



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

A Articulação da Linguagem na Educação Pré-Escolar

Relatório da Prática Profissional Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ANDREIA SOFIA VALENTE BORGES

julho de 2015



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

A Articulação da Linguagem na Educação Pré-Escolar

Relatório da Prática Profissional Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sob orientação de Manuela Duarte Rosa

ANDREIA SOFIA VALENTE BORGES

julho de 2015

Agradecimentos

Após quatro anos de trabalho que se iniciaram com a Licenciatura em Educação Básica e terminam com a realização deste relatório para o Mestrado de Educação Pré-Escolar, gostaria de agradecer a algumas pessoas que acompanharam todo o meu processo educativo e dedicação para concluir uma das etapas que eu considero ser uma das mais importantes na minha vida atualmente, obter o estatuto de Educadora de Infância.

Primeiramente, gostaria de agradecer aos familiares que me acompanharam nesta jornada. No entanto, gostaria de focar-me, essencialmente, nos meus pais, pois sem eles não seria possível ingressar no ensino superior. Para além disso, os meus pais foram uns dos meus pilares nestes quatro anos de aprendizagem, estando sempre do meu lado quer nos momentos positivos como nos negativos. Eles sempre me encorajaram em continuar a realizar um sonho que tenho desde pequena e, com ajuda deles, estou finalmente a conseguir.

De seguida, gostava de agradecer às minhas colegas e amigas que me acompanharam em todas as etapas desta aprendizagem. Com as minhas colegas tive bastantes momentos de companheirismo mas também de diversão.

Posteriormente, tenho o privilégio de agradecer a todos os professores que tiveram um papel fulcral no meu percurso educativo. Gostava de agradecer aos professores com quem tive a oportunidade de aprender quer na licenciatura como no mestrado. Principalmente, gostaria de agradecer à professora Manuela Rosa que me acompanhou numa das fases mais importantes, a prática profissional quer de creche como de jardim-de-infância. Contudo, também gostaria de agradecer à professora Encarnação Silva que me ajudou na fundamentação do tópico para este relatório.

Por fim, mas não menos importante, gostaria de agradecer às educadoras cooperantes e às auxiliares educativas – Maria João e Laura e Liliana Soares e Anabela – que me integram nas suas salas de atividades como um membro da equipa educativa. O seu apoio foi essencial para o desenvolvimento da prática educativa com as suas sugestões e críticas construtivas. No entanto, também pretendo agradecer a todas as crianças e suas respetivas famílias que intervieram neste processo, pois sem elas nada disto seria possível ser realizado.

Resumo

Este relatório está enquadrado na unidade curricular Prática Profissional Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

O presente relatório retrata dois contextos educativos – jardim-de-infância e creche – onde se realizou a PPS, refletindo sobre a prática educativa e as suas aprendizagens em todo o percurso.

No decorrer da prática profissional supervisionada surgiu uma problemática que está retratada no relatório. Esta problemática desenvolve a articulação da linguagem em crianças em idade de pré-escolar. A articulação é um tópico bastante importante para a linguagem. Contudo, a grande maioria das crianças apresentam dificuldades no seu desenvolvimento, pronunciando incorretamente os fonemas. Com a entrada no JI, haverá uma alteração dessas dificuldades.

Para esta problemática realizou-se um estudo que apresente a importância da mesma. Nesse estudo realizaram-se inquéritos e entrevistas aos intervenientes da ação pedagógica. Ao longo do aprofundamento da problemática irão surgir situações e atividades reais que promoveram o desenvolvimento das crianças relativas a este tópico.

Após o estudo realizado, verifica-se que existe uma grande preocupação em melhorar a articulação da linguagem através dos estímulos que as crianças recebem por parte do educador no contexto escolar e por parte dos pais no contexto familiar. Durante todo o percurso da investigação, a criança foi encarada como o principal agente da ação, participando nas suas aprendizagens de modo ativo.

A escolha deste tema esteve relacionada com duas situações: as dificuldades apresentadas pelas crianças; as minhas dificuldades em desenvolver atividade nesta área do conhecimento. Este relatório foi um desafio devido à minha insegurança no trabalho com a linguagem. Contudo, com a pesquisa e o apoio da educadora tornou-se mais fácil.

Por último, os resultados apresentados confirmam as hipóteses formuladas no início da pesquisa. Isto é, a articulação é um dos principais elementos da linguagem.

Palavras-chave: Articulação, Linguagem, Crianças, Educação Pré-Escolar

Abstract

This report is framed in the course Supervised Practice Professional Master in Pre-School Education.

This report depicts two educational settings - garden for children and child care - according to where the PPS, reflecting on educational practice and their learning throughout the route.

During the supervised professional practice arose a problem that is portrayed in the report. This problem develops articulation of language in children age preschool. The joint is a very important topic for language. However, the vast majority of children have difficulties in their development, incorrectly pronouncing the phonemes. With the entry in JI, there will be a change of these difficulties.

For this problem we carried out a study to present the importance of it. In this study were carried out surveys and stakeholder interviews of pedagogical action. Over the deepening problems will arise real situations and activities that promoted the development of children regarding this topic.

After the study, it appears that there is a great concern for improving the articulation of language through the stimuli that children receive by the educator in the school context and by parents in the family context. Throughout the course of the investigation, the child was seen as the main agent of the action by participating in its active mode of learning.

The choice of this theme was related to two situations: the difficulties faced by children; my difficulties in developing activity in this area of knowledge. This report was a challenge due to my job insecurity with language. However, with the research and the support of the teacher became easier.

Finally, the results confirm the assumptions made at the beginning of the research. That is, the joint is one of the main elements of the language.

Keywords: Articulation, Language, Children, Preschool Education

Índice Geral

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral	v
Índice de Figuras	vi
Índice de Quadros	vii
Índice de Anexos.....	viii
Introdução.....	1
1. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo Creche e Jardim de Infância	3
1.1. Caracterização para a ação	3
1.1.1. Meio onde está inserido	4
1.1.2. Contexto socioeducativo	4
1.1.3. Equipa educativa.....	6
1.1.4. Família das crianças.....	8
1.1.5. Grupo de crianças	10
1.1.6. Análise Reflexiva	12
2. Análise Reflexiva da Intervenção.....	19
2.1. Identificação e Fundamentação das intenções para a ação pedagógica	19
2.2.1. Intenções para as crianças	20
2.2.2. Intenções para a família.....	21
2.2.3. Intenções para a equipa educativa	22
2.3. Identificação da problemática	23
2.3.1. Articulação da Linguagem na Educação Pré-Escolar.....	24
2.3.2. Estudo da problemática	30
Considerações finais.....	45
Referências Bibliográficas	49
Anexos	52

Índice de Figuras

Figura 1: Primeira questão do inquérito aos EE.....	33
Figura 2: Segunda questão do inquérito aos EE.....	34
Figura 3: Terceira questão do inquérito aos EE.....	34
Figura 4: Quarta questão do inquérito aos EE.....	35
Figura 5: Quinta questão do inquérito aos EE.....	36
Figura 6: Sexta questão do inquérito aos EE.....	36
Figura 7: Jogo do Dominó das Rimas.....	41
Figura 8: Cartões com as rimas.....	41

Índice de Quadros

Quadro 1: Quadro-síntese do contexto socioeducativo do JI e da Creche.....	6
Quadro 2: Quadro das intenções do educador para cada área no JI.....	13
Quadro 3: Quadro das intenções do educador para cada área de desenvolvimento na creche.....	16

Índice de Anexos

Anexo 1: Equipa educativa no jardim-de-infância.....	53
Anexo 2: Equipa educativa na creche.....	53
Anexo 3: Estrutura familiar no jardim-de-infância.....	53
Anexo 4: Habilitações literárias no jardim-de-infância.....	54
Anexo 5: Situação profissional no jardim-de-infância.....	54
Anexo 6: Grupo de crianças no jardim-de-infância.....	55
Anexo 7: Grupo de crianças na creche.....	55
Anexo 8: Área da biblioteca no JI.....	55
Anexo 9: Área da casinha no JI.....	56
Anexo 10: Área da garagem no JI.....	56
Anexo 11: Área dos TIC no JI.....	56
Anexo 12: Área da pintura do JI.....	57
Anexo 13: Área da mesa de jogos no JI.....	57
Anexo 14: Rotina no jardim-de-infância.....	57
Anexo 15: Área do faz-de-conta na creche.....	58
Anexo 16: Área da biblioteca na creche.....	58
Anexo 17: Área dos jogos de chão na creche.....	58
Anexo 18: Área das experiências na creche.....	59
Anexo 19: Área dos jogos de mesa na creche.....	59
Anexo 20: Área do tapete na creche.....	59
Anexo 21: Área da expressão plástica na creche.....	60
Anexo 22: Intenções educativas para o jardim-de-infância.....	60
Anexo 23: Intenções educativas para a creche.....	61
Anexo 24: Inquérito feito aos encarregados de educação.....	62

Anexo 25: Questões da entrevista às educadoras.....	63
Anexo 26: Entrevista à educadora I.....	63
Anexo 27: Entrevista à educadora P.....	65
Anexo 28: Entrevista à educadora M. J.....	66

“Educar crianças é talvez a tarefa mais importante e desafiadora que a maior parte de nós executa. É um compromisso para toda a vida – por vezes descrito como a única tarefa que temos na vida – e o facto de a executarmos bem tem a probabilidade de ter um impacto nas gerações futuras, tendo um papel significativo na modelação dos valores e atitudes que os jovens tomam até às suas próprias relações adultas e a sua abordagem de serem pais por sua vez.”

(Pugh, De`Ath & Smith, 1994, p.9, *cit in* Asseiro, 2005, p.94)

Introdução

O presente relatório está integrado no Mestrado de Educação Pré-Escolar, mais especificamente na área curricular Prática Profissional Supervisionada. Este relatório tem o objetivo de apresentar de uma forma reflexiva, crítica e fundamentada a minha prática em dois contextos educativos diferentes, a Creche e o Jardim-de-Infância.

Na valência de Creche desenvolvi a ação pedagógica com crianças com idades compreendidas entre os 24 e 36 meses durante todo o mês de junho. No Jardim-de-Infância, a ação pedagógica foi desenvolvida com crianças com 4 e 5 anos no período do mês de fevereiro a maio. Os dois contextos situam-se em locais diferentes, sendo que um se encontra em Lisboa como uma instituição pública e a outra encontra-se na zona de Cascais como uma instituição privada, tutelada como IPSS.

Nos dois contextos foram realizadas semanas de observação que permitiram conhecer o grupo de crianças, a equipa educativa, o meio onde está inserido e o contexto socioeconómico. Com o conhecimento das características dos contextos foi possível desenvolver intenções pedagógicas que fossem ao encontro das fragilidades e potencialidades das crianças. Desta forma, o educador será capaz de desenvolver a sua ação prática em torno das necessidades das mesmas. Para além do contexto socioeducativo e das intenções, será explorada uma problemática de grande importância para a intervenção com as crianças. Neste relatório, a problemática desenvolvida relaciona-se com a articulação da linguagem em crianças de idade pré-escolar,

O respetivo relatório encontra-se dividido em quatro partes: caracterização para a ação; identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica; identificação da problemática; e, as considerações finais.

Na primeira parte, irá surgir a questão da caracterização dos contextos socioeducativos como promotores das intenções desenvolvidas com todos os intervenientes da prática profissional. Deste modo, a caracterização realizada irá ter influência na reflexão da ação, visto que a família, o grupo de crianças, a equipa educativa, os espaços e as rotinas têm um papel fundamental na aprendizagem das mesmas.

Na segunda parte, identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica, irão ser abordadas as intenções da prática pedagógica, estando elas relacionadas pela caracterização realizada no capítulo anterior e pela prática profissional supervisionada.

Na terceira parte, identificação da problemática, irá ser aprofundado de forma mais detalhada o tema que deu o título a este relatório, “*A Articulação da Linguagem na Educação Pré-Escolar*”, descrevendo a emergência desta problemática e como será abordada ao longo do relatório. Para o desenvolvimento deste tópico, contei com o apoio de alguma bibliografia de modo a fundamentar os aspetos mais relevantes da questão da articulação. O tópico foi abordado nas duas valências educativas, contudo, o seu enfoque deu-se no jardim-de-infância através da investigação-ação realizada na prática profissional. Nesta parte do relatório existe uma subdivisão dos tópicos: articulação da linguagem na educação pré-escolar e estudo sobre a problemática.

No primeiro subcapítulo, articulação da linguagem na educação pré-escolar, irá ser abordada toda a parte teórica da articulação da linguagem, apresentando a sua importância para o desenvolvimento da fala. Para além disso, irão ser abordados os principais pontos que revelam a pertinência desse tema na educação pré-escolar.

No segundo subcapítulo, estudo sobre a problemática, surge toda a investigação realizada para a apresentação deste relatório. Todo o percurso que se realizou desde à pesquisa e à revisão literária até ao tratamento de dados dos inquéritos e entrevistas realizadas. Para além disso, neste subcapítulo ainda serão apresentadas as atividades que se focam na articulação dos sons da fala e no seu desenvolvimento.

Por último, na quarta parte, as considerações finais, irão abordar todo o trabalho desenvolvido ao longo dos quatro anos de universidade, mais especificamente este último. Nesta última parte serão apresentadas todas as dificuldades sentidas ao longo de todo este processo e o impacto que teve na minha intervenção como também na construção da minha identidade profissional e pessoal. A última parte demonstra todo um percurso que foi percorrido desde o primeiro ano de faculdade até à conclusão de mestrado, apresentando todos os obstáculos superados.

Todo este relatório deverá apresentar uma capacidade reflexiva de todos os pontos que serão abordados, relacionando-os entre si. Deste modo, o relatório deverá

refletir sobre os aspetos da prática pedagógica que se realizou nos dois contextos educativos. Com este relatório pretende-se que se realize uma capacidade reflexiva em que a caracterização deverá estar relacionada com a ação, assim como as intenções programadas deverão ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Todos estes aspetos deverão apresentar uma análise reflexiva.

Ao longo da PPS, principalmente na relação com as famílias, as crianças e a equipa educativa, manteve por base alguns procedimentos éticos que fossem ao encontro do respeito por todos os intervenientes da ação pedagógica.

1. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo Creche e Jardim de Infância

1.1. Caracterização para a ação

A caracterização do meio, da equipa educativa, das famílias e das crianças tem um papel fundamental e deve ser refletida de modo a contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, visto que estes irão influenciar as práticas pedagógicas dos educadores. A caracterização permite assim ao educador o conhecimento dos diversos sistemas, possibilitando ter uma perspetiva da realidade em que cada criança está inserida. Desta forma, torna-se essencial que se conheça o meio em que a escola e a família se encontram de modo a estruturar atividades que promovam as suas características. Para Portugal (2009), “compreender o que é que pode causar ou afectar o desenvolvimento é uma questão com indubitável interesse teórico, mas sobretudo com inegáveis implicações práticas” (p. 8). Tal como afirma Portugal, o conhecimento das necessidades e interesses das crianças é importante para o desenvolvimento do “currículo”, conseguindo assim adaptar as atividades tanto para o grupo como para o individual. Desta forma, as atividades poderão ser ajustadas aos interesses globais e individuais.

Tanto no JI como na Creche, as semanas de observação tiveram o propósito de analisar as rotinas, o grupo de crianças, as relações entre si e as relações entre os diferentes profissionais. Após esta análise, tornou-se mais fácil adequar as atividades

para que estas pudessem estar integradas na prática desenvolvida pela respetiva instituição.

1.1.1. Meio onde está inserido

Justifica-se a caracterização do meio de onde vêm as crianças e onde está inserida a instituição, de forma a “acentuar a importância das interações e relações entre os sistemas que têm uma influência direta ou indireta na educação das crianças, de modo a tirar proveito das suas potencialidades e ultrapassar as suas limitações, para alargar e diversificar oportunidades educativas das crianças e apoiar o trabalho dos adultos” (OCEPE, p. 34)

A PPS em jardim-de-infância foi realizada num agrupamento de escolas de Lisboa numa zona onde existem diversos pontos atrativos para as crianças como, por exemplo, jardins, museus, parques infantis e o Jardim Zoológico. Esta instituição está inserida num meio de grandes contrastes sociais onde se podem encontrar habitações modernas e zonas de realojamento.

A PPS em creche foi realizada numa instituição privada de solidariedade social, na zona de Cascais. Caracteriza-se este local por ser uma “cidade-dormitório” pois a maioria da população trabalha fora da zona de residência. . Em relação aos espaços verdes, este local caracteriza-se por uma vasta área onde as crianças podem brincar. Este fator permite a exploração de situações de exterior em que as crianças contactarão com materiais físicos diversificados para a sua aprendizagem.

1.1.2. Contexto socioeducativo

A caracterização do contexto socioeducativo permite “a utilização e gestão integrada dos recursos do estabelecimento educativo e de recursos que, existindo no meio social envolvente, podem ser dinamizados” (OCEPE, p. 34).

Este estabelecimento de ensino também inclui o 1º Ciclo do Ensino Básico. É uma escola construída em meados do século XX com edifícios que se destinavam à secção feminina e à secção masculina. Esta escola apresenta uma arquitetura diferenciada, visto que a elaboração dos edifícios realizou-se pelo arquiteto que atualmente dá nome à escola. Neste sentido, esta instituição apresenta uma arquitetura própria. O jardim-de-infância é frequentado por 80 crianças. De acordo com a análise

dos documentos estruturantes da instituição, a população, na sua maioria, reside na freguesia da escola, havendo uma pequena percentagem de crianças que frequentam a instituição pois os pais trabalham nesta zona.

O edifício é composto por quatro salas de jardim-de-infância e cinco salas de 1º CEB, havendo assim, quatro educadores de infância, cinco professores do 1º CEB, quatro auxiliares de infância para o JI e três auxiliares para o 1º CEB. Para além desta equipa educativa, a instituição também incorporava os docentes de CAF e AAAF, como também os seus monitores para as diversas atividades (educação física, inglês, entre outros).

O estabelecimento é coordenado por uma educadora de infância que acumula funções de coordenação e titularidade de uma sala de jardim-de-infância (anexo 1).

A creche, é uma instituição particular de solidariedade social que para além da valência de creche, recebe também crianças de jardim-de-infância e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta valência é composta por três salas de atividades (sala M, sala L e sala XL), um sanitário (com casa-de-banho e fraldário) e um refeitório. A proximidade destes dois últimos aspetos (sanitário e refeitório) é relevante na creche porque começam a ser promovidas ações de autonomia no cuidar de si, que, supostamente, já estão conseguidas em jardim-de-infância. A proximidade dos sanitários permitem que as crianças tornem-se autónomas, mas também permite que exista um processo de controlo de esfíncteres por parte do adulto. A proximidade do refeitório permite também que se respeite o ritmo alimentar das crianças, não sendo obrigadas a estarem à espera que todas acabem a sua alimentação, indo para a higiene com um dos adultos. Quer o espaço quer o tempo de refeitório permite que as crianças comecem a tornar-se autónomas na sua alimentação, sendo capazes gradualmente de manusear corretamente os utensílios necessários (garfo, colher e faca).

No jardim-de-infância espera-se que as crianças já tenham adquirido competências relativamente à independência e autonomia, não precisando da intervenção direta dos adultos, mas só da sua supervisão ao realizar ações autonomamente. Apesar de estes aspetos não estarem referidos no jardim-de-infância, na creche é importante dar relevância a estes espaços do estabelecimento, visto que, as

crianças necessitam de um apoio maior, sendo que estes equipamentos devem estar o mais aproximado possível do espaço da sala.

Apresenta-se de seguida um quadro-síntese do contexto socioeducativo das instituições onde se desenvolveu a PPS:

Quadro 1: Quadro-síntese do contexto socioeducativo do JI e da Creche

	Creche	Jardim-de-infância
História	<ul style="list-style-type: none"> • Fundação: 1991; • Iniciou a sua atividade em 1994. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fundada em 1954; • Edifício com dois pavilhões: jardim-de-infância e 1º CEB.
Dimensão organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • Direção assumida pela diretora técnica; • Coordenação Pedagógica: <ul style="list-style-type: none"> ○ Coordenadora do Setor. • Responsáveis locais: <ul style="list-style-type: none"> ○ Responsável pela Creche; ○ Responsável pelo Berçário; ○ Responsável pelo Jardim de Infância; ○ Responsável pelo 1º CEB. • Valências: Creche, Jardim-de-Infância, 1º CEB, AEC-, CASE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integrado num agrupamento de escolas constituído por cinco escolas; • Coordenação Pedagógica: <ul style="list-style-type: none"> ○ 1 coordenadora para o pré-escolar e 1º CEB. • Valências: Jardim-de-Infância e 1º CEB.
Dimensão jurídica	<ul style="list-style-type: none"> • Instituição privada, tendo o apoio da Segurança Social e do Ministério da Educação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento público; • Instituição tutelada pelo Ministério da Educação e Ciência.

Elaboração própria

Depois de conhecer os contextos socioeducativos tanto do JI como da Creche foi possível adequar as práticas pedagógicas às características de cada criança e do grupo, sendo os dois contextos onde desenvolvi a PPS, um recurso fundamental.

1.1.3. Equipa educativa

A equipa de uma instituição, juntamente com toda a comunidade educativa, é determinante para o desenvolvimento de qualquer instituição. Como afirma Hohmann & Weikart (2004), “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação

que implica um clima de apoio e respeito mútuos” (p. 130). Esta é também uma forma de promover aprendizagens na área da formação pessoal e social.

O “clima de apoio” vivenciado nos diversos tipos de relações, entre os adultos, entre os adultos e crianças e entre as crianças são a base para a construção de aprendizagens significativas de toda a comunidade educativa. É neste sentido que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), afirmam que o “trabalho em equipa dos adultos (...), na instituição ou instituições, têm um papel na educação das crianças.” (p.41).

No jardim-de-infância, a equipa educativa realiza diversos trabalhos de grupo (reuniões) de modo a desenvolverem projetos e atividades que melhorem a qualidade e bem-estar das crianças na sua instituição. Semanalmente, a coordenadora reúne-se tanto com os membros da valência do JI como com os membros do 1º CEB. Quando é necessário, esta equipa alargada reúne-se, em especial nas épocas festivas em que se concretizam atividades conjuntas.

No jardim-de-infância existem quatro salas de atividades composta por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. Desta forma, a equipa educativa de jardim-de-infância é constituída por quatro educadoras de infância e quatro auxiliares de ação educativa.

A equipa da sala, onde realizei a PPS, tinha uma relação de entreajuda, tornando o ambiente que criava nas crianças a predisposição para o desenvolvimento e aprendizagem.

A equipa de creche, constituída por três educadoras e 4 auxiliares de ação educativa (uma de apoio a todas as salas) reunia-se frequentemente para discutirem, avaliarem e planearem as situações educativas de toda a valência de creche. Integravam ainda esta equipa outros profissionais (o professor de educação física, a professora de música e a professora de intervenção precoce - ver anexo 2) que também lecionavam no jardim-de-infância e no 1º CEB.

Os momentos festivos são combinados conjuntamente com a equipa de jardim-de-infância e a equipa de 1º Ciclo.

Relativamente à equipa da sala, a educadora e a auxiliar de ação educativa apresentam uma relação de proximidade apoiando-se mutuamente garantindo a segurança e bem-estar das crianças.

Em qualquer sala de atividades é o educador que deve organizar as atividades com base nos interesses e necessidades das crianças. Pois como afirma Santiago, caberá ao educador a “organização do meio educativo e dos processos de ajuda aos alunos, com base no diagnóstico das situações de aprendizagem (...).” (1997, p.23). No entanto, as crianças têm um papel fundamental e ativo na construção das suas aprendizagens.

1.1.4. Família das crianças

A caracterização das famílias das crianças, como indicam as Orientações Curriculares em Educação Pré-escolar, permite “compreender melhor cada criança, ao conhecer os sistemas em que esta cresce e se desenvolve, de forma a respeitar as suas características pessoais e saberes já adquiridos, apoiando a sua maneira de se relacionar com os outros e com o meio social e físico” (OCEPE: 33).

Os educadores são adultos de referência na instituição, tornando-se imprescindível que estes apresentem uma relação positiva com os encarregados de educação. A família é a primeira instituição social em que as crianças estão inseridas. Segundo Hohmann & Weikart (2004), “desde o dia em que nascem, as crianças vivem numa família que dá forma às suas crenças, atitudes e ações.” (p.99). As relações que cada criança desenvolve com as famílias caracterizam a sua forma de agir e de ver o mundo. O conhecimento da especificidade de cada criança influencia a ação pedagógica do educador de forma a adaptar ações e propostas no sentido dos interesses e necessidades de cada uma, beneficiando todo o grupo desta diversidade, potenciadas em aprendizagens para todos.

No jardim-de-infância identifiquei disparidades ao nível da estrutura familiar, das habilitações e situação profissional:

- na estrutura familiar as percentagens variam significativamente nos vários tipos de agregados familiares, sendo as famílias nucleares o tipo de agregado familiar com maior percentagem (79 %);
- nas habilitações a percentagem maior situa-se no ensino superior (48%);
- na situação profissional dos encarregados de educação é o trabalho por conta de outrem a situação com maior

percentagem (57%)¹. Através destes dados, a educadora ficará a compreender o contexto socioeconómico em que as crianças estão inseridas, adequando as suas ações.

Da consulta aos documentos estruturantes da instituição e de conversas informais com a orientadora cooperante, constatei que a maioria dos encarregados de educação não participava ativamente na vida escolar dos seus educandos, apesar de estes serem convidados para as épocas festivas e serem convocados para reuniões com as educadoras, daí o regulamento interno da instituição identificar este aspeto a ser melhorado.

Esta instituição privilegia a relação escola-família para que os encarregados de educação consigam acompanhar a aprendizagem das crianças. Algumas das estratégias que a escola encontrou foi convidar os pais para momentos festivos, pedirem a participação das famílias nos projetos e atividades a decorrerem na sala através de sugestões de trabalhos a realizar em casa e nas salas. A exposição de trabalhos era também uma forma dos pais acompanharem as realizações das crianças.

Tal como foi apresentado anteriormente, a relação escola-família apresenta alguns problemas. No entanto, a falta de participação dos encarregados de educação não é perceptível devido à análise das habilitações literárias dos pais (48% com o ensino superior). Porque será que os pais com um elevado nível de habilitações não demonstram uma participação ativa dos seus educandos? Visto existir uma percentagem de desempregados significativa (25%) ou trabalhadores por conta própria (7%), porque será que existe esta fragilidade na relação? Uma das razões que poderá justificar esta ausência na vida escolar dos filhos, deve-se ao facto de a maioria das famílias ter mais do que um filho. Outra justificação razoável, poderá ser o horário de trabalho ser mais alargado, impossibilitando a participação dos pais. Apesar destas justificações, a educadora tentou encontrar soluções diferenciadas consoante as possibilidades ou disponibilidades das famílias².

Na creche, a relação escola-família apresenta algum destaque, visto que a instituição considera que esta questão é um dos pontos fulcrais para a aprendizagem das

¹ Para verificar a variabilidade dos dados ver anexos 3, 4 e 5. Estes dados foram retirados do Projeto da Educadora.

² Na reunião do 2º período, a educadora cooperante realizou reuniões num horário mais alargado de modo a possibilitar a vinda de todos os encarregados de educação, contudo o resultado foi o inverso, visto só terem aparecido quatro encarregados de educação.

crianças, contudo o contacto deve-se iniciar com a instituição e posteriormente com os profissionais deste estabelecimento. Em relação aos dados fornecidos pela instituição, só tive acesso ao que me foi transmitido pela educadora da sala e a coordenadora da creche. Verifiquei que a maioria dos encarregados de educação se encontra a um nível económico médio, estando a sua maioria empregados. Para além disso, também tive conhecimento de que a maioria do agregado familiar se enquadra no tipo de família nuclear. Relativamente à relação escola-família, pude observar que esta era bastante ativa em que os pais cooperavam nas atividades propostas pela educadora.

Tal como no jardim-de-infância, a creche utiliza estratégias de trabalho com as famílias através de festas, reuniões, entrada na sala, participação nos projetos de sala, construção de materiais para a sala, entre outros.

1.1.5. Grupo de crianças

A caracterização do grupo de crianças serve para “perspectivar o processo educativo de forma integrada tendo em conta que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interacção com os outros e com o meio” (OCEPE: 34).

No jardim-de-infância, o grupo de crianças era constituído por 24 crianças, no entanto, apenas 23 crianças frequentavam a instituição. Das 23 crianças, 12 são do sexo masculino e 11 do sexo feminino, todas com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos (anexo 6). Em relação ao percurso institucional, todas as crianças já frequentavam este espaço escolar, com exceção de uma criança que entrou este ano no JI.

Para identificar as características das crianças, é importante que se conheça os níveis de desenvolvimento das mesmas, quer ao nível motor, quer ao nível cognitivo e ao nível emocional.

Relativamente às crianças do JI, estas apresentam grande evolução ao nível motor tanto dos movimentos de precisão (cortar, colar, entre outros) como na motricidade global (correr, saltar, entre outros). Como afirmam Papalia, Olds & Feldman (2004), “as crianças entre os 3 e os 6 anos fazem grandes progressos nas competências motoras – tanto as competências motoras grossas, como correr ou saltar, como as competências motoras finas, como abotoar e desenhar” (p. 286). Apesar das crianças apresentarem estas competências, ainda apresentam dificuldades em algumas

ações motoras como, por exemplo, saltar ao pé-coxinho. Em relação ao nível cognitivo, as crianças apresentam boas capacidades em todos os aspetos apresentados por Papalia, Olds & Feldman (2004): *função simbólica, compreensão das identidades, compreensão causa-efeito, capacidade de classificar e compreensão do número*. Em relação, ao nível da linguagem, as crianças ainda demonstram algumas fragilidades neste aspeto do desenvolvimento, devido à má articulação das palavras e à incapacidade de expressar as ideias, como, por exemplo, no momento de contar o que fez no fim-de-semana ou no reconto de uma história. Algumas crianças apresentavam dificuldades na construção frásica. Por último, no que diz respeito ao desenvolvimento emocional, nas relações com os adultos, estas crianças encaram o adulto como o modelo a seguir de modo a desenvolver as suas capacidades e aprendizagens. Na relação com os pares, as crianças interagem positivamente, contudo no momento de conflito, estas apresentam dificuldades na sua resolução de forma autónoma.

Todos estes aspetos apresentam as capacidades e fragilidades das crianças para que se possa adequar a ação, promovendo o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem quer ao nível do grupo como também individualmente.

Na creche onde realizei a minha prática profissional, o grupo é composto por 21 crianças, sendo que desse total 17 crianças são do género masculino e 4 crianças são do género feminino (anexo 7). Deste ponto de vista, observa-se uma grande disparidade relativamente ao género. No entanto, em relação à faixa etária, este grupo também apresenta algumas diferenças, visto que neste momento existe uma criança com quatro anos enquanto o restante grupo tem três anos de idade. Neste grupo de crianças, existem duas crianças acompanhadas pela intervenção precoce. Em relação ao percurso institucional, todas as crianças já frequentavam esta instituição, sendo que algumas das crianças tinham sido transferidos de outros espaços escolares da mesma instituição.

Tal como no JI, na creche também se avaliou o desenvolvimento motor, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento emocional: no desenvolvimento motor, as crianças já conseguem realizar alguns movimentos mais complexos como saltar ao pé-coxinho (motricidade global) ou cortar revistas (movimentos de precisão); no desenvolvimento cognitivo, as crianças conseguem expressar as suas opiniões, realizar atividades do faz-de-conta, identificar e classificar alguns objetos, entre outros. Em relação à linguagem, as crianças já são capazes de construir frases simples; no

desenvolvimento emocional, a relação entre os pares ainda apresenta algum déficit, visto que as crianças demonstram dificuldades em resolver conflitos, contudo nos momentos de apoio estas entreajudam-se. Relativamente à relação entre as crianças e a equipa educativa, apresenta-se como uma relação de cumplicidade e confiança, havendo um ambiente agradável para todos os intervenientes (equipa educativa e crianças).

1.1.6. Análise dos espaços e rotinas

Para uma boa caracterização para a ação pedagógica, torna-se importante descrever o ambiente educativo. Como indicam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o ambiente educativo “não se limita ao espaço imediato partilhado pelo grupo; situa-se num espaço mais alargado – o estabelecimento educativo – em que as crianças se relaciona com outras crianças e adultos, que, por sua vez, é englobado pelo meio social, um meio social vasto” (p. 39), e que tenho vindo a caracterizar, assim, neste subcapítulo vou-me referir ao espaço da sala de atividades.

No jardim-de-infância, o espaço da sala de atividades era caracterizado pela existência de dez áreas de diferente interesse para as crianças (anexo 8, 9, 10, 11, 12 e 13). Berner (1993:28) citado por Pisa (2005), indica que “uma boa infra-estrutura está na realidade, na base da qualidade da educação”. Para uma boa qualidade da educação é necessário que existam boas infraestruturas de modo a aproveitar todos os espaços escolares. Para além disso as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) ainda afirmam que “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.” (p.37) Quando nos referimos ao espaço sala, estamos a falar do “espaço como espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo” (Forneiro, 1998: 231).

O ambiente educativo é indicado pelas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar, como o suporte curricular do educador que segundo Zabalza (2001), o espaço como suporte ao desenvolvimento curricular “constitui-se como uma estrutura de oportunidades” (p. 120). Este autor continua dizendo que “o ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, conseqüentemente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formativas” (2001, p. 121). Para cada espaço, o

educador cria intenções que serão promovidas aquando da participação das crianças. No JI, os conteúdos promovidos pelo educador estão apresentados no seguinte quadro:

Quadro 2: Quadro das intenções do educador para cada área no JI

Espaços/Áreas de interesse	Intenções/Conteúdos promovidos
Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar palavras ou pequenas frases; • Procurar informações num livro; • Interpretar as imagens; • Distinguir o código escrito das imagens; • Identificar as diferentes partes de um livro (capa, contracapa, lombada). • Compreender que um livro transmite informação; • Interligar as imagens à informação.
Garagem	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os animais; • Identificar os diversos meios de transporte;
TIC	<ul style="list-style-type: none"> • Conseguir utilizar as novas tecnologias; • Utilizar as TIC para o reconhecimento de algumas palavras no formato impresso.
Pintura/Cavalete	<ul style="list-style-type: none"> • Manipular corretamente os objetos com as mãos;
Mesa de jogos e construções	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar consciência dos diferentes materiais de pintura; • Identificar diferentes texturas nos diversos jogos;
Mesa de trabalho/expressão plástica	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer diferentes materiais de expressão plástica; • Dominar diversas técnicas de

	<p>expressão plástica;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabilizar-se pelos materiais; • Definir regras de utilização dos materiais.
Casinha das bonecas	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver situações do seu quotidiano; • Atribuir significado aos objetos;
Consultório médico	<ul style="list-style-type: none"> • Apropriar-se de situações sociais; • Expressar sentimentos e atitudes.
Tapete	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a escutar, cantar, tocar e criar diversos ritmos; • Aprender a fazer silêncio; • Conseguir comunicar em grande grupo; • Narrar acontecimentos, reproduzir ou inventar histórias.
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a escrever o nome; • Reproduzir palavras; • Reescrever letras; • Identificar algumas palavras;

Elaboração própria

Ao nível das rotinas, os momentos do dia estão bem estruturados de modo a que as crianças consigam antecipar qual o acontecimento que irá surgir. Desta forma, todas as crianças têm a capacidade de identificar todos os momentos do seu dia-a-dia. No período da manhã, as crianças realizam o acolhimento e algumas atividades estruturadas. No período do almoço, as crianças estão um pouco no recreio depois de almoçarem. No período da tarde, as crianças têm duas opções, isto é, ou se continua com as atividades que ficaram inacabadas de manhã ou vão para as áreas de interesse (anexo 14). A principal intenção do educador com as rotinas é que a criança seja capaz de se adequar aos diferentes momentos do dia, conseguindo antecipar-se ao que vai acontecer, apropriando-se do tempo.

No JI, as rotinas estavam definidas de modo a que cada momento tivesse a sua importância e a sua intenção. Contudo, a divisão do tempo era flexível e, sempre que necessário, adaptado aos interesses das crianças. Toda a rotina estava dividida da seguinte forma:

- Tempo de chegada entre as 9h – 9:15h: neste momento as crianças iam sendo recebidas pelo educador. Como o tempo de chegada à escola não é igual, as crianças iam chegando e escolhiam uma área para estar enquanto esperavam pelo acolhimento. Nesta altura, as áreas disponíveis eram dos jogos de mesa, da expressão plástica e da biblioteca.
- Tempo de grande grupo entre as 9:15h – 9:45h: com a maioria das crianças já na sala, inicia-se o acolhimento, em que se ouve o que as crianças têm para contar. Este é o momento em que as crianças podem discutir sobre vários assuntos que estejam interessadas, sempre com a mediação do educador. Realiza-se, também, o plano de atividades para o respetivo dia, em que as crianças intervêm na escolha e na planificação das mesmas, dando as ideias para a sua concretização. No final, escolhe-se o responsável do dia.
- Tempo de trabalho entre as 9:45h – 10:40h/ 13h – 14:30h: este momento servia para cumprir as atividades que tinham sido estipuladas no plano realizado durante o acolhimento. O principal suporte do educador nesta rotina é a organização do espaço, onde os materiais estarão acessíveis a todas as crianças, sem que estas necessitem da ajuda do educador. Desta forma, o educador poderá providenciar o devido apoio na realização das atividades quer individuais como em grande/pequeno grupo. Para além disso, este tempo também será aproveitado pelo educador para tirar anotações de situações relevantes, continuando a manter o seu foco de atenção na globalidade da sala.
- Tempo de arrumar entre as 10:40h – 10:50h/14:30h – 14:40h: a arrumação é uma das rotinas relevantes para o desenvolvimento pessoal e social das crianças. Este tempo é o de pôr os materiais nos respetivos lugares, privilegiando-se a responsabilização pelos materiais usados, a colaboração, ajudando os que têm maior número de materiais ou peças para arrumar e selecionando-se o que se quer mostrar ao resto do grupo, o que se vai levar para casa, o que se quer afixar, etc.

- Tempo de avaliar entre as 14:40h – 15h: é o tempo em que pomos em comum o que se realizou nos diversos grupos e individualmente, partilhando com o grupo o que aprendemos. Neste momento, verifica-se se o plano realizado de manhã foi cumprido. Caso surjam novas ideias, essas serão registadas para no dia seguinte serem discutidas. Nesta situação, o educador volta a ter um papel de moderador da discussão, dando oportunidade às crianças com maiores dificuldades de linguagem e expressiva para apresentarem as suas ideias e participarem ativamente na conversa. Além de dar a palavra, de estimular e de registar, aproveita este tempo para valorizar os trabalhos apresentados, de forma empática, alegra-se com os resultados conseguidos, reforçando soluções encontradas para determinado problema.

Na creche, todos os espaços estão organizados para o desenvolvimento das crianças quando estas se encontram numa certa área. Nesta instituição, caracterizam-se como áreas de desenvolvimento e estas estão divididas da seguinte maneira: faz-de-conta; biblioteca; experiências; jogos de chão; jogos de mesa; tapete; expressão plástica (observar os anexos de 15 a 21). De seguida, observe o quadro que apresenta as intenções criadas para cada área de desenvolvimento.

Quadro 3: Quadro das intenções do educador para cada área de desenvolvimento na creche

Áreas de desenvolvimento	Intenções/Conteúdos promovidos
Faz-de-conta	<ul style="list-style-type: none"> • Representar diferentes situações do seu quotidiano; • Tomar consciência das suas expressões e dos outros.
Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer algumas palavras; • Manusear corretamente um livro. • Conhecer as diferentes partes de um livro.
Experiências	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os animais e o seu habitat; • Manusear diferentes texturas.
Jogos de chão	<ul style="list-style-type: none"> • Manusear corretamente os objetos

Jogos de mesa	<p>com a mão;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os diferentes materiais.
Tapete	<ul style="list-style-type: none"> • Conseguir manter-se em silêncio. • Aprender a escutar o adulto e as outras crianças; • Reproduzir diferentes ritmos e sons das músicas; • Ser capaz de reproduzir ou inventar uma história.
Expressão plástica	<ul style="list-style-type: none"> • Apropriar-se de diferentes materiais de expressão plástica; • Identificar algumas técnicas de expressão plástica.

Elaboração própria

Tal como os espaços, as rotinas também estão bem definidas, tornando possível as crianças conseguirem prever o momento do dia. Desta forma, as crianças participam e contribuem para os momentos da rotina. Nesta instituição, todos os momentos estão caracterizados para o desenvolvimento da criança de modo a cumprir um objetivo ou intenção para a sua aprendizagem. Qualquer momento deve ser apresentado de forma cuidada às crianças para que estas compreendam a sua importância.

Tal como no JI, na creche as rotinas estavam definidas para que as crianças sejam capazes de antever o momento que se chegue, estando o tempo muito bem estruturado e definido no consciente das crianças. Na creche, as rotinas sofrem algumas alterações indicadas à sua faixa etária. Essas rotinas estavam divididas do seguinte modo:

- Tempo de grande grupo entre as 9h – 9:15h: conforme as crianças iam chegando ia sendo registada a presença, enquanto se esperava que todas as crianças chegassem para se iniciar o acolhimento. No momento de registo de presenças, as crianças eram acompanhadas pelo educador devido ao pouco tempo de instauração desta rotina como devido às suas idades (3 anos). Neste momento, as crianças sentavam-se no tapete, conversando informalmente com o educador.
- Tempo de acolhimento entre as 9:15h – 9:45h: neste tempo, inicia-se o acolhimento através de uma canção. Esta rotina apresentava algumas variações. Isto é, umas vezes cantavam canções e depois iniciava-se o planeamento do dia e

a distribuição de tarefas, outras vezes tinham-se conversas casuais onde as crianças partilhavam ideias e interesses sobre alguns assuntos e só, de seguida, se iniciaria o planeamento das atividades quer para a manhã como para a tarde. Quer numa situação como noutra, haverá sempre uma distribuição de tarefas, em que existe o responsável pelo tempo, o responsável pela distribuição dos lanches, o responsável do comboio, entre outros. Este tempo servia para as crianças realizarem o registo do tempo. Nos momentos de conversa, o educador tem, novamente, o papel de moderador da discussão de ideias, dando a oportunidade de crianças com maiores dificuldades de intervirem no diálogo.

- Tempo de trabalho entre as 10h – 10:30h/15h – 15:45h: este tempo serve para as crianças realizarem as atividades que foram planeadas no momento do acolhimento ou para realizarem atividades livres. Neste momento, o educador serve como um apoio para as crianças quando estas sentirem dificuldades em concretizar uma certa ação. Contudo, este tempo também dá a oportunidade ao educador de observar o grupo para os registos importantes sobre os mesmos. Em muitas situações, será deste momento que surgem muitos dos temas de projetos a se realizar numa sala de atividades.
- Tempo de arrumar entre as 10:30h – 10:45h/15:45h – 16h: este momento permite a que as crianças apresentem uma sensação de apoio e cuidados com os materiais com que brincam, arrumando esses objetos nos respetivos lugares para que as próximas crianças saibam onde as encontrar. Desta forma, todas as crianças saberão onde estão guardados todos os objetos existentes na sua sala de atividades. Com este momento, as crianças desenvolvem a área de Formação Pessoal e Social.
- Tempo de avaliação entre as 16h – 16:15h: neste tempo partilha-se as atividades que foram realizadas quer individualmente como em grande/pequeno grupo, apresentando-se o que se aprendeu. Neste tempo, verifica-se em conjunto se as atividades planeadas de manhã foram realizadas. Com a conversa realizada em grupo, o educador tendo novamente o papel de moderador, regista as ideias que passarão a ser discutidas no dia seguinte.

2. Análise Reflexiva da Intervenção

2.1. Identificação e Fundamentação das intenções para a ação pedagógica

O trabalho do educador de infância situa-se de forma interligada nas perspetivas do cuidar e do educar. Nesta perspetiva, o educador constrói e desenvolve o currículo com base nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância. Esta perspetiva é confirmada no Perfil Específico do Educador de Infância em que se diz que “na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como as atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” (Decreto-lei 241/2001, 30 de agosto).

Assim, os educadores apresentam um “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores” (Sacristán, 1995, p. 65) que constituem a especificidade de ser educador. O educador através do seu “saber educativo” (Roldão, 1999), deverá incorporar nas suas ações o conhecimento que adquiriu sobre o contexto socioeducativo das crianças. Tal como afirma Sarmiento, “as educadoras de infância são agentes educativos com um saber específico sobre pedagogia de infância e das ciências que ajudam a desenvolver adequadamente o acto educativo, saber específico esse garantido pela existência de um corpo de conhecimentos sistemático (...),” (Sarmiento, 2002, citado por Sarmiento, 2009, p.53). Com as informações que foram obtidas pelo capítulo anterior, enquanto profissional da educação de infância, desenvolvi algumas intenções educativas para os dois contextos: jardim-de-infância e creche.

Neste capítulo serão apresentadas intenções para cada um dos contextos onde desenvolvi a PPS, justificando as minhas opções educativas pelo conhecimento que foi adquirindo através da observação das crianças, do contacto com as famílias e da relação com a equipa educativa. . Embora exista esta separação, todas elas se encontram interligadas com um único objetivo, o bem-estar e a educação das crianças.

2.1.1. Intenções para as crianças

O papel do educador é promover as “aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada.” (Decreto-lei nº 241/2001, 30 de agosto). Quando um educador começa a exercer as suas funções como construtor dos conhecimentos das crianças, este deverá reger-se por algumas intenções pedagógicas, que irão delinear as suas práticas. Do meu ponto de vista, este é um modelo para as crianças. Como tal, o profissional da educação deverá adequar as suas práticas de modo a que as crianças se desenvolvam e aprendam. Contudo, para a construção do desenvolvimento, este deverá reger-se por intenções que foram elaboradas após uma análise dos contextos das crianças. Desta forma, este é um dos princípios fundamentais para se adequar à ação do educador.

Neste sentido, enquanto futura educadora de infância, tenho em consideração algumas intenções pedagógicas que irão influenciar toda a minha prática educativa com as crianças. Cada grupo e cada criança apresentam características e desenvolvimentos diferentes, tendo que adaptar essas intenções para cada uma delas, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem. Nas intenções das educadoras deverá estar centrada a aprendizagem significativa, em que os interesses e as necessidades das crianças estejam em foco. Tal como explica Mendonça (1997), “a aprendizagem significativa provém igualmente da centração sobre a criança, das suas necessidades reais, dos seus interesses, dos seus desejos e aspirações. (p. 31). Portanto, a aprendizagem significativa promove a participação das crianças no seu desenvolvimento, visto que a ação pedagógica de um educador deve provir dos interesses e necessidades das mesmas.

Com base no conceito da aprendizagem significativa, focalizei as intenções pedagógicas quer do jardim-de-infância como da creche neste tipo de aprendizagem.

Tanto no jardim-de-infância como na creche, existem intenções pedagógicas que podem ser enquadradas em ambos os contextos, como, por exemplo: fomentar situações de autocontrolo (jardim-de-infância e creche); desenvolver atividades em que as crianças construam o seu próprio conhecimento (jardim-de-infância e creche); estimular o desenvolvimento das crianças em todas as áreas de conteúdo (jardim-de-infância) e estimular o desenvolvimento das crianças em todas as áreas de desenvolvimento

(creche). As intenções criadas para as crianças enquadram-se tanto no conjunto das intenções globais como também no conjunto das intenções específicas. De seguida, serão apresentadas as intenções que as diferem:

- No jardim-de-infância:
 - Realizar atividades estruturadas ou livres em pares, em pequeno grupo, em grande grupo ou individualmente;
 - Despertar a curiosidade intelectual e o gosto pelo saber das crianças;
- Na creche:
 - Dar a conhecer às crianças a alimentação e o habitat dos ursos;
 - Demonstrar os diferentes ursos;
 - Despertar a curiosidade para outras temáticas sobre animais.

2.1.2. Intenções para a família

Para além das intenções criadas para as crianças, tanto no seu conjunto como também individualmente, também se deverá ter em consideração as famílias. Os educadores devem proporcionar a intervenção das mesmas na atividade escolar dos seus educandos. Neste sentido, para que as famílias tenham uma participação mais ativa foram criadas intenções pedagógicas que enfoquem essa mesma participação.

Segundo a autora Olga Avelino (2004), a “Escola é feita de, por e para pessoas: Alunos, os Educadores da Escola (Professores e não só) e os Pais.” (p. 73). Devido a esta colaboração, a comunidade educativa deverá envolver as famílias na educação escolar dos filhos, tornando-se apelativa para os mesmos.

As intenções criadas para as famílias devem-se concentrar não apenas na participação dos mesmos, mas também na partilha de informações dos trabalhos das crianças, na cumplicidade e segurança que deverão ser transmitidas aos mesmos por parte da educadora de infância, entre outros. Desta forma, tanto na prática pedagógica do jardim-de-infância como na prática pedagógica da creche foram elaboradas intenções que se concentrassem nesses três tópicos: participação, partilha de informação, e transmissão de cumplicidade e segurança.

Como aconteceu nas intenções elaboradas para as crianças, nas famílias também existem intenções que se enquadram nos dois contextos, visto que a relação escola-família é essencial para o desenvolvimento das crianças. Desta forma, as intenções que se destacam são: demonstrar disponibilidade afetiva com os seus educandos (jardim-de-infância) e demonstrar disponibilidade afetiva com os seus filhos (creche); promover a participação dos pais de modo a dar a conhecer o que se está a realizar durante o processo educativo (jardim-de-infância) e promover a participação dos pais no projeto (creche). Desta forma, serão agora apresentadas as intenções que se diferem nos dois contextos:

- No jardim-de-infância:
 - Comunicar com as famílias sobre as atividades realizadas na sala de atividades através das exposições;
- Na creche:
 - Comunicar com os pais sobre o projeto do urso através dos trabalhos expostos nas paredes da sala;

Para finalizar este tópico, as intenções elaboradas para as famílias destacam-se pela sua globalidade, visto que estes podem ser enquadrados em qualquer contexto escolar tanto ao nível do jardim-de-infância como também ao nível creche e em qualquer sala de atividades.

2.1.3. Intenções para a equipa educativa

Em qualquer atividade profissional em que seja necessário uma cooperação é essencial que exista uma relação de confiança entre todos os membros da equipa. Em relação à área da educação, a cooperação e confiança entre todos os profissionais é importante para que exista um ambiente estável e de bem-estar.

Como não podia deixar de ser, visto que foram criadas intenções para as crianças e para as famílias, também se realizaram algumas intenções que se focassem na equipa educativa, dando destaque à relação que existe entre todos os membros. Desta forma, as intenções estão englobadas no conceito da confiança e da entreajuda entre todos os elementos da equipa (coordenadora, educadora cooperante, assistente operacional e

estagiária). Como tal, as intenções elaboradas para a equipa educativa quer do jardim-de-infância quer da creche são as seguintes:

Tal como aconteceu com as intenções das crianças e as intenções das famílias, na equipa educativa, as intenções adequam-se perfeitamente aos dois contextos, apresentando uma globalidade das mesmas. Neste caso, as intenções apresentadas são: planificar as atividades em conjunto (jardim-de-infância) e planificar as atividades do projeto em conjunto com a educadora (creche); criar uma relação de confiança (jardim-de-infância) e criar uma relação de confiança e afetividade (creche); comunicar as intenções que se pretende desenvolver com as crianças (jardim-de-infância) e demonstrar as intenções pretendidas para o projeto (creche).

No anexo 22 e 23, encontram-se as intenções divididas pelos dois contextos educativos.

2.2. Identificação da problemática

Este capítulo encontra-se dividido em diversas partes que irão criar uma ligação entre si: a revisão da literatura, a metodologia, a recolha de dados e a análise de dados.

Após a intervenção e observação dos espaços quer em jardim-de-infância como em creche foi possível desenvolver uma problemática que respondesse às necessidades das crianças naquele contexto. Para o desenvolvimento desta problemática, as crianças foram os principais atores sociais da sua aprendizagem, visto que estas devem ter um papel participativo em todas as atividades desenroladas de modo a promover a sua aprendizagem.

Após alguma consideração, optei pelo tópico da linguagem, visto ser aquele que mais curiosidade me despertava em termos das dificuldades apresentadas pelas crianças como pelas minhas próprias dificuldades em trabalhar. Contudo, a linguagem é um tema que apresenta diversas vertentes. Com a observação que tinha realizado com as crianças, optei pela vertente da articulação, visto ser a maior fragilidade no conhecimento das mesmas. Para além da observação realizada em jardim-de-infância, também deparei que esta era uma das áreas que ainda se encontra em aquisição por parte das crianças em contexto de creche. Após a escolha do tópico, iniciou-se a intervenção com as crianças através da aplicação de atividades que promovessem o desenvolvimento desta temática.

Desta forma, o título deste relatório é *A Articulação da Linguagem em Educação Pré-Escolar*, capítulo que irá ser abordado de seguida.

2.2.1. Articulação da Linguagem na Educação Pré-Escolar

A linguagem é um dos principais meios de comunicação entre os seres humanos, tornando-se fulcral a sua aquisição. As crianças começam a falar desde o nascimento, utilizando uma expressão não-verbal para dar sinais ao adulto (pode ser através de gestos, do choro, do riso, entre outros). Desta forma, estas estariam a comunicar com os seus interlocutores. Como tal, a voz é o principal meio de comunicação. Neste sentido, Sim-Sim, Silva & Nunes afirmam que “a voz é um dos meios mais poderosos para comunicar e a criança produz sons desde o nascimento.” (2008, p. 14). As crianças para conseguirem comunicar com os outros devem ser capazes de articular corretamente os sons da fala e será através da interação comunicativa que as crianças irão desenvolver a linguagem. As autoras Sim-Sim, Silva & Nunes indicam que “as trocas conversacionais são, portanto, determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem.” (2008, p. 27).

Contudo, para que a criança consiga desenvolver a linguagem deverá passar por diversos processos de aprendizagem que vão desde a semântica até à morfologia. Em relação ao tópico abordado, a articulação, está enquadrada no desenvolvimento fonológico. Rebelo & Diniz (1998) afirmam que “a linguagem é uma atividade complexa, constituída por um sistema múltiplo: fonológico; semântico; morfológico; sintático.” (p. 70-71).

Com o desenvolvimento da linguagem, a criança começa a desenvolver uma nova experiência social através da comunicação que esta promove. Rebelo & Diniz (1998) indicam que “quando a criança começa a saber usar a linguagem para comunicar, entra na posse de um novo fator de desenvolvimento, pois através da língua adquire a experiência humano-social que irá influir poderosamente na sua formação mental.” (p. 50).

A fala provém do aparelho fonador do ser humano onde está inserida a língua, os dentes, os lábios, a faringe, entre outros. Rebelo & Diniz (1998) afirmam que “certos órgãos, que têm a sua função própria no nosso organismo, ao atuarem sobre a corrente de ar vinda dos pulmões produzem os sons da fala. A este conjunto de órgãos se dá o

nome de Aparelho Fonador.” (p. 56-57). Neste caso, será o aparelho fonador o órgão que irá promover os sons das palavras através da articulação das mesmas. Este aparelho promove a articulação dos sons da fala, permitindo assim pronunciar os diferentes fonemas. Huete & Cenador (1994) explicam que:

“Para falar, uma vez pronunciada a voz, é necessário pôr em funcionamento os órgãos de articulação, que nos vão permitir pronunciar os diferentes fonemas que formam as palavras de uma língua. Na articulação intervêm os lábios, os dentes, as maxilas, a língua e o véu palatino.” (p. 11)

Estes mesmos autores ainda indicam que “a linguagem apoia-se, a nível físico, na voz e nos movimentos musculares dos lábios, da língua (...) que permitem emitir sons diferentes.” (1994, p.9). A emissão desses sons realiza-se através da articulação que deve ser realizada corretamente.

Todas as crianças possuem estes aspetos anatómicos, contudo, o adulto como modelo é o principal responsável para a aprendizagem da articulação dos sons da linguagem verbal das crianças. Com base no scaffolding³, as crianças realizam progressos na sua aprendizagem. Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) constataram que “(...) a interação com o adulto funciona como um «andaime» que lhe vai permitindo caminhar no seu percurso de aprendiz de falante.” (p, 27). Para que este desenvolvimento da linguagem seja correto, os adultos devem ser capazes de escutar as crianças, pois será através da comunicação que estas irão promover a aprendizagem da língua. Esta interação deve ocorrer quer no contexto familiar como também no contexto escolar, em que as crianças deverão ter a oportunidade de expressar as suas opiniões e ideias. As autoras Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) afirmam que “para que a criança possa aprender a comunicar usando a língua do seu grupo social, precisa de estar imersa num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidade para falar com falantes da sua língua materna.” (p. 29). Estas autoras ainda indicam que “as crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a

³ Este conceito apoia-se em situações reguladas pelos adultos em que as crianças deverão estender as suas competências e saberes a níveis mais altos. Tal como o nome indica, *scaffolding* é “colocar andaimes” em que as crianças devem avançar sozinhas embora com o apoio do educador

ouvir e para falar com ela.” (2008, p. 27). Ao lhe ser dada esta oportunidade para comunicar, as crianças estarão a desenvolver as suas capacidades linguísticas.

Para as autoras Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), “o ser humano é, por natureza, um comunicador, pelo que comunicar constitui uma experiência central no desenvolvimento da criança.” (p. 29). Tal como os adultos, as crianças necessitam de falar para desenvolver as suas competências comunicativas, mas, para, tal, é necessário o diálogo entre dois interlocutores. Tal como afirma Rebelo & Diniz (1998), “a comunicação verbal implica a existência de um emissor e de um receptor.” (p.55). Neste sentido, o adulto enquanto recetor deve ser capaz de “escutar as crianças, conversar com elas, criar espaços para o diálogo, estimular a expressão oral e o desejo de comunicar” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 35). Com isto, os adultos estarão a desenvolver as competências comunicativas, mais especificamente a linguagem.

Através do desenvolvimento da linguagem e dos diálogos realizados, as crianças, futuramente, passarão a conseguir reportar as palavras para imagens visuais de ações dirigidas a si próprias. Tal como indicam Rebelo & Diniz (1998), as crianças “apropriando-se progressivamente da linguagem, pela prática da oralidade e suas trocas verbais com o adulto, [passarão] a ser capaz de formar imagens das suas ações futuras, dirigindo a si própria as ordens que antes recebia de outros.” (p. 50).

Para além dos estímulos realizados pelos adultos, é relevante referir o contexto em que as crianças estão inseridas, visto que a qualidade do ambiente influencia o desenvolvimento da aprendizagem da linguagem. Segundo Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), “a qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem.” (p. 12). Caso o ambiente não seja propício para a aprendizagem da língua, as crianças terão maiores dificuldades a todos os níveis da mesma. Para Rebelo & Diniz (1998), “é evidente que a evolução linguística infantil está estreitamente ligada à quantidade e à qualidade de linguagem que o meio proporciona.” (p. 70). O meio apresentado por estes autores refere-se quer ao meio familiar quer também ao meio escolar. Para Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), “para além do contexto familiar, o ambiente educativo no jardim-de-infância constitui um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança, necessárias a um futuro desempenho social e académico com sucesso.” (p. 29). Neste caso, são os educadores os modelos das crianças, visto que estimulam o seu desenvolvimento

através de diversos fatores, no entanto, estes serão abordados posteriormente. Para além disso, este autor ainda formula que “numerosos factores influem no desenvolvimento da linguagem infantil, de acordo com o meio onde a criança cresce.” (p. 52).

Quando as crianças completam os 2-3 anos de idade, estas já são capazes de articular algumas palavras, apesar do seu campo lexical ainda ser reduzido. Apesar disso, estas crianças apresentam certas fragilidades no desenvolvimento fonológico. Para Rigolet (2006), “a articulação das crianças dos 2 aos 3 anos já está bastante clara; no entanto, manifesta alguma dificuldade na produção de certos fonemas e na articulação das palavras mais compridas ou cujos sons são mais complexos.” (p. 91). Para as crianças desta idade, existem certos fonemas com um grau de dificuldade maior, tornando tardia a sua aquisição. Em relação às crianças do 4-5 anos, ao nível da articulação, estes já são capazes de articular corretamente fonemas com um maior grau de dificuldade, passando a ser mais nítida a sua fala. Neste contexto, Rigolet (2006) ainda afirma que “em termos articulatórios, as crianças desta idade [4-5 anos] pronuncia os fonemas bastante claramente, sendo a sua expressão subtilmente cada vez mais nítida e tendo erradicado definitivamente uma forma de articulação mais «abebezada».” (p. 126). Nesta idade, as crianças já conseguem formular corretamente os sons da fala, devido ao aumento do seu campo lexical e através dos estímulos apresentados pelos adultos. Contudo, para Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), “adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais.” (p. 11).

A aprendizagem da linguagem é importante quer para a comunicação como também para a leitura. A criança deverá ser capaz de articular corretamente as palavras para conseguir realizar a leitura das mesmas. Desta forma, Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) indicam que “a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura parece ser uma relação recíproca e interativa.” (p. 53). Para além da aprendizagem da linguagem para a leitura, esta também é importante ao nível da escrita, em que as crianças reconhecem o código escrito como um sistema originário da linguagem oral. Estas autoras ainda afirmam que “a aprendizagem da leitura e da escrita exige das crianças que elas desenvolvam conceitos sobre o código escrito enquanto um sistema que representa unidades da linguagem oral.” (p. 52) e, ainda, refutam que:

“A noção do que é uma palavra não está completamente desenvolvida nas crianças, no momento da entrada para a escola. Contudo, trata-se de uma competência importante para que as crianças apreendam as correspondências entre as palavras orais e escritas, e para o processamento das palavras no mecanismo da leitura.” (p. 62)

Tal como já foi referido anteriormente, o contexto escolar é um dos locais predominantes para o desenvolvimento da linguagem. Neste local, as crianças apresentam interações com os adultos que as estimulam a desenvolver a fala, mais especificamente, a articulação da fala. Neste sentido, o adulto (educador) passará a ser um modelo, pois muitas das palavras das crianças irão ser ouvidas pela primeira vez. Como tal, através da audição as crianças conseguem promover o desenvolvimento da linguagem. Para Rebelo & Diniz (1998), “é com base na experiência auditiva que o pequeno falante constrói a sua linguagem. Ouvindo constantemente o adulto pode melhorar o seu próprio sistema, pois sem se dar conta formula hipóteses sobre a linguagem, criando regras para o seu uso individual.” (p. 70). Com a repetição das palavras, as crianças passarão a pronunciar com maior exatidão as novas palavras. Contudo, o adulto deverá persistir e ir repetindo as palavras. “A pronúncia de palavras vai melhorando com a ação persistente do adulto, que deve pronunciar essas palavras com exatidão.” (Rebelo & Diniz, 1998, p.71).

Na opinião de Sim-Sim, Silva & Nunes (2008):

“O jardim-de-infância pode ser determinante no desenvolvimento das capacidades comunicativas da criança, quer através da interação dual com o educador, enquanto conversa com a criança, quer na execução deliberada e sistemática de atividades específicas destinadas a promover aspetos centrais da comunicação verbal.” (p. 35)

Para além disso, estas autoras também referem que:

“Durante o período da educação pré-escolar é essencial que sejam criadas oportunidades que permitam o desenvolvimento de competências comunicativas, de modo a que a escolarização obrigatória possa decorrer com sucesso. No processo de estimulação do desenvolvimento da comunicação verbal, desempenham particular importância quer as experiências de interação comunicativa, quer as atividades lúdicas que visam a promoção do desenvolvimento das capacidades verbais das crianças.”
(2008, p. 37)

Para que exista um bom desenvolvimento da linguagem, os educadores deverão ser capazes de adequar estratégias para a sua promoção. Para tal, estes poderão utilizar os contextos naturais do dia-a-dia como, por exemplo, o momento de diálogo ou o momento do conto, para promover a linguagem, mais especificamente a articulação. Neste contexto, as autoras Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) afirmam que “é (...) importante que os educadores aproveitem as situações naturais ocorridas em contexto de comunicação e que criem deliberadamente situações estimulantes para as crianças participarem ativamente.” (p. 37).

Algumas das atividades que poderão ser elaboradas para este desenvolvimento poderá ser os trava-línguas, as rimas, a poesia, entre outros. Segundo Rigolet (2006), os “trava-línguas e lengalengas terão de ser escolhidos «a dedo», a fim de as crianças não correrem o risco de papaguear uma linguagem sem objetivo subjacente e previamente pensado.” (p. 128).

Nos casos mais graves, em que os educadores tenham dificuldades em combater as fragilidades das crianças ao nível da linguagem, poderá sempre consultar um especialista nesta área, isto é, um terapeuta da fala. Para Rigolet (2006), “o educador inseguro quanto à possível evolução da fluência verbal de uma criança deve, sem hesitar, consultar um especialista em Terapia da Fala.” (p. 93). Ao contactar um especialista, este apoiará o educador de modo a desenvolver corretamente a linguagem.

2.2.2. Estudo da problemática

Durante a PPS realizada em contexto de jardim-de-infância foi proposto que se realizasse uma investigação sobre a prática acerca de um tópico que se considere mais relevante. Neste subcapítulo do relatório será apresentada a investigação sobre a prática realizada.

Esta investigação sobre a prática orientou-se na lógica da investigação-ação, que segundo Filipe (2004):

“O conceito de investigação-ação põe a tónica no ato físico de investigar e examinar, no envolvimento dinâmico e único do ator/autor no ato de investigação e a palavra ação remete-nos para um movimento feito ou decisão tomada intencionalmente.” (p. 112)

Desconstruindo esta citação, segundo esta metodologia o investigador age, participa e projeta o seu tema. Neste sentido, não existe qualquer tipo de separação entre a prática e a própria investigação, sendo que o investigador realiza ambos.

Continuando o autor acima citado ainda refere que “na investigação-ação, os professores são investigadores das suas próprias práticas e a relação entre teoria e prática (...) deixa de ser unidirecional para passar a ter dois sentidos” (2004, p. 112).

Assim, a metodologia qualitativa ou interpretativa foi a metodologia seguida nesta investigação sobre a prática e os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a entrevista, os inquéritos, as notas de campo e a observação, que como diz Graue et al (2003) “os investigadores interpretativos usam, e devem usar, instrumentos no campo de investigação. Um instrumento é uma ferramenta de investigação utilizada para auxiliar de maneira sistemática na obtenção de certo tipo de dados.” (p. 148).

Ao longo de toda a PPS, foram retiradas notas de campo que demonstrassem dificuldades na articulação da linguagem. Flick (2005) considera que “o instrumento clássico de registo na pesquisa (...) têm sido as anotações dos investigadores.” (p. 171).

Neste relatório, interessou-me o tema sobre a articulação da linguagem em crianças em educação pré-escolar, pois como já referi este foi um aspeto que observei

como sendo necessário intensificar com o grupo de crianças do jardim-de-infância, sendo necessário entender melhor esta problemática.

Antes de se iniciar foi necessário observar de modo a desvendar fragilidades invisíveis a olho nu. Segundo Graue *et al* (2003):

“Para estudarmos as crianças em contexto observamos, de perto e sistematicamente, as crianças nos seus contextos locais – o recreio, a escola, o quintal ou a ocupação de tempos livres. Prestamos atenção às «particularidades concretas» das suas vidas nestes contextos e registamos essas particularidades ao mais ínfimo pormenor.” (p. 20)

Assim, “pensar não é mais do que ver algo visível que nos faz ver algo em que não tínhamos reparado que nos fez ver algo que não é sequer visível (Graue *et al*, p. 117, *op. cit* Paul, in Maclean, 1976, p. 92). O próprio autor apresenta a sua interpretação sobre esta citação indicando que “toda a observação começa com o que é visível, aquilo que o observador comum vê, e depois passa para aquilo em que não tínhamos reparado, aquilo que o observador comum não vê.” (Graue *et al*, 2003, p. 129).

Para a elaboração desta investigação foi delineado uma amostragem de sujeitos quer para os inquéritos como para as entrevistas, que segundo Albarello (1997):

“A amostragem é a operação que consiste em retirar um certo número de elementos (isto é, uma amostra) de um conjunto de elementos que se pretende observar ou tratar (população). A amostra é o conjunto de elementos sobre os quais se recolheram efetivamente os dados.” (p. 57)

Relativamente à amostra para os inquéritos foi pensada a participação de todos os pais das crianças que frequentavam a sala de jardim-de-infância. Apesar de ter enviado vinte e três inquéritos, só obtive resultados de sete famílias.

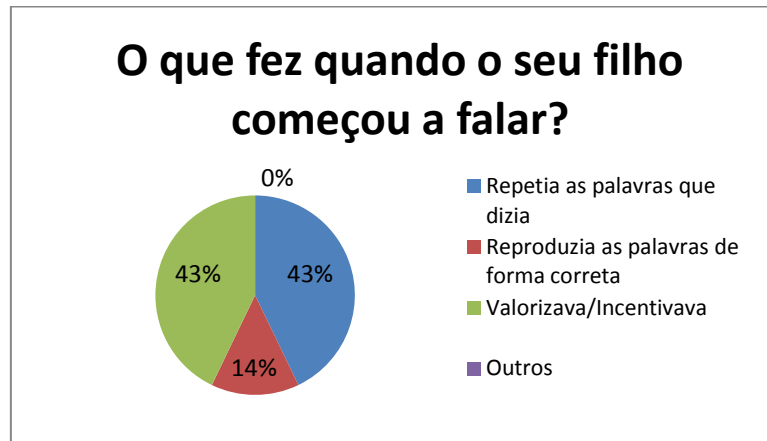
Em relação às entrevistas, estas foram realizadas a três educadoras de infância que estavam a exercer funções na instituição onde foi realizada a PPS. Numa das entrevistas realizou-se uma gravação áudio com a autorização da mesma.

Para a construção dos inquéritos e das entrevistas foi necessário construir algumas perguntas, que, segundo Graue *et al*, são o motor da investigação. As questões dos dois instrumentos de investigação encontram-se no anexo 24 e 25. Em relação aos inquéritos, foi realizada uma análise e tratamento dos dados. Diferentes autores apresentam a sua interpretação sobre o tratamento de dados. Para Albarello (1997), “o tratamento de dados tem precisamente por finalidade fornecer ao investigador essa distanciação indispensável em relação ao que é dito para chegar a reconstruir o que é”. (p. 63). Para Graue *et al* (2003), “o registo de dados é elaborado a partir de dados em bruto gerados no campo. O registo de dados resulta da transformação de dados em bruto numa forma organizada (...) e flexível (...)” (p. 159). Para Flick (2005), “a interpretação de dados é a espinha dorsal do procedimento empírico, que, no entanto, engloba métodos explícitos de colecta de dados.” (p. 179, *op. cit.* Strauss, 1987).

Antes da elaboração dos inquéritos criam-se algumas hipóteses que se consideram pertinentes relativamente ao tópico que está a ser investigado. Com base nos inquéritos que essas hipóteses irão ser validadas ou reformuladas, dependendo assim das respostas obtidas. Segundo Albarello (1997), “depois de o campo de investigação e a questão de base terem sido precisados e de as hipóteses terem sido clara e explicitamente determinadas, convêm confeccionar o suporte material da abordagem quantitativa por sondagem, a saber, o questionário.” (p. 52).

Nos inquéritos obtidos, os resultados provenientes dos mesmos vão ao encontro de algumas hipóteses que tinham sido elaboradas. As hipóteses eram: os encarregados de educação corrigem os filhos quando estes pronunciam mal uma palavra; os encarregados de educação consideram o jardim-de-infância importante na aprendizagem da linguagem; os encarregados consideram a linguagem importante para a comunicação e a leitura. Na primeira questão, “O que fez quando o seu filho começou a falar?”, os resultados obtidos foram os seguintes (observar figura 1):

Figura 1: Primeira questão do inquérito aos EE

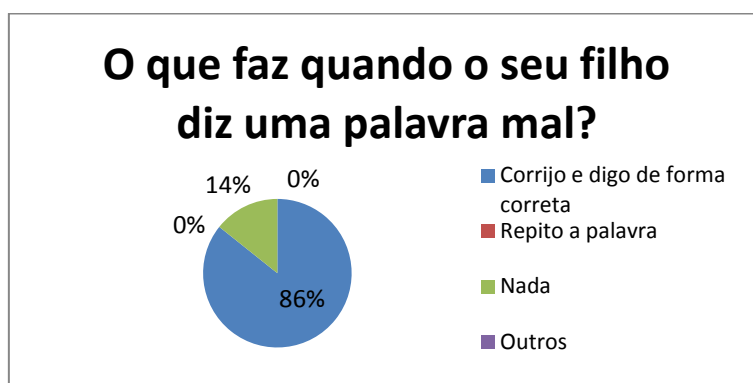


Fonte: Elaboração Própria

No gráfico apresentado anteriormente mostra que os encarregados de educação repetiam as palavras que os seus educandos diziam (43%) e também que os valorizava e/ou incentivava (43%). Como já foi apresentada anteriormente, a minha hipótese para esta questão seria que os encarregados de educação optassem pela correção da palavra, contudo esta opção apresenta 14% dos resultados. Como se pode verificar pelo gráfico, os encarregados de educação apesar de incentivarem os educandos a falar, estes também não corrigem a forma como estes pronunciavam as palavras. Desta forma, as crianças irão cometer alguns erros na articulação das palavras. Segundo Rebelo & Diniz (1998), “ao adulto compete encorajar a criança nas suas tentativas até surgirem as primeiras palavras autênticas.” (p. 70). Como foi referido no capítulo anterior, os adultos são os modelos das crianças na aprendizagem da linguagem, como tal, é necessário que se incentive à sua fala. Apesar disso, deve surgir um incentivo correto, em que os adultos se preocupem em corrigir os erros das crianças.

De seguida, surge a segunda questão, “o que faz quando o seu filho diz uma palavra mal?”, aplicada no inquérito (observar figura 2):

Figura 2: Segunda questão do inquérito aos EE

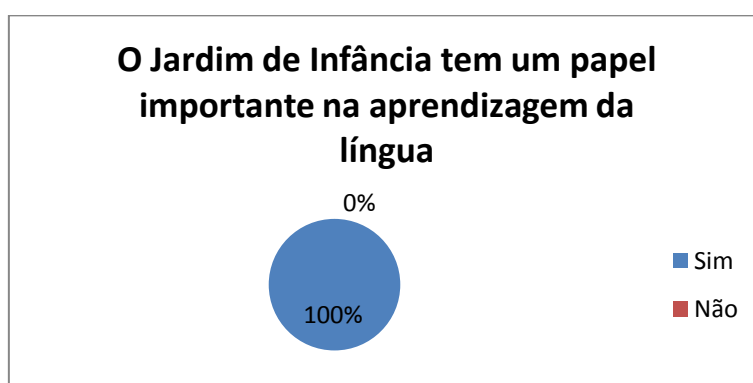


Fonte: Elaboração Própria

Com base no primeiro gráfico podemos verificar alguma discordância com o que está a ser apresentado. Neste gráfico, a maioria dos encarregados de educação (86%) corrigia e reformulava a palavra da forma correta. Neste sentido, os dois gráficos apresentam uma diferença, visto que no primeiro os encarregados de educação repetiam as palavras ditas pelas crianças (43%) e no segundo os encarregados de educação indicaram que corrigiam a palavra (86%). Do meu ponto de vista, esta discrepância deve-se ao facto de que na primeira situação os encarregados de educação estavam mais focadas no incentivo e na segunda estavam mais preocupados com a correção das palavras. Para Rebelo & Diniz (1998), “a pronúncia de palavras vai melhorando com a acção persistente do adulto, que deve pronunciar essas palavras com exactidão” (p.71). Confirmando a afirmação destes autores está a resposta dada pelos encarregados de educação, demonstrando a sua preocupação por corrigir os erros pronunciados pelos educandos.

Os resultados obtidos com a terceira questão do inquérito, “o jardim de infância tem um papel importante na aprendizagem da língua”, apresentam-se na figura 3:

Figura 3: Terceira questão do inquérito aos EE



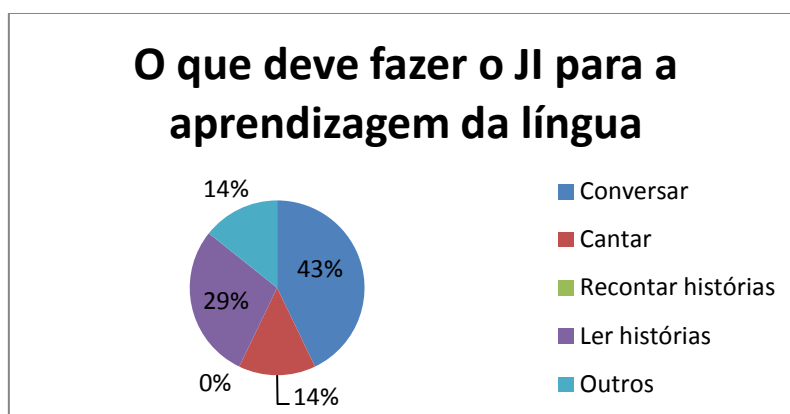
Fonte: Elaboração própria

Nesta questão formulada no inquérito, verificamos que a maioria (100%) considera o jardim-de-infância como um local de importante relevância para a aprendizagem da língua. O jardim-de-infância é um dos locais com mais influência para a aprendizagem da língua através do conto e reconto das histórias, através das conversas, através de momentos didáticos, entre outros. Para Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), “o jardim-de-infância é um espaço privilegiado para proporcionar oportunidades às crianças para se expressarem individualmente, interagirem verbalmente e, deste modo, desenvolverem as suas capacidades de expressão oral.” (p. 40).

Desta forma, os educadores passarão a ser o modelo para as crianças, desenvolvendo diversos estímulos ao longo do dia-a-dia. Segundo Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), “a interação diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança. É muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo.” (p. 27).

De seguida, surgirá a resposta à quarta questão colocada no inquérito, “o que deve fazer o JI para a aprendizagem da língua” (observar figura 4):

Figura 4: Quarta questão do inquérito aos EE



Fonte: Elaboração própria

Para os encarregados de educação, o jardim-de-infância deverá desempenhar algumas tarefas que promovam a aprendizagem da língua materna. Estes consideram com uma percentagem de 43% que a conversa com as crianças é o mais importante, sobrepondo-se à leitura das histórias e às canções.

De seguida, surge mais um resultado a uma das questões do inquérito, “a linguagem é importante para...” (observar a figura 5):

Figura 5: Quinta questão do inquérito aos EE

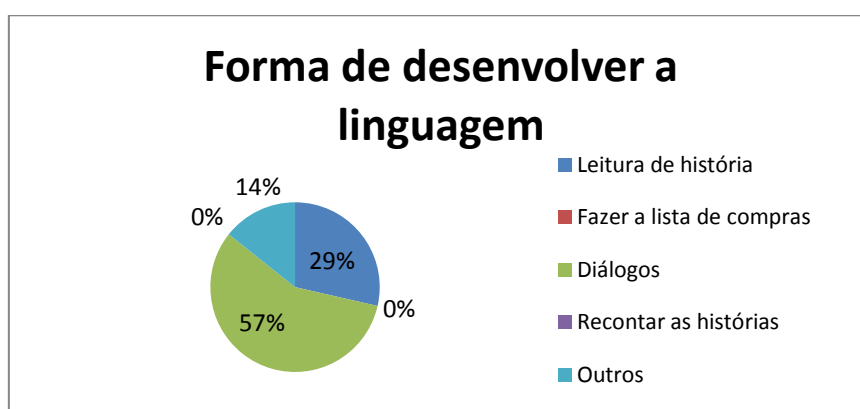


Fonte: Elaboração própria

Neste gráfico existe uma questão muito interessante, visto que os encarregados de educação não consideram a linguagem importante para a leitura. Nesta situação, os EE consideram que o mais importante seria a comunicação (72%), o que é um facto, mas será que a linguagem também não é importante para a leitura? Para se aprender a ler é preciso saber falar, logo a linguagem irá influenciar a leitura. No capítulo anterior foi apresentado o facto de que a linguagem é importante para a leitura, visto que sem ela as crianças não reconhecem não conseguiram ler. A linguagem e a leitura apresentam uma relação “recíproca e interactiva”, em que uma se apoia na outra.

Por fim, a última questão, “forma de desenvolver a linguagem”, que surgia do inquérito aos EE (observar figura 6):

Figura 6: Sexta questão do inquérito aos EE



Fonte: Elaboração própria

Neste gráfico, os encarregados de educação focam-se em apenas dois aspetos de melhorar a linguagem, a leitura de histórias (29%) e os diálogos (57%). Para os encarregados de educação, os diálogos são o fator mais importante para a linguagem, facto que se tem verificado ao longo deste questionário. Neste gráfico, verificamos que

os encarregados de educação dão muita importância aos diálogos. Também segundo Rebelo e Diniz (1998), “quando a criança começa a saber usar a linguagem para comunicar, entra na posse de um novo fator de desenvolvimento, pois através da língua adquire a experiência humano-social que irá influir poderosamente na sua formação mental.” (p. 50). Com a aprendizagem progressiva da fala, as crianças tornaram-se cada vez mais aptas para a comunicação verbal.

No final do inquérito, os resultados deverão confirmar ou reformular as hipóteses apresentadas. Tal como afirma Albarello (1997), “cada questão deve ser pensada a fim de corresponder com exactidão a uma hipótese precisa. O questionário deve constituir um todo relativamente homogêneo, de tal modo que, obtidos os resultados, seja possível quase automaticamente confirmar ou infirmar essas hipóteses.” (p. 53). Nesta situação, a maioria dos resultados foram ao encontro das hipóteses formuladas anteriormente à sua aplicação.

Para além dos inquéritos, foram realizadas três entrevistas às educadoras de infância da instituição onde foi realizada a prática profissional supervisionada. Nos anexos 26, 27 e 28 estão as respostas das educadoras às questões colocadas durante a entrevista. Para Graue *et al* (2003), a “entrevista é um acto de discurso único, muito diferente na forma e no propósito da conversa normal.” (p. 139). Ao longo de toda a entrevista, o investigador deverá realizar alguns registos de notas, para mais tarde, interpretar os resultados. Desta forma, ao longo das entrevistas realizadas, o registo de notas foi um dos instrumentos utilizados para mais tarde haver uma recolha de dados e uma interpretação de resultados.

Após a interpretação das entrevistas realizadas às educadoras deparei-me com a situação em que a articulação da língua era a maior dificuldade em todas as crianças. Para além disso, outro ponto era o fraco domínio da língua portuguesa, devido ao grande número de estrangeiros inscritos nesta instituição.

No jardim-de-infância, é importante, os estímulos que se fornecem às crianças. Desta forma, deverão ser criadas algumas estratégias que controlem a má articulação dos sons da fala. Neste sentido, as educadoras apresentaram algumas estratégias, sendo elas: treinar a consciência fonológica; exploração de rimas e segmentação das palavras; poesias e rimas; estímulos auditivos; jogo de palavras, entre outros. Após a realização das entrevistas, tornou-se mais elucidativo a forma como se poderia desenvolver a

linguagem com as crianças, mais especificamente a articulação dos sons. Como tal, foram desenvolvidas algumas atividades que contribuíram para o melhoramento da fala das crianças através dos trava-línguas e das rimas.

Ao longo de toda a PPS, foi observando as dificuldades das crianças nesta temática. Neste sentido, foi realizando algumas atividades que constatasse com essa fragilidade das crianças. No entanto, essas atividades estavam interligadas a outros projetos que se foram desenrolando na sala de atividades. Por último, quando o tópico da investigação ficou definido começaram a surgir atividades específicas para a articulação da linguagem.

As atividades planeadas para a investigação-ação centravam-se nos trava-línguas e nas rimas. Como já foi referido no capítulo anterior, estas duas estratégias de atividades são fundamentais para o desenvolvimento da articulação da linguagem em que as crianças necessitam de pronunciar corretamente para as palavras terem significado.

Para estas atividades, foram elaboradas diversas estratégias de intervenção, utilizando diversos recursos desde ao material até ao tecnológico. Devido à dificuldade da articulação dos sons da fala, torna-se fulcral que se desenvolvam atividades que recorram à capacidade auditiva. Desta forma, para uma das atividades coloquei um DVD que iria reproduzindo alguns trava-línguas que as crianças depois teriam que imitar. A escolha dos trava-línguas baseou-se no grau de dificuldade das mesmas, para que todas as crianças fossem capazes de reproduzir as mesmas. Uma das escolhas para a reprodução das crianças foi:

“Três tristes tigres para três pratos de trigo. Três pratos de trigo para três tristes tigres.”

A escolha desta técnica tornou-se mais fácil para as crianças devido às imagens que iam passando enquanto se estava a reproduzir o trava-língua. As imagens que surgiam eram sugestivas ao que estava a ser falado. Para que as crianças compreendessem este trava-língua, este foi repartido em quatro bocados, surgindo da seguinte forma:

“Três tristes tigres.....para três pratos de trigo..... Três pratos de trigo..... para três tristes tigres.”

Após esta divisão tornou-se mais fácil para as crianças. Quando estas já conseguiam pronunciar as quatro partes, o trava-língua passou a ficar dividido por duas partes, surgindo da seguinte maneira:

“Três tristes tigres para três pratos de trigo..... Três pratos de trigo para três tristes tigres.”

Quando as crianças já eram capazes de pronunciar as duas partes do trava-língua, juntou-se toda a frase para que as crianças fossem capazes de dizer sem a divisão que tinha sido realizado. Esta divisão foi uma estratégia utilizada para a compreensão das crianças de modo a que estas pronunciassem corretamente. Para além deste trava-língua, as crianças aprenderam um novo:

“Quatro grilos engravatados para três trevos granditos. Três trevos granditos para quatro grilos engravatados”

Tal como aconteceu com o trava-língua anterior, este também foi dividido em quatro partes de forma a facilitar a aprendizagem das crianças. Ao pronunciar o trava-língua em partes diferentes, torna-se mais fácil para as crianças visto que a frase torna-se mais pequena. Quando as crianças já conseguem pronunciar corretamente todas as partes, o grau de dificuldade vai aumentando para duas partes e depois para o trava-língua completo.

Fase 1 (audição): *“Quatro grilos engravatados para três trevos granditos. Três trevos granditos para quatro grilos engravatados.”*

Fase 2 (divisão em 4 partes): *“Quatro grilos engravatados..... para três trevos granditos..... Três trevos granditos..... para quatro grilos engravatados.”*

Fase 3 (divisão em 2 partes): *“Quatro grilos engravatados para três trevos granditos..... Três trevos granditos para quatro grilos engravatados.”*

Fase 4 (Reprodução completa): *“Quatro grilos engravatados para três trevos granditos. Três trevos granditos para quatro grilos engravatados.”*

No final desta atividade para as crianças descontraírem colocou-se uma música com os trava-línguas em que as crianças puderam dançar livremente. Para esta atividade, os recursos utilizados foi o suporte digital, em que o grupo estava reunido em

volta do computador e, ao mesmo tempo, todos reproduziam o trava-língua. No entanto, as crianças com maiores dificuldades tinham a oportunidade de pronunciar individualmente.

Para além desta atividade com os trava-línguas realizou-se outra que se chamava “*Caixa que trava a língua*”. Dentro da caixa encontravam-se trava-línguas já conhecidos pelas crianças, que tinham sido trabalhados no ano letivo anterior. As crianças estavam em roda e à vez vinham tirar uma folha da caixa e teriam que pronunciar o trava-língua que calhou com base na imagem, visto que as crianças com esta idade ainda não desenvolveram a leitura. Estes são alguns dos exemplos que estão dentro da caixa:

“Caracol, Caracol! Põe os pauzinhos ao sol.”

“Era uma vez um gato maltês, tocava piano e falava francês.”

“Pim, pam, pum. Cada bola mata um. Prá galinha pró peru. Quem está livre és tu!”

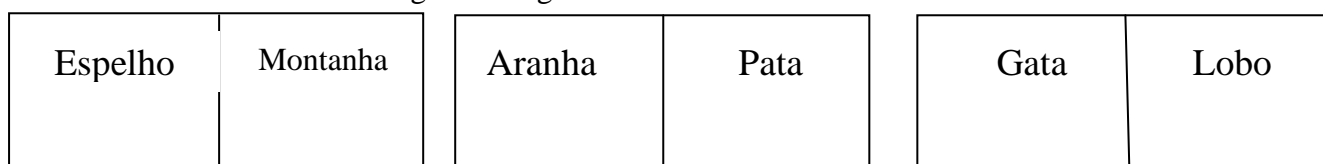
“Lagarto pintado, quem te pintou? Foi uma velha que aqui passou. No tempo da eira, fazia poeira, puxa lagarto por esta orelha.”

Com esta atividade estava a recorrer à memória das crianças. No entanto, esta ainda continua enquadrada na articulação dos sons da fala devido à repetição de sons no mesmo trava-língua. Para esta atividade utilizou-se material visual em que as crianças poderiam observar e pronunciar. Como já referi anteriormente, as crianças estavam em roda para que todos conseguissem ver o trava-língua escolhido e ajudar caso a outra criança não se lembrasse. Desta forma, em conjunto, estava a ser desenvolvida a entreajuda entre os pares, em que estes se apoiavam mutuamente quando estavam a pronunciar os trava-línguas.

A última atividade programada para o tópico da articulação está relacionado com as rimas. Antes de iniciar, a planificação com as crianças apresentei uma história com rimas que depois seria uma das ferramentas para o jogo que se iria realizar. A história que contei foi “O casamento da gata”. Nesta história surgem diversas rimas, como tal, quando acabei pedi às crianças que me dissesse uma palavra que rimasse com o seu nome. Inicialmente as crianças apresentaram algumas dificuldades, mas após alguns exemplos, estas começaram a ser capazes de rimar o seu nome com outras palavras.

Quando as crianças já tinham interiorizado as rimas, passei para o jogo que estava planejado. O jogo intitulava-se “dominó das rimas”. Este jogo é idêntico ao dominó mas em vez de pintas estão imagens que rimam como, por exemplo, montanha-aranha; espelho-escaravelho; pata-gata. Neste jogo, as peças estavam decoradas com as palavras e as respectivas imagens para que as crianças começassem a associar as imagens com as palavras. Este conceito também está enquadrado na linguagem, contudo o tópico abordado é a articulação dos sons da fala. Neste jogo, o objetivo era combinar as peças que rimassem e não as peças com a mesma imagem (observar figura 7).

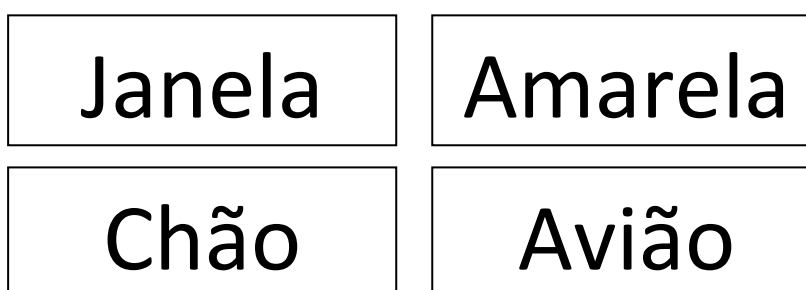
Figura 7: Jogo do Dominó das Rimass



Fonte: Elaboração própria

Como eu já referi anteriormente, outras atividades foram desenvolvidas acerca da articulação dos sons da fala, no entanto, estavam integradas noutros projetos. As atividades desenvolvidas prendem-se também com as rimas, a poesia e os diálogos realizados em grande grupo. Na atividade das rimas, estavam organizadas diversas palavras que rimavam. Essas palavras tinham sido retiradas de uma história. O objetivo era que as crianças identificassem as palavras que rimassem (observar figura 8). No final, em conjunto fizemos a divisão silábica dando ênfase ao som das mesmas. Todas as atividades foram realizadas em grande grupo, recorrendo a diversos recursos como, por exemplo, cartões com as palavras, suporte digital, caixas, entre outros.

Figura 8: Cartões com as rimas



Fonte: Elaboração própria

Mais uma atividade realizada com as crianças vem no contexto das rimas, em que estas identificaram palavras que rimassem com “Amigo”. Depois terão sido escritas todas as palavras numa cartolina, algumas crianças foram chamadas e com papéis com as letras colocaram por baixo da palavra.

Outra atividade relacionada com a articulação dos sons da fala está relacionada com a poesia. No início da estação primaveril, toda a instituição foi visitar os jardins Calouste Gulbenkian. Para este dia, as crianças tinham que declamar um poema. Tal como aconteceu com os trava-línguas que foram divididos em partes, o poema também o dividi. Inicialmente, as crianças começaram por pronunciar a primeira frase e quando já estivesse decorada passava-se para a frase seguinte. Quando as duas frases estavam decoradas, pronunciavam-se as duas e assim sucessivamente até todo o poema estar decorado.

*“Sementinhas de rosas,
Margaridas também,
Espalhei no jardim
E cuidei muito bem.*

*Nesta festa tão linda
Vamos todos dançar
Passarinhos, borboletas
De mãos dadas a festejar.”*

Ao longo de toda a intervenção utilizaram-se diversos recursos de trabalhos e diferentes dinâmicas de organização do grupo de crianças. No entanto, nas atividades alusivas ao tópico da articulação, a sua maioria realizou-se em grande grupo, visto ser uma das grandes fragilidades do grupo. Tal como afirma a educadora na sua entrevista, a articulação é um dos problemas da linguagem na sua sala de atividades devido à má articulação dos órgãos fonadores e do processo de maturação ao pronunciar os fonemas.

Em termos da organização do ambiente educativo, registaram-se novos materiais como, por exemplo, jogos e suporte digital. Com estes jogos, as crianças conseguiram articular corretamente as palavras, passando a ser um apoio para o educador. Estes novos materiais disponíveis na sala de atividades irão fornecer mais variedade de atividades para o desenvolvimento da linguagem. Neste sentido, as crianças também

estarão a promover a aprendizagem da linguagem em momentos de brincadeira livre e não apenas em momentos estruturados pelo educador.

Ao nível do trabalho de equipa este foi essencial para o início da investigação com as respostas às entrevistas, como também durante a ação, em que a educadora ajudava na realização das atividades. Para além disso, a educadora ainda ajudou a desenvolver atividades que se enquadrassem nesta temática, visto que esta área do conhecimento também era uma barreira para mim devido o pouco à vontade ao trabalhar os seus conteúdos. O apoio da educadora em todos os momentos foi essencial para o sucesso desta investigação.

Por fim, o envolvimento dos encarregados de educação ocorreu com o preenchimento dos inquéritos e com os trabalhos que estariam a ser expostos quer no interior como no exterior da sala de atividades. Através dessas exposições, os pais poderiam acompanhar o desenvolvimento da linguagem dos seus educandos. Para além disso, havia os diálogos com as famílias em que se demonstrava a evolução das crianças a todos os níveis da aprendizagem. Relativamente à participação dos pais no desenvolvimento da linguagem no JI, torna-se um pouco difícil visto que esta deriva de estímulos criados pelo educador. No entanto, a participação dos encarregados de educação na sala de atividades pode denotar-se com a oferta de livros de diversos estilos literários para o espaço da leitura. Desta forma, as crianças terão contacto com diferentes estilos, promovendo a aprendizagem da mesma.

As conclusões retiradas da investigação-ação demonstram que grande parte das crianças que está inscrita no jardim-de-infância ainda apresenta inúmeras dificuldades na articulação dos sons da fala. Isto pode dever-se aos poucos estímulos, visto que a aprendizagem da linguagem se inicia desde o nascimento. Para Rebelo & Diniz (1998), “os adultos, primeiro a mãe cuja ação é tao importante, os familiares e mais tarde os educadores no jardim-de-infância, deverão ser o elo de ligação entre a criança e o mundo, mediante a linguagem.” (p.71). O desenvolvimento da linguagem inicia-se no contexto familiar progredindo, mais tarde, para o contexto escolar. Deste ponto de vista, os estímulos fornecidos às crianças não são iguais. Esta diferença também se verifica em crianças que tiveram sempre aos cuidados dos pais ou aos cuidados de uma ama e as crianças que frequentaram o jardim-de-infância. “O nível da linguagem revela-se diferente, por exemplo, entre a criança que está entregue a uma ama e a que é cuidada

pela mãe; entre uma criança que está no infantário e a que é educada no meio familiar, muito embora todas elas possam ter a mesma origem social.” (Rebelo & Diniz, 1998, p.52). Com base nisto, reforço a ideia de que os estímulos dos educadores de infância são fundamentais para o desenvolvimento das crianças em qualquer área do conhecimento.

Após a análise cuidada dos gráficos e das entrevistas realizadas às educadoras verifica-se que tanto no jardim-de-infância como no contexto familiar existe uma grande preocupação em desenvolver a linguagem.

Nos resultados obtidos pelos inquéritos, conclui-se que os encarregados de educação incentivam os seus educandos a pronunciar corretamente os sons das palavras. Para além disso, estes também consideram o estabelecimento de ensino muito importante para o desenvolvimento e crescimento das crianças. Como exemplo, utilizo o caso de uma criança que chegou ao JI sem conseguir falar corretamente, no final do ano letivo, apesar de ainda apresentar algumas dificuldades, a mesma criança já pronuncia corretamente certas palavras que se consideravam complicadas. Neste caso, foram os estímulos fornecidos pelo educador que promoveu o desenvolvimento da criança. Com a entrada para o JI, as crianças começaram a realizar diferentes atividades do dia-a-dia como, por exemplo, o conto das histórias, as canções, as conversas, entre outros. Todos estes momentos promovem a linguagem embora de uma forma inconsciente.

Em relação à análise das entrevistas, deparei-me com o mesmo problema em todas as salas de atividades desta instituição. Todas as educadoras indicaram que as maiorias fragilidades nas suas salas são a articulação dos sons da fala e o fraco domínio da língua portuguesa. Em uma das salas existe um dos casos mais graves, visto que a criança tem autismo profundo e a sua única forma de comunicação é o choro e o riso. Nesta sala, as estratégias utilizadas são os estímulos sensoriais e um apoio da terapeuta da fala. Nas restantes salas, as estratégias utilizadas são os jogos de rimas, os trava-línguas, a poesia, a divisão silábica, entre outros. Quando os casos da linguagem se tornam mais graves são encaminhados para um terapeuta da fala.

Esta investigação demonstrou que a articulação é um dos fatores da linguagem que mais afeta as crianças em JI. Através desta intervenção ao nível da linguagem consegui superar uma das minhas maiores dificuldades enquanto profissional na área da

educação, a linguagem. Após a pesquisa realizada e com os resultados obtidos com esta investigação considero-me mais capacitada para intencionalizar estratégias que promovam o desenvolvimento da linguagem em idades diferenciadas (dos 2 aos 5 anos). Isto, porque na PPS de creche foram desenvolvidas algumas atividades que iam ao encontro da investigação realizada no JI. Algumas das atividades focavam-se no aumento do campo lexical com a aprendizagem de novas palavras.

Para concluir, esta investigação demonstrou a importância da linguagem para a comunicação como para a escrita e a leitura. Sem a linguagem, o ser humano não consegue comunicar, ler e escrever. Para isso, deverá ser desde tenra idade que se deverá promover essa aprendizagem por estímulos que irão ser realizados no contexto escolar e familiar. Para uma criança falar precisa de trabalhar alguns órgãos que se encontram no aparelho fonador.

Considerações finais

No último capítulo deste relatório optei por caracterizar o impacto da intervenção, quer ao nível geral como pessoal, e, ainda, refletir sobre a construção da minha identidade profissional.

Do meu ponto de vista, torna-se essencial que enquanto futura profissional da área da educação de infância seja capaz de refletir sobre a ação pedagógica. Tal como afirma Freire (1998), “é pensando criticamente sobre a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (p. 44). Esta atitude reflexiva irá promover a minha identidade profissional, pois serei capaz de adequar a minha ação às situações que surgirem no quotidiano de uma educadora.

Enquanto estagiária realizava autoavaliações diárias de modo a refletir sobre a prática que tinha realizado e de que forma poderia melhorar as situações menos positivas que pudessem ter ocorrido.

As necessidades e interesses das crianças são o aspeto mais relevante da prática pedagógica, visto estas serem o principal agente social na sua aprendizagem. As crianças devem ter uma participação bastante ativa nas suas aprendizagens. Desta forma, estará a ser desenvolvida o conceito da aprendizagem significativa, em que a criança tem o papel mais importante no desenvolvimento dos seus conhecimentos. Com

base nos interesses e necessidades das crianças, o educador deverá ser capaz de adequar atividades e intenções nesses interesses. As crianças não devem ser entendidas como uma “tábua rasa”, visto que elas adquirem conhecimentos desde o nascimento devido ao facto de estarem inseridos noutros contextos e ambientes favoráveis à sua aprendizagem. A criança deve ser enquadrada como um membro integrante de uma sociedade, de uma cultura, de uma comunidade.

Enquanto as crianças se encontram no espaço do jardim de infância deveremos privilegiá-las e às próprias relações que estas estabelecem, tornando este momento como um tempo de prazer, em que se possam divertir mas a aprender.

Ao longo da prática profissional supervisionada destaquei alguns aspetos positivos e negativos. Relativamente aos aspetos positivos destaco a relação que tive com as crianças e com todos os elementos da equipa educativa. Esta foi uma relação de confiança e entreajuda. Muitas vezes, a educadora apoiava-me nas atividades, incentivando, ou então dizia que talvez fosse melhor abordar certo tópico de outra maneira. Com a minha prática profissional supervisionada aprendi muito sobre como é ser uma educadora no ativo com as crianças e os imprevistos que acontecem.

Na PPS, tentei privilegiar todas as famílias no momento do acolhimento e da despedida das crianças, dando a mesma atenção a cada encarregado de educação. Inicialmente, foi um pouco difícil devido há pouco confiança que os pais ainda debitavam em mim. Com o melhoramento da relação com as famílias, tornou-se mais fácil integrar as famílias nos projetos que estavam a ser desenvolvidos na sala de atividades.

Com as crianças partilhei ligações muito fortes desde a semana de observação, em que tive a oportunidade de conhecer melhor cada um e no seu todo. De imediato, houve uma relação positiva quer no jardim-de-infância como na creche.

Com a equipa educativa também surgiu uma relação de confiança, em que foi aprendendo ao longo da PPS, tornando numa profissional melhor para o meu futuro. Tanto os elementos da equipa educativa onde estava inserida como os restantes membros foram cruciais para a minha aprendizagem, estabelecendo uma relação de confiança, segurança e partilha com todos eles.

Em relação aos aspetos negativos destaco a minha imaturidade na relação com as crianças, por vezes sobrepondo aquela relação de educadora-crianças como amiga-criança. Para além disso, também destaco a inexperiência na construção de algumas atividades, não conseguindo ser capaz de controlar o imprevisto.

Quando iniciei a minha prática profissional em jardim-de-infância tive alguns receios pois seria a primeira vez que estaria a estagiar sozinha com um grupo de crianças, visto que no 3º ano da Licenciatura em Educação Básica, o estágio é realizado a pares. No primeiro dia que cheguei à instituição, os meus maiores medos era: não conseguir adequar as minhas atividades às suas necessidades; dificuldades em encontrar um tópico para o projeto; elaborar as intenções adequadas à caracterização; adequar a ação às características. No entanto, quando comecei a desenvolver atividades com as crianças, todos os meus receios começaram a desaparecer e surgiu uma estagiária mais confiante, embora sempre com o medo de errar. A partir desse momento, considerei que os meus receios não tinham razões para o ser, visto que no Mestrado em Educação Pré-Escolar, me tinham instruído com todos os alicerces para uma boa prática pedagógica. Mais tarde, com a confiança das crianças e da educadora depositada em mim, começou todo a desvanecer-se.

Em termos do impacto da minha intervenção, considero ter sido positiva pelo facto de ter conseguido alcançar as intenções a que me tinha proposto, embora a relação com a família apresenta-se algumas dificuldades, visto que os encarregados de educação não são muito participativos na vida escolar dos seus educandos. Na PPS do jardim-de-infância ocorreram alguns erros que só assim é que se pode aprender. Desta instituição levo uma grande aprendizagem.

Quando cheguei à creche para realizar a minha prática profissional supervisionada estava mais confiante, visto que já tinha realizado uma semana de observação. Pelo facto de já conhecer o grupo de crianças e a equipa educativa tranquilizou-me. Apesar de já conhecer, uns dos meus maiores medos era de conseguir adequar atividades para as suas idades, pois seria a primeira vez que estaria a trabalhar com crianças tão novas. No início, andei pouco desorientada devido à minha preocupação, contudo, após uma conversa com a educadora e com a coordenadora todos os meus medos se foram desvanecendo e fui adequando as atividades aos interesses e necessidades das crianças. Considero que a planificação de atividades para a creche foi

mais simples pois já sabia qual seria o projeto a ser desenvolvido, mais uma novidade para mim (realizar a metodologia de projeto em creche). No entanto, isso não foi um impedimento visto que já tinha desenvolvido essa metodologia anteriormente no jardim-de-infância.

Uma pequena diferença entre o grupo de crianças do jardim-de-infância e a creche foi a sua capacidade de autocontrole. Apesar do grupo de crianças do JI ser muito agitado, estes conseguiam manter-se calmos nos momentos necessários. Contudo, o grupo de crianças da creche era bastante agitado quer em momentos de atividade livre como de atividade estruturada. A agitação das crianças foi um dos aspetos que mais tive dificuldades, visto que não estava a conseguir ter controlo do grupo.

Tal como refere o Decreto-lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até aos seis anos de idade... complementando a ação da família e da comunidade.” (Art.2º).

Durante toda a minha prática pedagógica baseei as minhas intenções nas intenções elaboradas pela educadora cooperante, dando ênfase às necessidades demonstradas pelas crianças, desenvolvendo assim um projeto em conjunto com as famílias e a comunidade. Ao longo da minha prática profissional supervisionada desenvolvi miniprojectos de curta duração, no entanto, houve um projeto que se destacou que foi: Os mapas. Este projeto surgiu de um desenho de piratas que uma criança realizou numa atividade livre. Após terminar o desenho veio mostrar e disse que era um mapa. Ao achar curioso resolvi mostrar ao restante grupo de crianças e foi quando surgiu o projeto. A partir daqui foram desenvolvidas todas as etapas da elaboração de um projeto através da Metodologia de Projetos.

A Metodologia de Trabalho por Projetos é importante quer para os educadores como também para as crianças, no sentido em que elas poderão participar ativamente na sua aprendizagem proporcionando momentos de aprendizagens que outra metodologia não proporciona. Com esta metodologia será possível “colocar-se interrogações, situações dilemáticas, problemas, a possibilidade de escolhas múltiplas...” (Vasconcelos, 2012, p. 12). Nesta metodologia, a criança poderá questionar-se sobre um respetivo tópico passando depois a pesquisa realizada por si, tendo sempre como apoio o educador. Ao longo de um projeto é necessário que existam algumas características

fundamentais “discussão, trabalho de campo, investigação, representação e exposição” (Katz & Chard, 2009, p. 102).

Neste projeto, as famílias estiveram integradas no final, no momento da divulgação, em que os educandos levaram um panfleto para casa com todas as informações acerca do projeto. No fim, tinha uma folha para que estes pudessem dar a sua opinião. Desta forma, a família esteve ligada ao projeto indiretamente através das exposições dos filhos no exterior da sala, como, ainda, participou ativamente com a entrega do panfleto. Como já referi anteriormente, nesta instituição existe uma pequena dificuldade em registar uma participação ativa dos encarregados de educação na vida dos filhos. Desta forma, torna-se difícil integrá-las nas atividades desenvolvidas em sala.

Para finalizar, considero que a minha prática profissional foi bastante positiva, visto que estive integrada em dois contextos escolares completamente diferentes, quer ao nível de valência como também do grupo de crianças. Foram dois grupos bastante distintos, mas realizei aprendizagens em ambos.

Do meu ponto de vista, as crianças sempre terão um papel ativo na sua aprendizagem, passando a ser sujeitos no seu desenvolvimento e aprendizagem. Apesar de ter realizado novas aprendizagens durante a prática profissional ainda tenho um longo caminho para percorrer, visto que todos os grupos de crianças nos ensinam novas capacidades. Para mim, esta foi uma das etapas mais importantes no meu percurso escolar, visto que pode estar em contacto com as crianças.

Referências Bibliográficas

- Albarello, L. (1997). Recolha e tratamento quantitativos dos dados em inquérito. In L. Albarello, F. Digneffe, J. P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges (org.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (). Viseu: Editora Gradiva
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor-Projetos e Edições.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Rigolet, S. A. (2006). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem: linhas de orientação para crianças até 6 anos* (2ª Edição). Porto: Porto Editora

Rebelo, D. & Diniz, M. A. S. (1998). *Falar contigo*. Lisboa: Caminho

Huete, C. A. & Cenador, A. G. (1994). *A linguagem na criança*. Porto: Porto Editora

Papalia, D. E. & Olds, S. W. (2000). *Desenvolvimento Humano* (7ª Edição). Porto Alegre: Editora Artes Médicas, Brasil

Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2004). *O Mundo da Crianças*. São Paulo: McGraw-Hill

Filipe, B. (2004). A investigação-acção enquanto possibilidade e prática de mudança. In Lúcia, O., Anabela, P. & Rui, S. (org.), *Investigação em educação: abordagens conceptuais e práticas* (107-119). Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da educação

Mendonça, M. (1997). *A Educadora de Infância: traço de união entre a teoria e a prática*. Lisboa: Edições ASA

Hohmann, M. & Weikart, D. V. (2004). *Educar a criança* (3ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Katz, L. G. & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Santiago, R. A. (1996). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro

Sarmiento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância*.

Legislação consultada:

Lei nº5/97, de 10 de fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. Perfis de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico

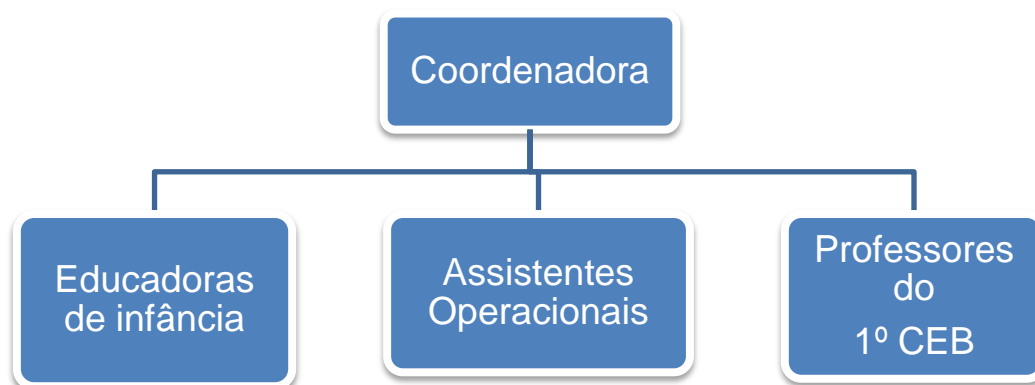
Documentos oficiais das instituições:

Projeto Educativo 2013-2017

Projeto Pedagógico 2013/2014

Anexos

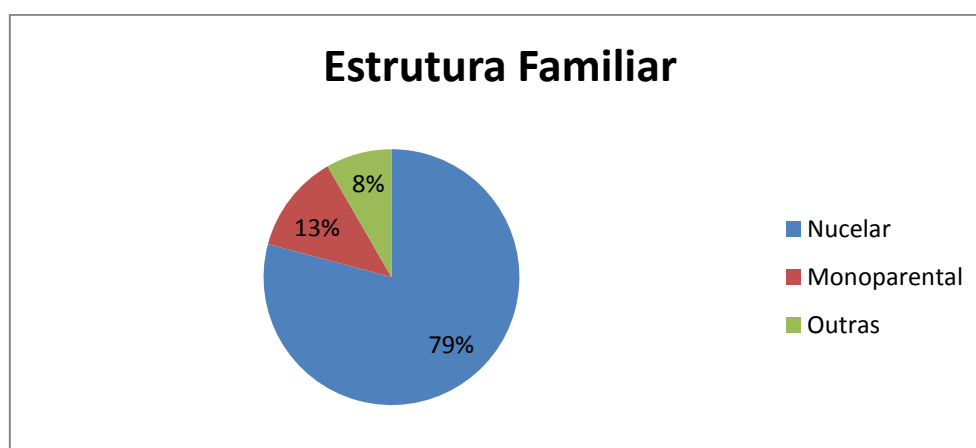
Anexo 1: Equipe educativa no jardim-de-infância



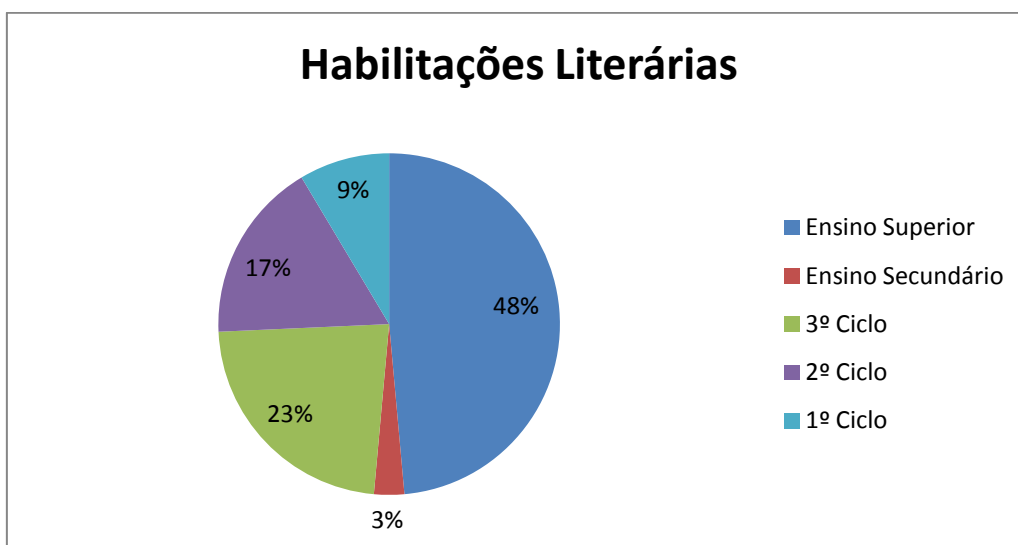
Anexo 2: Equipa educativa na creche

	Pessoal Docente	Pessoal Não-docente
Creche	3	4
Jardim-de-infância	4	5
1º CEB	4	0
Outros	4	0

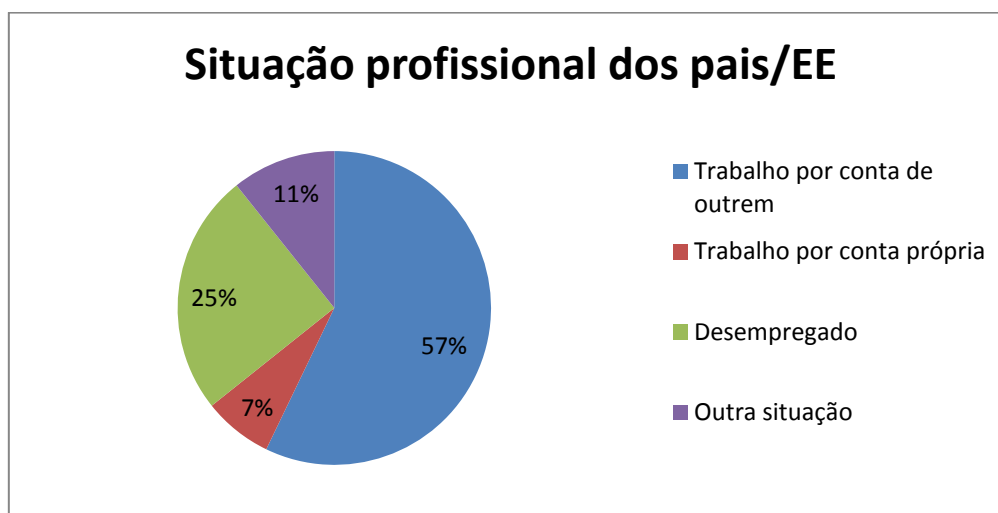
Anexo 3: Estrutura familiar no jardim-de-infância



Anexo 4: Habilitações literárias no jardim-de-infância



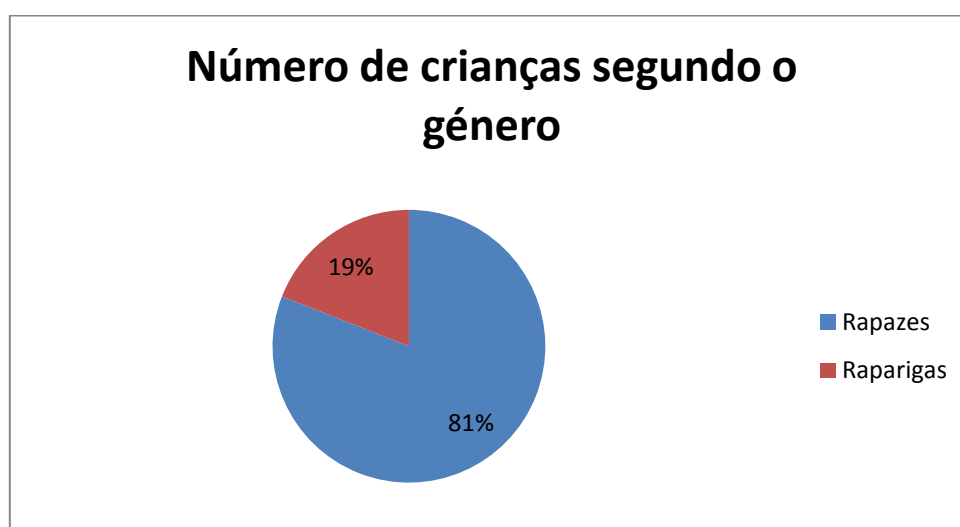
Anexo 5: Situação profissional no jardim-de-infância



Anexo 6: Grupo de crianças no jardim-de-infância

Idades \ Género	Idades		Total
	4	5	
Feminino	9	2	11
Masculino	9	3	12

Anexo 7: Grupo de crianças na creche



Anexo 8: Área da biblioteca no JI



Anexo 9: Área da casinha no JI



Anexo 10: Área da garagem no JI



Anexo 11: Área dos TIC no JI



Anexo 12: Área da pintura do JI



Anexo 13: Área da mesa de jogos no JI



Anexo 14: Rotina no jardim-de-infância

Período da Manhã	Almoço	Período da Tarde
<ul style="list-style-type: none">• Acolhimento/Planificação;• Trabalho de Projeto;• Atividades escolhidas pelas crianças nas diferentes áreas;• Reforço alimentar.	<ul style="list-style-type: none">• Almoço;• Recreio.	<ul style="list-style-type: none">• Atividades de expressão;• Continuação dos trabalhos;• Avaliação.

Anexo 15: Área do faz-de-conta na creche



Anexo 16: Área da biblioteca na creche



Anexo 17: Área dos jogos de chão na creche



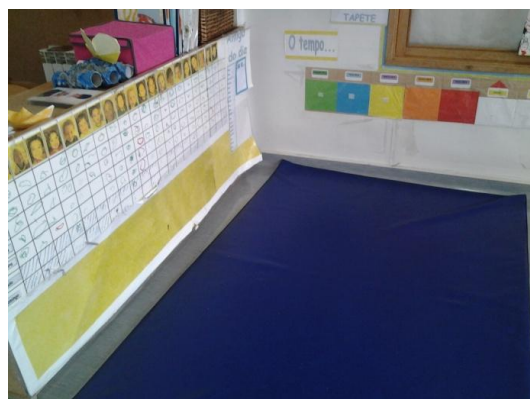
Anexo 18: Área das experiências na creche



Anexo 19: Área dos jogos de mesa na creche



Anexo 20: Área do tapete na creche



Anexo 21: Área da expressão plástica na creche



Anexo 22: Intenções educativas para o jardim-de-infância

Intenções para as crianças	Intenções para as famílias	Intenções para a equipa educativa
Fomentar situações de autocontrolo.	Promover a participação dos pais de modo a dar a conhecer o que se está a realizar durante o processo educativo	Planificar as atividades em conjunto
Desenvolver atividades em que as crianças construam o seu próprio conhecimento	Comunicar com as famílias sobre as atividades realizadas na sala de aula através das exposições	Criar uma relação de confiança
Realizar atividades estruturadas ou livres em pares, em pequeno grupo, em grande grupo		

ou individualmente.		
Despertar a curiosidade intelectual e o gosto pelo saber das crianças	Demonstrar disponibilidade afetiva com os seus educandos	Comunicar as intenções que se pretendia desenvolver com as crianças
Estimular o desenvolvimento das crianças em todas as áreas de conteúdo		

Fonte: Elaboração Própria

Anexo 23: Intenções educativas para a creche

Intenções para as crianças	Intenções para a família	Intenções para a equipa educativa
Fomentar situações de autocontrolo.	Demonstrar disponibilidade afetiva com os seus filhos	Criar uma relação de confiança e afetividade.
Desenvolver atividades em que as crianças construam o seu conhecimento.		
Estimular o desenvolvimento das crianças em todas as áreas de desenvolvimento	Comunicar com os pais sobre o projeto do urso através dos trabalhos expostos nas paredes da sala	Planificar as atividades do projeto em conjunto com a educadora
Envolver o grupo num projeto que parta dos seus interesses		
Demonstrar os diferentes ursos.	Promover a participação dos pais no projeto	Demonstrar as intenções pretendidas para o projeto
Despertar a curiosidade para outras temáticas		

sobre animais.		
----------------	--	--

Fonte: Elaboração Própria

Anexo 24: Inquérito feito aos encarregados de educação

Este questionário irá constar na tese que irá ser realizada para o Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Este inquérito irá recolher dados que abordem a problemática da linguagem oral de crianças em educação pré-escolar. Todos os dados recolhidos estarão sobre o anonimato.

Idade: <25 25-30 30-35 >35

Sexo: Masculino Feminino

1. Quando o/a seu/sua filho/a começou a falar o que fez?

- Repetia as palavras que dizia
- Reproduzia as palavras de forma correta
- Valorizava/Incentivava
- Outros _____

2. Quando o/a seu/sua filho/a diz uma palavra mal o que faz?

- Corrijo e digo de forma correta
- Nada
- Repito a palavra
- Outros _____

3. Considera que o Jardim de Infância tem um papel importante na aprendizagem da língua? Justifique.

- Sim
- Não

4. O que acha que o JI deve fazer para as crianças aprenderem a língua materna?

- Conversar
- Ler histórias
- Cantar
- Outros _____
- Recontar histórias

5. Porque é importante a linguagem para a aprendizagem das crianças?

- Comunicar Ler
 Escrever Outros _____

6. De que forma desenvolve a linguagem do/a seu/sua filho/a em casa?

- Leitura de história Diálogos
 Fazer a lista das compras Recontar as histórias
 Outros _____

Anexo 25: Questões da entrevista às educadoras

1. Na sua sala existem problema de linguagem?
2. Quais os problemas de linguagem que identifica?
3. Quais as estratégias que aplica para atenuar esses problemas de linguagem?
4. Durante a sua experiência profissional, quais os problemas que considera serem os mais frequentes?
 - 4.1. Em termos desses da linguagem que referiu , qual é que acha que são os mais frequentes?
5. Considera que isso vai afetar depois no 1º Ciclo?

Anexo 26: Entrevista à educadora I.

Questão 1: (Na sua sala existem problema de linguagem?)

Sim, tenho alguns casos de crianças com problemas de linguagem.

Questão 2: (Quais os problemas de linguagem que identifica?)

Má articulação das palavras, má construção das frases, tenho até algumas crianças que não constroem frases, dizem palavras soltas e mal articuladas, mal ditas.

Questão 3: (Quais as estratégias que aplica para atenuar esses problemas de linguagem?)

Eu tento emendar, portanto a criança cada vez que dizer mal a palavra corrigir e tentar falar devagar e explicadamente e fazer até uma certa divisão silábica para que ele consiga perceber. Portanto a estrutura da palavra ou da frase. Uso jogos, com palavras para que se possa identificar aquilo que está a fazer e tentar também que ele fale mas essas crianças geralmente têm problemas de linguagem não gostam de falar para o grande grupo. São crianças retraídas porque eles têm a noção de que não falam tão bem.

Questão 4: (Durante a sua experiência profissional, quais os problemas que considera serem os mais frequentes?)

Além de crianças que chegam ao jardim de infância sem noção sequer de regras e de falta de autonomia, os problemas de linguagem. todos os anos nos chegam crianças com problemas de linguagem uns mais graves outros menos graves que se vão corrigindo, mas há casos que nunca se chegam a corrigir e embora se alerte as famílias umas não ligam outras falam com o pediatra, mas depois toda esse envolvimento é complicada.

Questão 4.1.: (Em termos desses da linguagem que referiu , qual é que acha que são os mais frequentes?)

É a má articulação das palavras e consequente má construção depois da frase, porque eles perdem completamente a noção de qual é a estrutura da língua.

Questão 5: (Considera que isso vai afetar depois no 1º Ciclo?)

Completamente.

Questão 1:

Sim

Questão 2:

Uma criança com autismo profundo que não tem até à data qualquer outro tipo de linguagem a não ser o choro e o riso. Crianças estrangeiras. Crianças com poucos estímulos a nível familiar.

Questão 3:

Relativamente à criança autista utilizo estímulos sensoriais por forma a canalizar a sua atenção para os mesmos uma vez que a linguagem é inexistente. As crianças estrangeiras à medida que vão adquirindo o conhecimento da nossa língua é fundamental estimular as habilidades de consciência fonológica através do treino: combinação de sons, acréscimo ou remoção de sons, rimas. Os mesmos exercícios com as crianças com poucos estímulos familiares.

Questão 4:

No meio em que a escola está inserida é mesmo a falta de estímulo familiar e muito baixa escolaridade dos pais.

Questão 5:

Sim. Pois a consciência fonológica é fundamental para compreender o princípio alfabético. Antes dessa compreensão as crianças devem entender que os sons associados às letras são os mesmos sons da fala e é através do treino dessa habilidade que as crianças ganham esta sensibilidade. Se a criança for estimulada é capaz de realizar atividades de manipulação silábica a partir dos 2, 3 anos. Sem estímulos todas as aprendizagens ficarão comprometidas.

Anexo 28: Entrevista à educadora M. J.

Questão 1:

Sim na sala existem quatro crianças com problemas de linguagem.

Questão 2:

Articulação: não ouvir bem e conseqüentemente não articular bem.

Malformação dos órgãos da fala. Tenho dúvidas

Processo de maturação para pronunciar corretamente os fonemas.

Não domínio da língua portuguesa

Questão 3:

Treinar a consciência fonológica que é muito importante para a aprendizagem da leitura e da escrita

Atividades promotoras de escuta, de atenção auditiva

Exploração de rimas e de segmentação das palavras.

Poemas trava-línguas

Lengalengas

Histórias

Dramatizações

Encaminhamento para terapia da fala.

Questão 4:

Não dominar a língua portuguesa

Atraso no processo de maturação para pronunciar corretamente os fonemas.

Questão 5:

Sim.