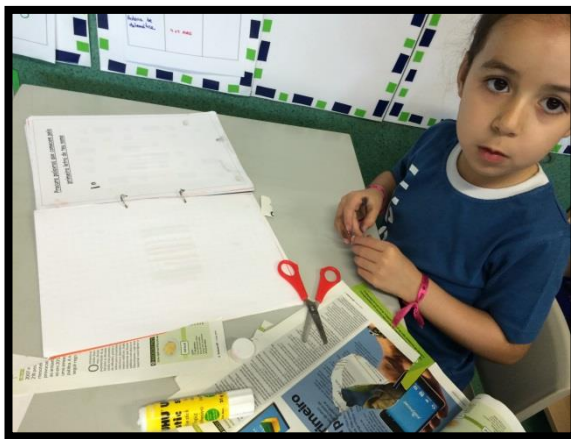


Figura 31 – *Procura de palavras iniciadas pela letra “I”*

Para esta criança o desafio era mais elevado, a criança ao invés das outras duas, tinha que fazer uma pesquisa, nos suportes de escrita jornal e revista, e reconhecer palavras que se iniciassem pela mesma letra do seu nome, recortar e colar no caderno de atividades.

Justificando estas atividades, como potencializadoras e emergentes da aprendizagem não formal da linguagem escrita, nas OCEPE pode-se ler que:

O contacto com o texto manuscrito e impresso nos seus diferentes formatos, o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases, permitem uma apropriação da especificidade do código escrito.

(OCEPE,1997, p.70)

Sessão 7: Descobertas dos sons das palavras – Começadas por “Sá”, “San” e “Sa”

Objetivos

Desenvolver a consciência fonológica

Aumentar o vocabulário

Explorar registos escritos

Todas as quintas-feiras à tarde estão destinadas à realização de jogos de linguagem. Sempre que as crianças expressam vontade ou interesse em alguma atividade ou jogo específico na área da linguagem é concretizado neste momento, caso contrário, como foi o caso a educadora ou estagiária propõem uma atividade orientada neste domínio.

Para esta tarde foi planificada em apêndice (Apêndice H) uma atividade que desenvolvesse a consciência fonológica e que permitisse o alargamento de vocabulário do grupo bem como o seu registo escrito.

Para dar início à actividade, as crianças sentaram-se à volta da mesa. O grupo já tinha conhecimento da atividade que iria acontecer, pois foi planificada e decidida em grande grupo na reunião da manhã.

Comecei por pedir às crianças que individualmente fossem pensando em palavras que poderiam começar pelo som “Sá”. Muito rapidamente, a maioria das crianças disse:

Crianças (em coro): “Sara”

Estagiária – *muito bem (enquanto escrevia Sara na folha de registo), mas pensem bem há mais palavras. Se quiserem dizer uma palavra ponham o dedo no ar.*

De seguida muitas outras crianças quiseram dizer palavras que levaram à construção mais outros dois registos que não estavam planeados:

M- *Filipa podes escrever “salada”?*

Estagiária – *M. “Salada” não começa por “Sá” mas por “Sa”, as palavras escrevem-se com as mesmas letras, mas não tem o mesmo som.*

(continuam os registos)

R.- *Olha mas “Sandes” também é.*

Estagiária – Olha diz comigo: “San-des” (batendo as palamas). Dizemos “San”, não dizemos “Sá”.

Estagiária – R. e a palavra “sala” começa com que som?

R- Começa com o som “sá”

Estagiária – Muito bem, percebeste diferença? Eu acho que é melhor fazermos mais dois registos com as palavras com o som “san” e outro com o som “Sa”.

E foi desta forma que surgiram mais dois registos que não estavam planeados, mas que no meu entender até fizeram todo o sentido serem registados, pois foi notório que as crianças estavam confusas quanto aos sons com o registo escrito da palavra.

Para terminar a atividade cada criança escolheu uma palavra para ilustrar. Com esta ação pretende-se que as crianças possam fazer uma leitura da palavra a partir do registo do desenho que fizeram, como se pode verificar na Figura 32.

Os registos estão expostos na área da escrita e no futuro as crianças podem sempre acrescentar, pedindo ao adulto, novas palavras que venham a descobrir.



Figura 32 – Registos das palavras começadas pelo som “Sá”, “San” e “Sa”

Esta atividade tem um potencial fortemente ligado à consciência fonológica, entenda-se por consciência fonológica, segundo Inês Sim-Sim (1998) o conhecimento que permite reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua (...) implica a capacidade de voluntariamente prestar atenção aos sons da fala e não ao significado do enunciado (p.225).

Com o decorrer da atividade e após uma avaliação mais profunda, é necessário salientar que a alteração à planificação inicial foi essencial. Inicialmente pretendia-se apenas que as crianças identificassem palavras iniciadas pelo som “sá”, no entanto foi perceptível que havia alguma confusão quanto aos sons. Rapidamente considerei pertinente fazer mais dois registos com os sons que estavam difusos. A meu ver, é essencial adaptar as atividades às circunstâncias e necessidades do grupo, a este propósito pode-se ler nas OCEPE que a concretização das intenções educativas do educador, devem ser adaptadas às propostas das crianças tirando partido das situações e oportunidades imprevistas(1997, p.27).

Em conclusão, é importante realçar que a atividade além do desenvolvimento da linguagem oral, ao efectuar um registo escrito e posteriormente uma ilustração, está a promover uma aprendizagem no domínio do código escrito, a crianças observaram-me a escrever obedecendo às regras do código escrito e por isso também elas, cada uma ao seu ritmo, vão se familiarizando com esse código.

Sessão8: Dinamização do conto (leitura de um conto)

Todos os dias as crianças levam para o colégio livros de histórias para poderem contar e ler na hora do conto. Este é um momento privilegiado no colégio, pois acreditamos que é a partir do livro que se multiplicam as aprendizagens nas diferentes áreas do saber.

Uma criança partilhou um livro que trouxe de casa durante uma reunião da manhã e disse que gostaria de ler a história aos amigos:

(Após a M. ter mostrado o livro)

Estagiária – *Muito bem M.. Olhem (dirigi-me ao grande grupo), hoje à tarde é dia de dinamização do conto, o que acham de fazermos a partir da história da M.?*

J. – *sim boa ideia, não tínhamos nenhuma história ainda.*

Estagiária – *O que achas M.? Como queres fazer a dinamização?*

M. – *Pode ser com os fantoches? Eu queria ser a narradora.*

Estagiária – *Claro que sim, acho uma ótima ideia, vou escrever aqui no plano do dia.*

Depois de ter partido de um interesse e partilha de uma criança a atividade ficou planeada ao encargo da M., teria de ser ela a escolher os fantoches e as personagens que iriam participar na dinamização do conto durante o dia. A M. levou a sua tarefa a cabo, durante o dia reuniu os amigos que iriam participar na dinamização, escolheu os fantoches e preparou tudo para a apresentação. Esta ação revelou a maturidade e responsabilidade com que a M. encarou todo o processo. Esta dinâmica é uma prática habitual na sala, que acontece todas as semanas, as crianças participam na planificação e preparam o momento.

Esta prática tem uma intencionalidade educativa focada na formação pessoal e social, pois pretende-se promover a autonomia e responsabilidade individual e de grupo. No final de cada uma destas práticas as crianças avaliam o processo e a sua prestação, permitindo-lhes alterar comportamentos ou valorizar uma capacidade ou atitude.

Na hora marcada para a dinamização do conto, a sala foi preparada, afastaram-se as mesas e montou-se o fantocheiro, as crianças que iriam participaram colocaram-se nos seus lugares para darem início à atividade, as outras crianças que iriam assistir colocaram-se nos lugares de espetadores e a M. sentou-se numa cadeira para ser a narradora (Figura 34).



Figura 33 – *Dinamização do conto*

Durante a dinamização a M. “leu” toda a história, com entoações e paragens necessárias. As crianças que manipulavam os fantoches corresponderam sempre aos diálogos e pausas da M. No final do conto todos aplaudiram e os atores agradeceram com uma vénia apresentado as personagens que tinham manipulado.

Para além de todo o processo de planificação e preparação da dinamização, que já foi referido, é importante destacar o potencial da atividade da dinamização. Esta atividade está presente todas as semanas por ter uma componente pedagógica relacionada com a Expressão e Comunicação, nomeadamente com o domínio da comunicação oral, é com estas práticas e com a orientação do educador, que segundo Sim-Sim (2008), a criança aprenda a ouvir falar e a expressar-se adequadamente consoante os contextos (p.37).

Também Sim-Sim (2008) volta a referir que ser capaz de comunicar eficaz e adequadamente ao contexto implica dominar um conjunto de regras e usos da língua (p.40) que o contexto de jardim de infância deve promover, nomeadamente implementando atividades tais como:

- Conversas sobre o quotidiano e experiências
- Momentos de narração de histórias, leitura de livros, fantoches

- Garantir que as crianças tenham oportunidade de expressar e que são ouvidas
- Expondo as crianças a um vocabulário variado e complexo

No final da atividade as crianças que dinamizaram o conto avaliaram a sua prestação individualmente. A M. referiu:

Estagiária – *Então M. o que achas te da tua participação?*

M. – *Eu falei muito bem, porque falei alto e não tive mais vergonha... eu às vezes eu tenho vergonha.*

Estagiária – *Então e como fizeste para não ter vergonha?*

M. – *Guardei no bolso como a Teresa diz para fazermos nos projetos.*

Estagiária – *Bravo e palmas para a M.! (pedi para o grupo bater palmas).*

Com esta avaliação individual da M., é importante avaliar como ela é capaz de reconhecer as suas dificuldades e procura superá-las. O reforço positivo da parte do adulto numa fase de superação individual é fulcral para a autoestima e desenvolvimento natural da criança.

À luz do Movimento de Escola Moderna, no qual se parte dos interesses e participação das crianças, esta dinâmica foi significativa para o desenvolvimento da literacia emergente. Este grupo de crianças teve a oportunidade: de explorar um suporte de escrita – o livro; de planear e avaliar a atividade; de comunicar e expressar através da linguagem oral.

A este propósito pode-se ler nas OCEPE (1997) que as histórias recontadas ou inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo, que apara além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler (p.70).

5.3 Avaliação do Plano de Ação

Neste ponto serão apresentados e avaliados os dados recolhidos durante o processo de implementação do plano de ação. Primeiramente a entrevista à educadora cooperante e posteriormente a análise dos instrumentos de pilotagem utilizados na dinâmica da sala. Pretende-se com esta análise criar uma ligação lógica entre os dados obtidos com os objetivos do problema em estudo.

5.3.1 Entrevista à educadora cooperante

A entrevista à educadora cooperante foi planificada com a finalidade de obter dados sobre as conceções da educadora cooperante relativamente à emergência da Linguagem Escrita na educação Pré-Escolar.

As questões foram divididas nas seguintes categorias: a) *Conceções sobre o ambiente educativo, como veículo, para a apreensão da funcionalidade da linguagem escrita;* b) *predisposição das crianças para a aprendizagem da funcionalidade da linguagem escrita;* c) *o papel do educador na abordagem da linguagem escrita.*

Conceções sobre o ambiente educativo, como veículo, para a apreensão da funcionalidade da linguagem escrita

Acerca desta categoria a educadora cooperante referiu que um ambiente educativo apelativo e desafiador é fundamental para que aconteça a emergência da literacia.

A educadora salientou que os recursos e materiais de uma sala podem ser motores para a aprendizagem, nomeadamente, a presença de livros, canetas, lápis, agendas, jornais, computador e revistas na oficina da escrita são cruciais.

Foi sublinhado também, e porque a ação educativa é fundamentada no Movimento Escola Moderna, que os instrumentos de pilotagem, que fazem parte da vida diária do grupo, são uma mais-valia para a apreensão da linguagem escrita.

A educadora considera que os momentos das rotinas são momentos exclusivos para dar significado a todas as áreas do saber.

Predisposição das crianças para a aprendizagem da funcionalidade da linguagem escrita

Sobre esta categoria a educadora revelou que o grupo de uma forma geral mostra interesse e predisposição para a aquisição de conhecimentos sobre a linguagem escrita, nomeadamente as crianças que estão em fase de preparação para a transição do primeiro ciclo. No entanto o grupo mantém alguma dificuldade em recorrer à Área da Escrita e em utilizar os instrumentos de pilotagem devido a outras necessidades e questões do grupo.

O papel do educador na abordagem da linguagem escrita

A educadora nomeou o papel do educador como o de “*escriba*” das crianças, pois acredita que é o educador que, a partir das suas práticas e comportamentos, gera na criança a motivação de querer aprender a escrever.

A educadora salientou, ainda, que ao utilizar a metodologia em trabalho de projeto permite gerar um envolvimento global por parte do grupo, no qual o educador mantém uma postura de modelo perante todo o processo.

5.3.2 Instrumentos de Pilotagem

Com o objetivo de analisar a evolução dos comportamentos das crianças ao longo do projeto foram analisados, em três fases distintas, o “Diário” com três observações e o “Mapa de Atividades” com duas observações:

Análise do mapa – *Diário*

Gostamos	Não gostamos	Fizemos	Queremos fazer
DIGO DIGO DIGO	NÁRIA NÁRIA NÁRIA NÁRIA NÁRIA		... quero escrever uma carta ao pai. ... quero fazer salada de frutas.

Figura 34 – *Diário* (1ª análise março 2015)

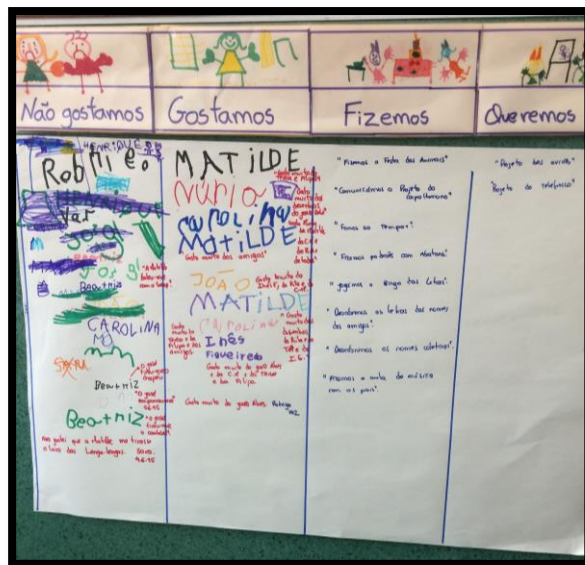


Figura 35 – Diário de Grupo (2º análise - abril 2015)

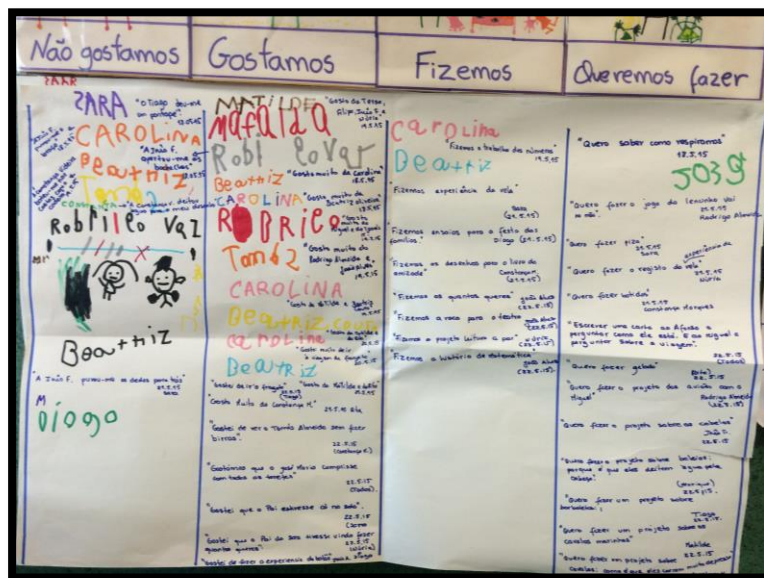


Figura 36 – Diário de Grupo (3º análise - maio 2015)

Durante e após a implementação do plano de ação, são significativas e comparáveis as alterações registadas no *Diário*, como se pode verificar nas figuras (Figura 35, 36 e 37) e nos seguintes gráficos:

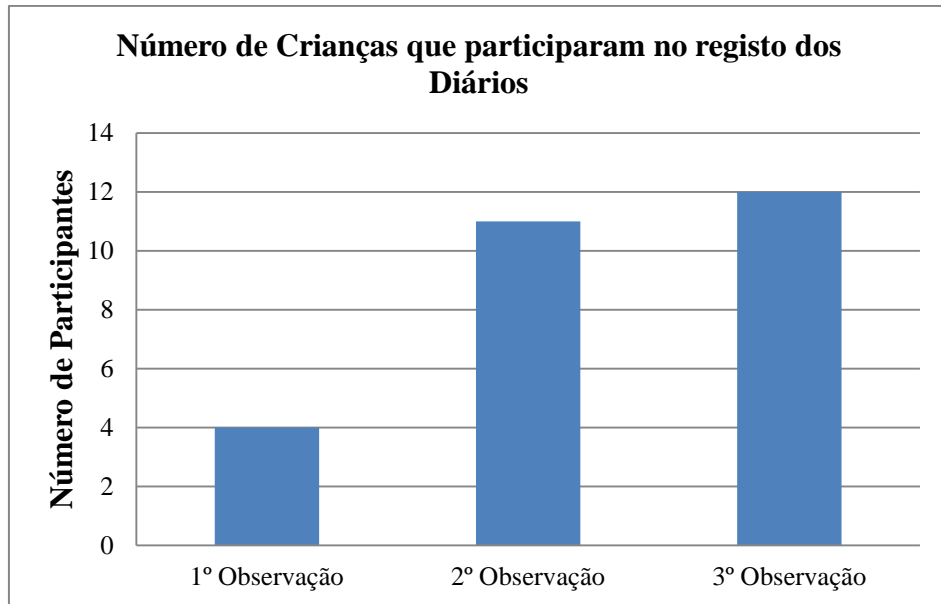


Figura 37 - *Número de crianças que participaram no registo dos Diários*

O gráfico da Figura 38 representa claramente a evolução do número de crianças que participaram passaram a participar na construção dos diários durante todo o processo. É importante realçar que houve uma maior afluência de crianças em termos de registos.

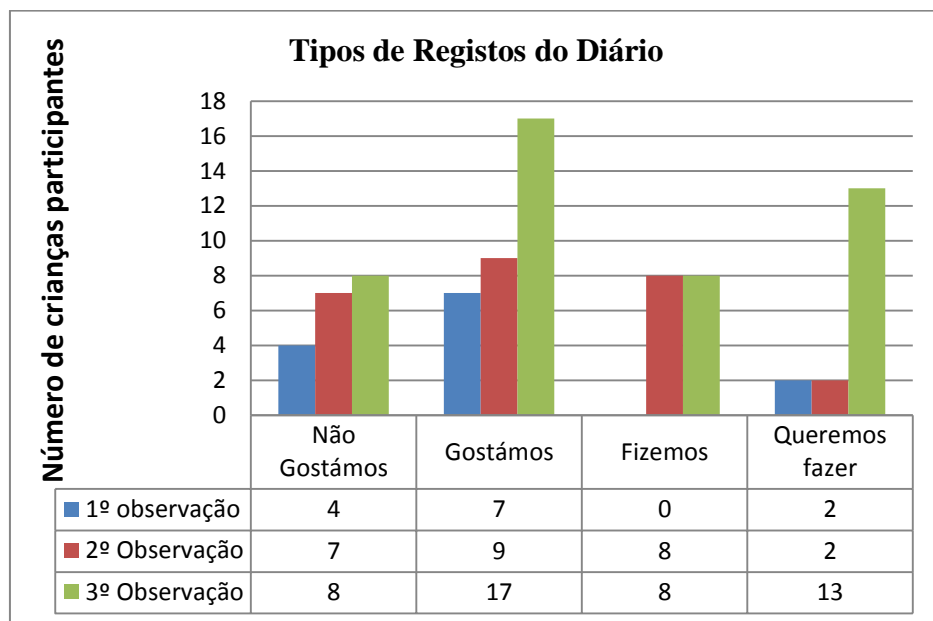


Figura 38 – *Tipos de Registos do Diário*

Quanto ao tipo de participação efetuado pelas crianças também são significativos os dados recolhidos, no gráfico da Figura 39 é possível perceber que nas primeiras observações os registos eram apenas nas colunas do “Não gostamos” e do “Gostámos”. Estas duas colunas estão relacionadas com os comportamentos do grupo. Com o

desenvolvimento do projeto passou a haver registos nas colunas do “Fizemos” e no “Queremos Fazer”. Estas duas colunas são maioritariamente escritas e registadas pelo adulto a pedido da criança, como se podem verificar nas Figuras 37 e 38.

Ainda na sequência desta análise aos *Diários*, na coluna do *Fizemos* e *Queremos Fazer* começaram a surgir registos de atividades relacionadas com a apreensão da linguagem escrita. Na análise ao primeiro *Diário* não existem quaisquer registos, nos seguintes, e de forma significativa surgem registos de atividades escritas, como é possível verificar na Figura 40.

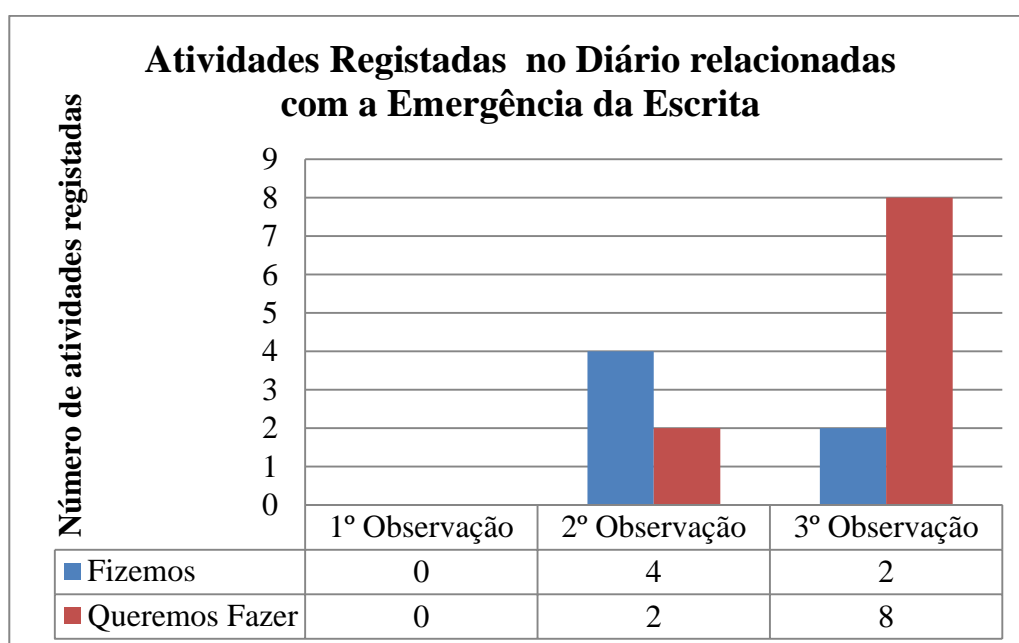


Figura 39 – Atividade registadas no Diário relacionadas com a Emergência da Escrita

Em conclusão, são notórias as alterações de comportamentos e o papel do adulto ao longo deste processo. Começaram a verificar-se mais registos de crianças e diversificados, o adulto assumiu claramente uma posição de escritor e modelo.

Análise do mapa – Mapa de Atividades

O *mapa de atividades* é o mapa mensal no qual as crianças, diariamente, vão registar área que pretendem estar durante esse dia. Anteriormente à implementação plano de ação as preferências das crianças estavam essencialmente em atividades de expressão

plástica, jogos e área do faz de conta, como é possível verificar na Figura 41. Além do mais, o número de crianças a procurar este mapa era muito reduzido devido à complexidade do mesmo.

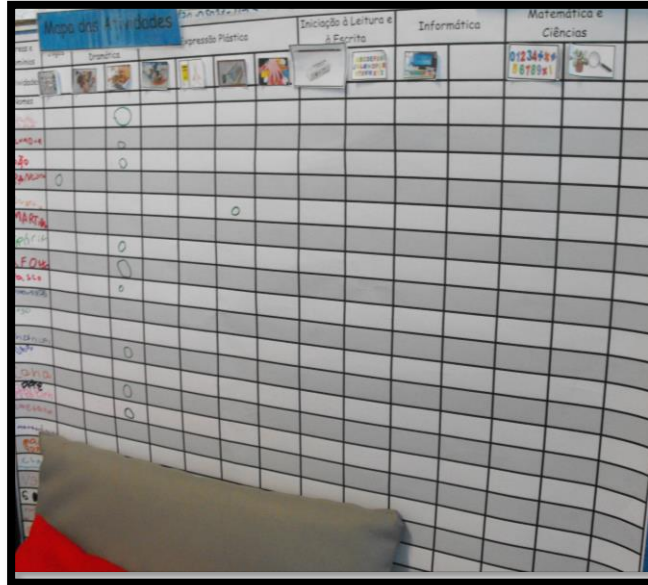


Figura 40 – Mapa de atividade (1ª análise março 2015)



Figura 41 – Mapa de Atividade (2ª Análise maio 2015)

Após a implementação do plano de ação (Figura 42) são significativos os dados obtidos no Mapa de Atividades: a) Mais crianças a preencher o instrumento; b) Mais registos na área da Escrita. É evidente esta alteração de comportamentos na Figura 43.

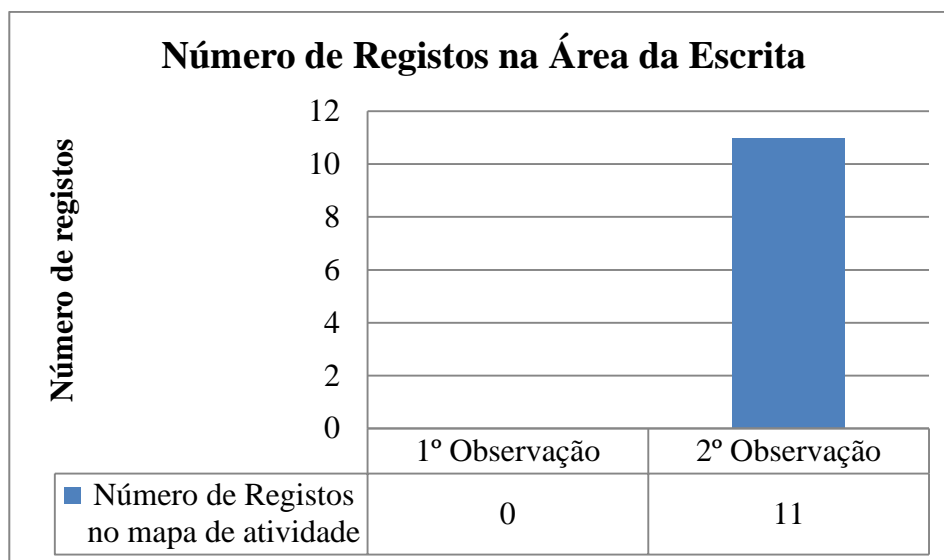


Figura 42 – *Número de registos na Área da escrita*

Em conclusão, são significativos e relevantes os dados obtidos para o presente estudo, pois registaram-se alterações de comportamentos por parte do grupo alvo ao nível da apreensão da linguagem escrita.

5.3.3 Análise dos dados

As principais conclusões e resultados obtidos surgem após uma análise detalhada de todos os dados obtidos.

Os comportamentos das crianças e as mudanças significativas que foram executadas no espaço físico da sala são o resultado final de como a implementação do projeto teve impacto.

Foi revelador como a alteração do espaço físico da sala e a complementação dos recursos existentes na Área da Escrita influenciou os comportamentos do grupo no processo de emergência da linguagem escrita. A apropriação da escrita, segundo Mata (2008), exige que os ambientes de aprendizagem sejam ricos em oportunidades de escrita que promovam o seu contacto e exploração (p.55). As crianças passaram a estar mais tempo na área da escrita e evidenciavam ter mais interesse por atividades que podiam desenvolver com os novos materiais expostos. Recorriam com frequência ao adulto, questionando sobre as tarefas que podiam realizar na Oficina, algo que anteriormente não era visível.

Também os instrumentos de pilotagem revelaram claramente que o grupo, após a implementação do projeto, passou a estar mais consciente e ativo nas dinâmicas que o Movimento da Escola Moderna propõe, sendo necessário referir que a área da Escrita passou a ter uma afluência e participação mais significativas.

No “*Diário*” está refletido o papel de “*escriba*” que a educadora cooperante menciona na entrevista. Lourdes Mata (2008) sugere que cabe educador e aos adultos manter uma intencionalidade neste processo (p.55), pois o educador passa a ser o modelo de escritor e que escrever na presença das crianças de forma natural e intencional é um processo para que as crianças despertem para a necessidade da escrita (p.57).

As crianças passaram a “escrever” e a solicitar ao adulto que escrevesse nos mapas o que leva a querer que, de uma forma global, começou a emergir a necessidade da escrita. É evidente esse processo na Figura 37, a criança que manifesta o interesse em querer escrever uma carta a alguém.

O contacto com os diferentes suportes de escrita, ao longo do processo, também foi significativo, as crianças tiveram a oportunidade de tomar consciência sobre os diferentes suportes de escrita existentes (computador, postal, carta, livros, registos), que justificado por Fernandes (2003) o contacto precoce com diferentes suportes de escrita possibilita a formulação de hipóteses sobre o seu conteúdo (p.29). Sob este ponto de vista, é notória a evolução de algumas crianças, pois manifestaram vontade em querer escrever, nomeadamente no “*Diário*”, recorrendo ao desenho como forma de comunicação.

Em termos globais, é possível aferir que um projeto de intervenção focalizado na emergência da literacia pode contribuir para uma aprendizagem global num grupo de crianças em idade pré-escolar.

De uma forma geral é importante referir que as alterações do ambiente educativo são cruciais para um desenvolvimento global e integral da criança. Neste estudo, foi visível que as alterações ao ambiente educativo, nomeadamente a reestruturação do espaço físico e a organização da Oficina da Escrita da sala promoveram alterações de comportamentos das crianças. Concretamente houve crianças que manifestaram estar num processo de emergência da escrita.

Neste estudo também foi evidente o papel do adulto na emergência da apreensão da linguagem escrita. Em vários momentos do projeto foi o adulto que deu significado às

aprendizagens das crianças, que escreveu para elas, que registou e elucidou sobre a importância do código escrito junto do grupo, é o educador o modelo desta emergência tal como a autora Mata (2008) sugere.

Concluindo, é possível analisar que as conceções e desempenho das crianças face ao desenvolvimento da linguagem escrita foram significativos, que o papel do educador e que o ambiente educativo são essenciais para a aprendizagem não formal da linguagem escrita.

6. Reflexões Finais

Neste ponto, pretende-se fazer uma avaliação global do projeto de intervenção. Todo o processo teve um percurso longo e por vezes confuso essencialmente na fase da identificação da problemática, no entanto, sempre houve a linha orientadora de que a Área da Escrita tinha pouca relevância para o grupo. Este dado tinha sido adquirido através das várias conversas informais que foram mantidas com a educadora cooperante ao longo de todo o procedimento.

Os objetivos centrais para a implementação do projeto, depois de alguma resistência, estavam certamente relacionados com a emergência da literacia, sendo que precisava de saber como é que o papel do educador e organização do ambiente educativo podiam ser impulsionadores de um desenvolvimento no domínio da linguagem escrita.

A implementação do plano de ação foi algo que causou alguma angústia, por nem sempre ser fácil adequar as propostas e metodologias à metodologia da própria instituição. Segundo o Movimento da Escola Moderna, são as próprias crianças que definem e planificam as suas próprias atividades, reservando muito pouca margem para as planificações do educador.

É necessário referir que as planificações iniciais foram ajustadas ou eliminadas em função das necessidades e interesses das crianças e do grupo em geral, a meu ver, este aspeto pode ter comprometido a planificação e implementação do projeto, mas foi uma mais-valia para as minhas práticas futuras, pois perceber e identificar as necessidades, a meu ver, deverá estar acima de toda e qualquer planificação.

Para a construção do presente estudo precisei de desenvolver competências básicas, que até aqui considerei que estavam pouco agilizadas, nomeadamente as competências essenciais para uma investigação - a crítica e a reflexão. Ao apurar estas competências

acredito que auferi de saberes essenciais para uma vida futura pessoal e profissional mais exigente e qualificada, nomeadamente, como educadora procurarei estar mais desperta e com um olhar crítico sobre as práticas bem como uma atitude de investigação permanente.

O presente estudo também me deu a oportunidade de rever e aprender novas conceções teóricas sobre a temática em causa e sobre todos os outros domínios essenciais para as práticas educativas futuras.

Durante o processo foi notável todo o envolvimento e relação que as crianças tinham já, anteriormente ao início do projeto, estabelecido comigo, havia uma relação de afeto e cumplicidade, o que facilitou em muitas circunstâncias a adaptação e concretização das atividades planificadas. Em contrapartida, o facto de desempenhar funções de auxiliar e, em simultâneo, de estagiária limitaram, em alguns momentos, a investigação, não permitindo criar algum distanciamento necessário para refletir sobre as situações, pois o envolvimento já era total.

A relação com a educadora cooperante facilitou a concretização do projeto, pois a cumplicidade e proximidade permitiram que houvesse uma orientação mais individualizada, no entanto sempre baseada no respeito e complementaridade que se exige no decorrer de um trabalho desta dimensão. A meu ver, a postura da educadora cooperante foi um modelo, pelo que na minha vida futura pretendo assumir os seus exemplos, pela humildade e consciência que teve ao assumir que a Área da Escrita estava menos favorecida, ouvindo e respeitando as minhas propostas.

Limitou, também, o desenvolvimento e respeito pelos tempos de construção deste projeto, o excesso de horas letivas do segundo semestre do curso de Mestrado em Educação de Infância. A meu ver, a concretização do presente projeto deve ser exclusiva não podendo acumular com outros trabalhos e solicitações da instituição.

Em suma, a concretização deste projeto foi essencial para as minhas práticas futuras, permitiu que passasse a ter outro olhar sobre as questões fundamentais da educação. Acima de tudo, fez-me crer querer que um educador precisa de manter sempre uma atitude investigativa centrada nas necessidades e problemáticas de cada criança e do grupo.

7.Referências Bibliográficas

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, J. (2003). *Construindo a linguagem escrita no Jardim de Infância*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada: Tese de Mestrado em Psicologia Educacional.
- Fernandes, J. (2005). Construindo a Linguagem Escrita no Jardim de Infância. *Revista Escola Moderna*, 22, 5-26.
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré Escolar: O modelo Pedagógico do Movimento Escola Moderna*, 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freixo, M. (2011). *Metodologia Científica Fundamentos Métodos e Técnicas*, 3ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget.
- Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale. Revised Edition*. New York: Teachers College Press. (Centro de Psicologia da Universidade do Porto – Desenvolvimento Contextos Familiares e Educativos, Trad.)
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S, (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Mata, L. (1995). *Escrita em Interação – Processos de construção em crianças de 5-6 anos*. Tese de Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para Educadores de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Marques, P. (2013). *O desenvolvimento da literacia emergente na educação pre escolar: representações e práticas de estagiários*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores, Ponta Delgada. Acedido em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2321/1/DissertMestradoPaulaAlexandraTeixeiraBreaMarques2013.pdf>

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

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Morrow, L.; Tracey, D. H. & Maxwell, C. M. (2005 Eds.). *A Survey of family literacy in the United States*. Newark, Delaware: International Reading Association.

Niza, S. (1996). *O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Pereira, S. (2012) *Educação em Ciência em contexto Pré-Escolar – Estratégias Didáticas para o desenvolvimento de competências*. Tese Doutoramento. Universidade de Aveiro

Ponte, J. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org). *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional*. (pp.3-28). Lisboa: APM.

Silva, J. (2012) *Projeto Curricular de Turma – Sala 3 ano A 2012/2013*, Lisboa: Colégio Pedro Arrupe

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

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Consultas Online

http://www.colegiopedroarrupe.pt/folder/galeria/ficheiro/14_PlanoCurricularPE_wnhfcfw1xj.pdf

Anexos

Anexo 1 – Projeto Corpo Humano

O CORPO HUMANO

Autores

- Constança Marques
- Tomás
- Mafalda
- Rita
- Beatriz Couto
- Rodrigo Vaz
- Constança Videira
- José Maria
- Núria

Como surgiu?

A Rita queria saber como é que nós fazemos a digestão. Surgiu o projeto sobre o corpo humano

Queríamos saber...

Como fazemos a digestão?	Porque é que não podemos tomar banho durante a digestão?	Porque é que fazemos cocó?

Onde fomos procurar?

Computador

Livros

Como fazemos a digestão?

Comemos e mastigamos os alimentos, com a boca. A comida transforma-se em BOLO ALIMENTAR

O bolo alimentar desce pelo esófago, com a ajuda da saliva

Quando o bolo alimentar chega ao estômago. Os ácidos transformam o bolo alimentar no quimo.

O quimo passa para o intestino delgado. São absorvidos os nutrientes para o sangue, que são levadas às células e transforma-se em energia. As partes dos alimentos que não que são absorvidas passam para o intestino grosso e são eliminadas no cocó.

Porque é que não podemos tomar banho durante a digestão?

A água quente ou muito fria pode provocar um choque térmico que não deixa continuar a digestão. Podemos ficar mal dispostos.

Porque é que fazemos cocó?

O cocó são os restos dos alimentos que não são absorvidos pelo sangue. O cocó é são os restos dos alimentos que o nosso corpo não precisa.

Ainda descobrimos...

Que os dentes são muito importantes para a digestão. Devemos mastigar muito bem a comida, para ser mais fácil fazer a digestão.

Quando nascemos não temos dentes, começam a crescer mais ou menos aos 6 meses

Bebe

Quando somos crianças temos 20 dentes de leite. Começam a cair os dentes mais ou menos aos 5 anos

Criança

Começam a crescer os dentes definitivos. Em adulto temos 32 dentes.

Adulto

Durante as descobertas sobre a digestão e os dentes o José Maria também quis saber como é que respiramos.

Porque respiramos?

- Precisamos de respirar para que as células do corpo tenham oxigénio e possam viver.

Como respiramos?

- Inspiramos o ar (oxigenado) pelo nariz e vai até aos pulmões.
- Nos pulmões dá-se as trocas do oxigénio (ar bom) como dióxido de carbono (ar mau).
- O oxigénio vai para o sangue e para o corpo todo.
- O dióxido de carbono sai dos pulmões, chama-se expiração.

Obrigada

Esperamos que tenham gostado

Sala4

Apêndice

Apêndice A – Informação aos Encarregados de Educação

Olá pais,

Vimos informar que, em paralelo com as funções de auxiliar de ação educativa, a Filipa Costa, irá realizar o seu estágio curricular inserido no Mestrado de Educação Pré Escolar no Instituto Superior de Ciências Educativas, até ao final do corrente ano letivo. Deste modo é natural que a Filipa venha a orientar algumas atividades ou dinâmicas de grupo, sob a supervisão da Educadora X. Todas as questões de ética e confidencialidade serão salvaguardadas.

Muito Obrigada
Equipa do Pré Escolar - Sala 4
3.11.14

Apêndice B - Guião de entrevista à educadora cooperante

Objetivos	Formulário de perguntas
Recolher informação sobre a predisposição das crianças para a aprendizagem da funcionalidade da linguagem escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que o grupo demonstra interesse pela funcionalidade da linguagem escrita?
Recolher informação sobre os ambientes de aprendizagens promotoras da apreensão da funcionalidade	<ul style="list-style-type: none"> • Que momentos da rotina ou aspectos do ambiente educativo considera essenciais para a promoção da apropriação da linguagem escrita?
Recolher informação sobre as conceções da educadora no que concerne a literacia emergente	<ul style="list-style-type: none"> • Durante a sua ação educativa tem presente a intencionalidade da abordagem à linguagem escrita? Como? • Na sua opinião, o trabalho de projeto, é fundamental para o desenvolvimento integral da criança? E para a emergência da linguagem escrita?

Apêndice C – Entrevista à educadora cooperante

Entrevista

Educadora Cooperante: Teresa Belchior

Estagiária/auxiliar de ação educativa: Filipa Costa

1. Durante a sua ação educativa tem presente a intencionalidade da abordagem à linguagem escrita? Como?

Sempre, como sabes quando fazemos uma abordagem à escrita sem que eles o percebam que estão a fazer. A escrita surge todos os dias quando escrevemos para eles, junto deles e damos significado ao que se está a escrever.

Quando utilizamos os mapas, quando dizemos que estamos a escrever um recado ou uma notícia e eles nos vêm a escrever começam a entender que a escrita tem uma função na vida.

Depois existem todas as outras estratégias como por exemplo os livros, as revistas, jornais, leituras, jogos, lenga lengas, computador que os desafiam e fá-los tomar contato com o código escrito.

Acima de tudo temos de ser os “*Escribas*” deles e revelar-lhes a utilidade da escrita para a vida.

2. Considera que o grupo demonstra interesse pela funcionalidade da linguagem escrita?

Sim revelam interesse, a maior parte das crianças, principalmente os meninos de cinco anos, pedem-nos muitas vezes para escrever coisas que ainda não são capazes. Isso não é muito visível nos instrumentos de pilotagem mas é visível nas atitudes que têm. O grupo ainda revela alguma imaturidade no que diz respeito à oficina da escrita, por vários motivos, como sabes tem havido questões e dificuldades no grupo prioritárias de resolução.

3. Que momentos da rotina ou aspectos do ambiente educativo considera essenciais para a promoção da apropriação da linguagem escrita?

Todos os momentos da rotina são ótimos para promover a emergência da linguagem escrita, cabe a nós potencializar cada momento e fazer despontar a vontade. No entanto e numa sala como a nossa, é possível fazer essa promoção constantemente. Uma oficina da escrita com materiais e recursos acessíveis, jogos de linguagem, lenga lengas, rimas, livros, computador, canções, escrita de receitas, recados e registos, passeios... e todos os instrumentos de pilotagem que temos são fundamentais.

Nós é que temos de ser os promotores e modelos para que haja essa apropriação, somos nós os responsáveis por tornar cada momento da rotina e do dia a dia momentos significativos de aprendizagem em todas as áreas do saber.

4. Na sua opinião, o trabalho de projeto, é fundamental para o desenvolvimento integral da criança? E para a emergência da linguagem escrita?

Para mim é fundamental o trabalho de projeto, é a forma mais significativa que a criança tem para aprender. O trabalho vem de uma questão que foram elas (crianças) que colocaram e a partir daí pode-se abranger várias áreas de conhecimento. Os projetos são um meio privilegiado para se tomar contato com a escrita, a leitura, atividades plásticas, trabalhar matemática, área de conhecimento do mundo e a formação pessoal e social. Há um olhar mais participativo e motivador por parte das crianças, logo apreendem com mais qualidade os conceitos.

Apêndice D – Planificação da “Construção dos livros de Lengalengas”

Atividade /Áreas de Conteúdo	Objetivos	Quem	Recursos	Quando	Objetivos
<p>“Construção de um livro de Lengalengas”</p> <p>- Formação Pessoal e Social</p> <p>- Área da Expressão e Comunicação:</p> <p>Linguagem oral e abordagem à escrita</p> <p>Expressão Plástica</p>	<p>- Promover o envolvimento familiar</p> <p>- Explorar o domínio da linguagem oral (sons e consciência fonológica)</p> <p>- Abordar um suporte de escrita (livro)</p>	<p>- Criança com a respetiva família</p> <p>- Grande grupo (educadora e estagiária)</p>	<p>Cartolina A4</p> <p>- Lenga Lenga</p>	<p>Durante o período das férias letivas da Páscoa (tempo de construção e ilustração)</p> <p>3º Período –</p> <p>Construção do livro de turma e análise de cada lenga lenga</p>	<p>Construção de um livro de Lenga Lengas de grupo</p>

Apêndice E – Planificação “Postal dia da Mãe”

Atividade /Área	Objetivos	Materiais	Quem/Onde	Como
Postal do Dia da Mãe Objetivos gerais - Explorar um suporte de Escrita (postal) - Explorar a funcionalidade escrita (objetivo da escrita)				
Decoração do Postal Área da Expressão e comunicação: Domínio da Expressão Plástica	- Desenvolver o sentido estético e criativo	Cartolinas, folhas, lápis, canetas e cola	Todos Sala de Atividades	Cada criança desenha no postal e decora-o.
Escrita de uma mensagem (rima) Área da Expressão e comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita	- Promover a Linguagem oral e a consciência fonológica - Explorar um tipo de texto: Texto literário	Papel Caneta	Grande grupo (sala de atividades-reunião da tarde)	Em grande grupo as crianças deverão fazer uma rima que transmita uma mensagem de carinho para a mãe.
Escrita da palavra Mãe (plasticina) Área da Expressão e comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita	- Exploração de um registo escrito (em plasticina)	Plasticina Folha (com a palavra “Mãe”) Cola branca	Individualmente (criança de 4 e 5 anos) Sala de atividades	Cada criança, deverá construir em plasticina a palavra “Mãe”, para colar na frente do postal.

Apêndice F – Planificação da Elaboração do suporte do Projeto *Corpo Humano*

Atividade					
<i>Elaboração do suporte para a comunicação do projeto – Corpo Humano</i>					
Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita					
O quê	Objetivos	Como	Onde	Materiais/recursos	Quem
Construção do suporte de apresentação para a comunicação do projeto em PowerPoint	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração do suporte de escrita com recurso às TIC (computador) - Exploração do tipo de texto: Texto expositivo 	Em várias sessões cada criança deverá escrever, as perguntas e informações que pretendem mostrar durante a comunicação, anexar desenhos e fotos que facilitem a comunicação oral	Sala de atividades	Computador Portátil ou da Sala com o programa de PowerPoint	Grupo de crianças do projeto

Apêndice G – Planificação do Registo de palavras no caderno de atividades

Atividade			
Registo de palavras no caderno de atividades			
Área/domínio			
Área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita			
Objetivos	Como e onde	Quem	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Explorar os registos escritos do quotidiano - Promover o recurso aos instrumentos de escrita - Incentivar o interesse pelo código escrito e a sua utilidade 	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças, livremente, deverão explorar os espaços do edificio do pré escolar, registando no caderno palavras que encontrem. Por exemplo: “saída”, “sala 4”, “extintor” No fim da tarefa as crianças deverão debater com o adulto sobre a tarefa realizada 	<p>Três crianças:</p> <p>Uma criança com quatro anos, duas crianças com cinco anos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lápis de carvão e caderno de atividades

Apêndice H – Planificação do Registo de Palavras

Atividade			
Registo de Palavras – Começadas por “Sá”, “San” e “Sa”			
Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita			
Objetivos	Como	Quando/Quem	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a consciência fonológica - Aumentar o vocabulário - Explorar o registo escrito 	<p>Em grande grupo as crianças deverão estar sentadas à volta da mesa (espaço polivalente, da sala de atividades).</p> <p>Dizer às crianças que vamos fazer um jogo de palavras e de sons.</p> <p>Pedir que digam palavras iniciadas pelo som “Sá” e registar manualmente em frente do grande grupo.</p> <p>Pedir às crianças que ilustrem as palavras que disseram</p>	Quinta feira à tarde / grande grupo	Folhas brancas, régua e canetas.