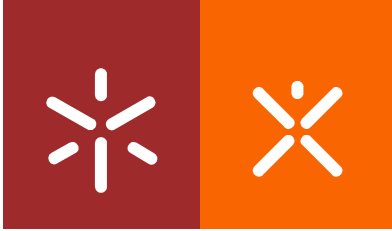




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Rita Magalhães Pereira

**Explorando a linguagem no Jardim de
Infância e na Creche: Algumas
potencialidades.**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Rita Magalhães Pereira

**Explorando a linguagem no Jardim de
Infância e na Creche: Algumas
potencialidades.**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho realizado sob orientação da
**Professora Doutora Maria de Fátima
Cerqueira Martins Vieira**

Janeiro de 2013

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

“Se as crianças vivem com críticas, aprendem a condenar.
Se as crianças vivem com hostilidade, aprendem a ser agressivas.
Se as crianças vivem com medo, aprendem a ser apreensivas.
Se as crianças vivem com pena, aprendem a ter pena de si próprias.
Se as crianças vivem com o ridículo, aprendem a ser tímidas.
Se as crianças vivem com inveja, aprendem a ser invejosas.
Se as crianças vivem com vergonha, aprendem a sentir-se culpadas.
Se as crianças vivem com encorajamento, aprendem a ser confiantes.
Se as crianças vivem com tolerância, aprendem a ser pacientes.
Se as crianças vivem com elogios, aprendem a apreciar.
Se as crianças vivem com aceitação, aprendem a amar.
Se as crianças vivem com aprovação, aprendem a gostar de si próprias.
Se as crianças vivem com reconhecimentos, aprendem que é bom ter objetivos.
Se as crianças vivem com partilha, aprendem a ser generosas.
Se as crianças vivem com honestidade, aprendem a ser verdadeiras.
Se as crianças vivem com justiça, aprendem a ser justas.
Se as crianças vivem com amabilidade e consideração, aprendem o que é o respeito.
Se as crianças vivem com segurança, aprendem a confiar em si próprias e naqueles que os rodeiam
Se as crianças vivem com amizade, aprendem que o mundo é um lugar bom para se viver.”

19 máximas de Dorothy Law Nolte (como citado em Cordeiro, 2009, p. 40)

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta caminhada, tão importante para a minha formação académica e pessoal, contei com a colaboração de um conjunto de pessoas, às quais agradeço o seu apoio.

À docente orientadora, Fátima Vieira, que me acompanhou nas etapas desta formação e me orientou, de modo a realizar um melhor trabalho.

Às educadoras cooperantes pelo acolhimento, apoio, ajuda e instrução ao longo de todos os momentos de intervenção pedagógica.

As instituições que me receberam e permitiram a realização de mais uma etapa na minha formação académica.

Às crianças, de ambos os contextos, pelo acolhimento, carinho e respeito que sempre sentiram por mim.

Aos meus pais e irmão pela preocupação, pelos conselhos dados e por todo o apoio prestado com confiança e incentivo nos momentos mais complicados.

Ao Marco que esteve presente em todos os momentos bons e outros complicados desta formação e me ofereceu apoio em todos eles.

Às minhas amigas, Tânia Marlene, Sandra, Ana Rita e Stéphanie, por sempre se preocuparem comigo e com o desenvolvimento desta formação, desejando-me o melhor.

À Cistina Silva pela amizade e pelo apoio que me foi oferecendo ao longo de todo o meu percurso académico, especialmente na sua reta final.

A todos aqueles que acreditaram em mim
e permaneceram sempre ao meu lado.

RESUMO

O presente relatório descreve, fundamenta e analisa o projeto de intervenção pedagógica, realizada na valência de Jardim de Infância e de Creche, e centrou-se na promoção de experiências de aprendizagem no domínio da linguagem e da comunicação.

Este trajeto iniciou-se com a observação, a interação com as crianças e o diálogo com as educadoras cooperantes, de modo a identificar uma problemática ou um interesse particular para as crianças, definindo posteriormente um plano de intervenção e, conseqüentemente, os seus objetivos. Assim, para a intervenção pedagógica foi definido o tema *Explorando a linguagem no Jardim de Infância e na Creche: Algumas potencialidades*.

Em Jardim de Infância, este tema foi baseado no particular interesse das crianças por rimas, pelas palavras escritas, pela procura de sons das palavras, por querer conhecer as letras e saber como se escreve determinada palavra e qual é a letra inicial de determinada palavra. Como o próprio tema indica, a intervenção pedagógica teve como objetivos a promoção de experiências e atividades diversificadas de linguagem oral e escrita, passando, ainda, pela promoção da compreensão da funcionalidade da linguagem escrita. Todos estes objetivos foram desenvolvidos utilizando diferentes estratégias como jogos de palavras, leitura e exploração de histórias, audição de canções, entre outros.

No contexto de Creche, as crianças encontram-se numa fase crucial de desenvolvimento da linguagem através das suas interações com os pares, os adultos e o meio envolvente. Deste modo, o projeto de intervenção pedagógica, em Creche, centrou-se na promoção de experiências diversificadas de linguagem e comunicação através de diferentes estratégias, como a leitura e exploração de histórias, e de atividades de exploração sensorial que envolvesse a criança e a desafiasse a comunicar ideias e descobertas.

A intervenção desenvolvida no Jardim de Infância ampliou a curiosidade das crianças quanto ao significado das palavras à sua volta, promoveu nas crianças a consciência fonológica e competências para criar e narrar histórias. Em Creche, as atividades desenvolvidas alargaram as oportunidades de ouvir histórias, imitar sons, cantar canções, conhecer e pronunciar novas palavras e explorar o meio envolvente.

Palavras-chave: Linguagem, comunicação.

ABSTRACT

The present report describes, analyses and justifies a pedagogical intervention project, held in valence of Kindergarten and Nursery, and focused on the promotion of learning experiences in the field of language and communication.

This journey began with observation, interaction with the kids and dialogue with cooperating teachers in order to identify a problem or a particular interest for the children, followed by setting a plan of action and consequently their goals. Hence, for pedagogical intervention the defined theme was *Exploring language in Kindergarten and Nursery: Some potential.*

In Kindergarten, this theme was based on the particular interests of children by rhymes, written words, search for the sound of words, for the willingness to learn the words, know how to spell that word and what is the first letter of a the given word. As the theme suggests, the educational intervention aimed at the promotion of diverse experiences and activities of oral and written language, considering the promotion of comprehension of the functionality of the written language. All these goals were developed using different strategies such as word games, reading and exploring stories, listening to songs, among others.

In the context of Nursery, children are at a crucial stage of language development through their interactions with their peers, adults and the environment. Therefore, the design of educational intervention in the Nursery was focus on the promotion of diversified experiences of language and communication through different strategies such as reading and exploring stories, and sensory exploration activities involving the child and challenging him to communicate ideas and discoveries.

The intervention developed in Kindergarten expanded children's curiosity about the meaning of words around them, promoted in children the phonological awareness and skills to create and to tell stories. In the Nursery, the activities have extended opportunities to hear stories, imitating sounds, sing songs, and learn to pronounce new words and explore their surrounding environment.

Keywords: Language, Communication.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
1. Enquadramento teórico	
1.1. Linguagem e comunicação nos anos pré-escolares	3
1.2. Literacia emergente	5
1.3. Consciência fonológica	7
1.4. Papel do adulto no desenvolvimento da linguagem oral e escrita	9
1.5. Exploração sensorial e desenvolvimento da linguagem	10
PARTE II – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	
2. A Pedagogia-em-Participação: a abordagem pedagógica adotada nos contextos de intervenção	12
3. Contexto de Jardim de Infância	
3.1. Caracterização do contexto	13
3.2. Caracterização do espaço e tempo pedagógicos	13
3.3. Caracterização do grupo de crianças	17
4. Contexto de Creche	
4.1. Caracterização do contexto	18
4.2. Caracterização do espaço e tempo pedagógicos	18
4.3. Caracterização do grupo de crianças	20
PARTE III – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	
5. Dimensão investigativa do projeto	22
6. Estratégias de recolha e análise de dados	24

7. Desenho e fundamentação do projeto de intervenção pedagógica	25
8. Processo de intervenção em Jardim de Infância	
8.1. Traçar objetivos	26
8.2. Implementação das estratégias de intervenção pedagógica	27
8.3. Análise reflexiva da intervenção pedagógica	34
9. Processo de intervenção em Creche	
9.1. Traçar objetivos	38
9.2. Implementação das estratégias de intervenção pedagógica	38
9.3. Análise reflexiva da intervenção pedagógica	48
REFLEXÃO FINAL	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
ANEXOS	58
Anexo A – Planta da sala do contexto de Jardim de Infância	59
Anexo B – Planta da sala do contexto de Creche	60
Anexo C – Poema “Antigamente”, de Luísa Ducla Soares	61
Anexo D – História “Caracol e Lagarta”, de Armando Quitero e André Letria	62

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar, foi proposta a realização de um relatório representando o período de intervenção pedagógica, realizada em dois contextos distintos, Creche e Jardim de Infância.

Esta intervenção foi suportada pela constante observação e, posteriormente, pela definição do plano de intervenção – definição do tema e dos objetivos. Seguiu-se a implementação de estratégias no contexto de acordo com os objetivos pré-definidos e com o desenvolvimento da intervenção. E, por último, a análise reflexiva dos resultados.

As estratégias de intervenção basearam-se em diversos momentos observados ao longo da rotina diária. Os interesses e as dificuldades das crianças foram analisadas e tidas em conta para o planeamento da intervenção.

Foi, então, observado, no contexto de Jardim de Infância, um interesse particular pelas palavras escritas e pela escrita de palavras, pela identificação dos sons das palavras, pela identificação das letras, pela criação de rimas e pelo prazer em ouvir e contar histórias. O tema de intervenção foi, então, definido com base neste interesse e com vista aos interesses e ao desenvolvimento das crianças em contexto de Creche, denominando-se por *Explorando a linguagem no Jardim de Infância e na Creche: Algumas potencialidades*.

O projeto de intervenção visou promover o desenvolvimento de competências de linguagem e comunicação oral e escrita e estimular a compreensão da funcionalidade da linguagem escrita.

As atividades de linguagem e literacia são muito importantes durante a educação pré-escolar para melhor consciência e conhecimento da Língua (Hohmann & Weikart, 2009; Ministério da Educação, 1997; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

As estratégias de intervenção foram desenvolvidas de modo a proporcionar um maior interesse, por parte das crianças, na atenção prestada às palavras que as envolvem, no prazer de inventar e contar histórias aos seus pares e na atenção prestada aos fragmentos das palavras (consciência fonológica).

No contexto de creche, as crianças tinham entre 1 e 2 anos, já compreendiam muitas palavras e produziam outras, começando também a produzir conjuntos de duas palavras ganhando formas de frases (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Neste período, é importante as crianças terem acesso a oportunidades de desenvolvimento de competências de comunicação e linguagem diversificadas.

As estratégias utilizadas durante a intervenção em Creche tiveram como finalidade estimular o desenvolvimento das competências de comunicação e linguagem das crianças, no âmbito da realização de experiências de exploração sensorial.

Este trabalho encontra-se organizado por partes, sendo que a primeira consiste em enquadrar a intervenção pedagógica à luz da teoria. A segunda parte deste trabalho apresenta a abordagem pedagógica adotada por ambos os contextos de intervenção e caracteriza os contextos onde a mesma foi realizada. Por último, a terceira parte descreve, fundamenta e avalia a intervenção pedagógica descrevendo os processos e terminando na sua análise quanto ao modo como cada estratégia foi desenvolvida e quanto aos ganhos das crianças através das estratégias implementadas. Faz, ainda, uma referência à dimensão investigativa do projeto, assente em ciclos de observação, problematização, planificação, ação e avaliação, evidenciando as estratégias de recolha e análise de dados.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Enquadramento teórico

1.1. Linguagem e comunicação nos anos pré-escolares

Falar uma língua é aquilo que distingue os homens dos restantes animais. Não são conhecidas sociedades humanas desprovidas de linguagem. (Duarte, 2000)

Apesar de todas as línguas serem diferentes, a apreensão das suas regras considera-se geneticamente herdado e regula, assim, a apreensão dos padrões estruturais de qualquer língua natural, independentemente da cultura em que está inserida e da sua língua materna (Sim-Sim, 1998). Ou seja, o conhecimento que os falantes de uma língua desenvolvem espontaneamente não é consciente, mas antes intuitivo, pois no falante não existe consciência das propriedades desse sistema. Conhecer uma língua é ter um saber regular e regulado. Este conhecimento intuitivo da língua que é regular e regulado é-nos comprovado com diferentes fenómenos de sobregeneralização, em que padrões regulares são estendidos aos casos excecionais, observados tanto na linguagem infantil (ex.: **“Eu fazi massa”* em vez de *“Eu fiz massa”*) como em variantes populares (ex.: **“Já vistes aquela casa?”* em vez de *“Já viste aquela casa?”*), assim como, por exemplo, compreender e produzir frases que nunca ouvimos antes. (Duarte, 2000)

“Uma língua natural é língua materna de uma comunidade linguística quando é ela que as crianças nascidas nessa comunidade desenvolvem espontaneamente como resultado do processo de aquisição da linguagem” (Duarte, 2000, p.15). Igualmente, como resultado deste processo, um falante natural do Português, por exemplo, atingiu um sistema de conhecimento que associa de uma forma específica de cadeias fónicas a significados. Assim, desenvolveu um sistema de conhecimento que lhe permite compreender o que ouve e fala, assumindo um comportamento verbal que satisfaz as suas necessidades comunicativas (Duarte, 2000). Estamos, deste modo, a falar de *oracia*, que consiste na capacidade de comunicar oralmente de uma forma eficaz em que cada indivíduo compreende, usa e reflete sobre os “textos orais”, podendo falar de *oracia em compreensão* (saber ouvir) e *oracia em produção* (saber falar). A primeira refere-se a adequar o discurso aos diferentes públicos, ao contexto e ao que pretende. O segundo refere-se à capacidade de compreensão e processamento/assimilação da informação que ouve.

A competência oral é tão importante no desenvolvimento humano que dela depende a aprendizagem e a avaliação de todas as restantes capacidades escolares, quer a matemática como qualquer outra; e dessa capacidade depende a interação com os falantes de uma comunidade e, posteriormente, a realização profissional. (Cox, 1991, como citado em Pereira & Viana, 2003)

As capacidades de compreensão e produção da linguagem da criança deverão ser progressivamente alargadas durante a educação pré-escolar, colocando no educador a responsabilidade de proporcionar experiências diversificadas para a mesma (Ministério da Educação, 1997).

A criança deverá estar envolvida num ambiente estimulante, desafiador, apoiante, com experiências de aprendizagens significativas, adequadas às aprendizagens estabelecidas anteriormente e à realidade das crianças. Com isto, resultarão tentativas, por parte das crianças, de comunicar pensamentos, sentimentos e experiências vividas.

A linguagem consiste, assim, na organização e expressão da atividade mental. É um instrumento que ajuda a elaborar a expressividade da criança e o seu “uso espontâneo, feito pelas crianças, é o coração do processo de aprendizagem.” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 546)

O adulto tem, ainda, de ter sempre presente que o que a criança produz não é equivalente ao que ela compreende, muito pelo contrário, pois a compreensão antecede a produção (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a língua desenvolve-se em contexto social, iniciando, mantendo e controlando as próprias interações sociais, onde exprimimos o que queremos e pensamos. “O desenvolvimento da linguagem permite que a criança desenvolva estratégias comportamentais que a levam à partilha e ao diálogo entre os seus pares, tornando-se cada vez mais autónoma e capaz de resolver com mais eficácia os seus conflitos” (Carvalho, 1999, p. 4).

Nem as crianças nem os adultos desenvolvem espontaneamente a capacidade de compreenderem e produzirem a escrita pela simples inserção numa comunidade linguística, sendo necessário o ensino formal para que aprendam a ler e a escrever. Assim, o escrito é um modo secundário da linguagem humana, pois o escrito não é uma consequência natural do crescimento do ser humano, mas antes uma conquista histórica e cultural das sociedades humanas, que tem de ser ensinada e aprendida. Temos, então, a compreensão do oral e a

expressão oral como usos primários da língua e, em paralelo, a compreensão do escrito (leitura) e a produção escrita (escrita) como usos secundários. (Duarte, 2000)

Se as crianças se encontram num ambiente onde a comunicação oral e escrita é valorizada, desenvolverão um grande interesse em dominar a linguagem para poder comunicar com as pessoas significativas da sua vida. Um ambiente valorizador da linguagem e da literacia terá de ser ativo, refletindo as interações entre as crianças através de conversas sobre as suas experiências. (Hohmann e Weikart, 2009)

É importante realçar que tanto a língua escrita como a língua falada são desenvolvidas devido à curiosidade das crianças e à vontade de compreender o mundo que as rodeia (Riley, 2004) e que “a qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 12).

Em todo o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, a linguagem oral desempenha um papel importante. Como refere Teale e Yokota (2000 como citado em Mata, 2006), “a leitura, a escrita e a linguagem oral desenvolvem-se de forma simultânea e inter-relacionada e não sequencialmente” (p.5).

A língua oral e escrita apoia mutuamente o desenvolvimento individual de cada criança estabelecendo uma relação eficiente e ajudando a criança a desenvolver um crescente controlo da oralidade e, posteriormente, da literacia, e a criar ferramentas de pensamento e obtenção de conhecimento do mundo.

1.2. Literacia emergente

Os conhecimentos que as crianças desenvolvem acerca da linguagem escrita, de forma natural e não intencional, antes de iniciar a escolaridade formal, denominam-se de literacia emergente (Mata, 2008). Como refere Whitehurst e Lonigan (1998, 1999 como citado em Portela, 2007), a literacia emergente reflete-se nas competências, conhecimentos e atitudes relativamente à língua escrita que se desenvolvem antes do seu ensino formal. Estes conhecimentos derivam de oportunidades variadas de contacto e da exploração livre e/ou orientada que as crianças têm com produções escritas utilizadas pelos adultos (diversos suportes, materiais motivantes e escrita contextualizada). Derivam também de diversos contextos de interação com o escrito representando experiências diversificadas, flexíveis e integradas, e do significado que a escrita tem para a criança (Taylor, 1986 como citado em Mata, 2006).

A consciência da relação que a criança vai desenvolvendo entre a linguagem falada e a escrita só se torna possível com as diversas e significativas oportunidades de contacto com o texto escrito, no seu quotidiano (Riley, 2004). Quanto mais próximas da realidade forem as experiências das crianças no contexto de aprendizagem, maior é a probabilidade de elas se tornarem aprendentes efetivos (Mason & Sinha, 2002).

Os adultos devem chamar a atenção das crianças para as palavras que as rodeiam, observáveis em rótulos, instruções, jornais, livros e na publicidade, por exemplo, ajudando as crianças a compreenderem também a funcionalidade da linguagem. Os conhecimentos sobre as características da linguagem escrita derivam, ainda, da exploração do mundo que as rodeia, refletindo sobre essa exploração. Este envolvimento precoce leva à criação de concepções, por parte das crianças, que se vão sustentando umas às outras. Este “desenvolvimento do conhecimento literário ocorre em estreita dependência de fatores sociais e culturais” (Fernandes, 2005, p. 87).

A aquisição e aprendizagem da linguagem oral, assim como, a abordagem à escrita, permitindo à criança contactar com as diferentes funções do código escrito (dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e sonhos, ser um meio de informação e de transmissão do saber e da cultura, ser um instrumento para planificar e realizar tarefas), representam um papel muito importante na educação pré-escolar, tirando sempre partido do que a criança já sabe. “Cabe assim ao educador proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito” (p. 71). (Ministério da Educação, 1997)

Proporcionando o contacto com o impresso, as crianças vão-se interessando pelas formas impressas que vão observando no quotidiano como, por exemplo, histórias, jornais, revistas, receitas. Assim, já antes de saber ler, as crianças começam a compreender que há um conjunto de símbolos que transmitem determinando significado através da linguagem escrita e que a escrita codifica a fala. (Carvalho, 1999)

Literacia emergente conduz, ainda, a uma inter-relação entre a leitura e a escrita que se desenvolvem em simultâneo (Mata, 2008). Antes desta concepção, acreditava-se que, para aprender a ler e a escrever, as crianças deveriam ter bem desenvolvidas certas habilidades físicas (neurológicas, perceptivas e motoras). Esta concepção era denominada de *prontidão para a leitura e escrita*. Assim, o trabalho em Jardim de Infância passava pela preparação física

excluindo as vivências e as variadas oportunidades de exploração da leitura e da escrita. (Pereira, 2011)

A aprendizagem da leitura e da escrita seria, então, realizada somente em contexto escolar formal baseada numa instrução direta, sequencial e formal (Mata, 2006). De acordo com Clark (1992 como citado em Mata, 2006), o ensino da leitura e da escrita era responsabilidade apenas dos professores das primeiras classes da escola elementar, excluindo o ensino por parte dos educadores de infância e dos pais.

A literacia emergente e a prontidão para a leitura e a escrita assumem, assim, posições totalmente contrastantes.

Em suma, define-se o processo de literacia emergente como um processo cultural (apropriação de um instrumento cultural e convencional), social (múltiplos contactos formais e informais com a leitura e a escrita direta ou indiretamente mediada pelos outros), conceptual (criação de concepções precoces sobre a leitura e a escrita), precoce e contínuo, ativo e participado, contextualizado e significativo (envolvendo situações reais), funcional (descoberta das utilizações sociais e das funções da linguagem escrita) e afetivo (qualidade do contacto com a linguagem escrita). (Mata, 2006)

1.3. Consciência fonológica

Existe uma relação entre as competências de literacia emergente, a consciência fonológica e o sucesso nos diversos níveis de aprendizagem da leitura e da escrita. O desenvolvimento da consciência fonológica permite uma melhor compreensão das unidades alfabéticas. (Fernandes, 2005)

Quanto mais cedo as crianças estiverem expostas a variadas experiências de linguagem, melhor desenvolverão a sua consciência fonológica. Esta desenvolve-se através da audição dos sons.

O processo de desenvolvimento da discriminação dos sons termina por volta dos 36 meses de idade e a partir dessa idade, as crianças começam já a apresentar indícios da capacidade de manipulação dos sons da língua, além da sua função comunicativa, através de jogos de rimas, da reconstrução e segmentação silábica e da invenção de palavras. Com estas atividades, as crianças iniciam a sua consciência fonológica (Sim-Sim, 1998).

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a consciência fonológica tem um papel chave no desenvolvimento das competências de literacia. Deste modo, é importante proporcionar

experiências relativas à consciência fonológica durante a educação pré-escolar, facilitando o posterior processo formal da aprendizagem da leitura. Esta aprendizagem e a consciência fonológica estabelecem uma relação recíproca e interativa pois, para que as crianças aprendam a ler, terão também de ser capazes de ouvir e distinguir os diferentes sons das palavras, relacionando-os com as letras/grupos de letras do código escrito – segmentação fonética (Riley, 2004) e a aprendizagem da leitura é o principal fator de desenvolvimento da consciência fonológica (Bertelson, Morais, Alegria e Content, 1985 como citado em Martins, 2000).

Como refere Sim-Sim (1998) e Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a consciência fonológica consiste no reconhecimento, análise e reflexão dos segmentos sonoros das palavras de uma determinada língua, assim como, das regras de distribuição e da sequência do sistema de sons dessa língua, conseguindo analisar e manipular os segmentos sonoros de diferentes tamanhos.

Assim, a “consciência fonológica implica a capacidade de voluntariamente prestar atenção aos sons da fala e não ao significado do enunciado” (Sim-sim, 1998, p. 225), contrariando o automatismo de processamento, o qual permite a rápida extração de significado, ao isolar os elementos que integram uma cadeia de sons.

Durante o crescimento da criança, é possível observar etapas de desenvolvimento fonológico, o qual está geneticamente programado e em que, independentemente do seu contexto linguístico, todas as crianças percorrem o mesmo caminho: entre o primeiro e segundo mês de vida, o bebé é capaz de distinguir sons na base do fonema, por volta dos 12 meses já compreende muitas sequências fónicas (palavras e frases) em contexto e por volta dos 36 meses discrimina todos os sons da língua materna e identifica sequências sonoras que possam existir nessa língua, corrigindo aquelas que não existem para cadeias fonológicas possíveis. Estes factos mostram que, aos quatro anos, as crianças já apresentam sensibilidade às regras fonológicas da língua (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008; Sim-Sim, 1998). Esta sensibilidade vai permitir, às crianças, a identificação de erros no seu discurso e no discurso dos outros quando estes lhe parecerem estranhos. A partir deste momento, torna-se possível observar as autocorrecções realizadas pelas crianças no decorrer da produção. Estes comportamentos autocorretivos mostram que a criança já possui, ainda que não conscientemente, alguma capacidade para comparar os enunciados que produz com as produções dos adultos.

Os comportamentos autocorretivos não se referem apenas às correções ao nível sintático. Aos dois anos e meio já se registaram este tipo de comportamentos referentes ao

acrescentamento de sílabas e fonemas como, por exemplo, “é o anima... animal” e “é o maco... macaco” (Sim-sim, 1998).

Uma das estratégias que potencia o desenvolvimento da consciência fonológica é o jogo de rimas. As crianças, entre os três anos e meio e os seis anos, mostram bastante interesse e gosto, divertindo-se a ouvi-las e a produzi-las. Para que este gosto e esta consciência seja desenvolvida, as crianças devem ser expostas a variadas situações de rima. As autocorreções, o prazer lúdico das rimas e os jogos de palavras ultrapassam o mero uso da língua com fins comunicativos, demonstrando um desenvolvimento da consciência fonológica. (Sim-sim, 1998)

1.4. Papel do adulto no desenvolvimento da linguagem oral e escrita

Quando os bebês se começam a movimentar, já têm construídas várias aprendizagens sobre linguagem e comunicação. Começam então a compreender o significado das palavras e surgem novos desenvolvimentos nas relações. (Portugal, 2011)

A linguagem e a literacia desenvolvem-se naturalmente como um processo de maturação, inseridas num ambiente de interação social onde a criança é ativa e é estimulada. Deste modo, o adulto – educador e pais, deve oferecer diversas experiências de literacia às crianças, criar um clima onde se sintam livres para falar, encorajá-las a comunicarem umas com as outras, ouvi-las com muita atenção, compreendê-las e dialogar com elas. Assim, a linguagem da criança evoluirá de forma natural e ao seu próprio ritmo (Hohmann & Weikart, 2009, p. 526).

O objetivo fundamental da educação pré-escolar é o desenvolvimento do domínio da linguagem oral e é no clima criado pelo educador que a criança irá dominando progressivamente a linguagem quanto ao alargamento do vocabulário e à construção de frases mais corretas e complexas, por exemplo (Ministério da Educação, 1997). Assim, o educador reflete-se no principal modelo para as crianças mediante a sua interação com as mesmas pois, segundo Hohmann e Weikart (2009), a linguagem e a literacia desenvolvem-se através de interações.

O educador deverá promover e alargar intencionalmente e refletidamente diversos momentos de comunicação e diálogo, em diferentes contextos, com diversos conteúdos e intenções, apoiando sempre o desenvolvimento da linguagem de cada criança. Deverá escutar cada criança, comunicar com cada criança e com o grupo, fomentando o diálogo entre elas. Deverá, ainda, explorar o caráter lúdico da linguagem, utilizando diversas estratégias como rimas, lengalengas, diferentes géneros textuais, podendo até criar, assim, meios para a compreensão do funcionamento da linguagem – competência metalinguística. Uma abordagem

transversal da língua portuguesa deverá também ter presença em todos os conteúdos, trazendo vantagens para as aprendizagens das crianças. (Ministério da Educação, 1997)

A intencionalidade educativa deverá ser uma constante na ação do educador. Para isso, o educador deve refletir sobre a sua ação educativa, permitindo determinar necessidades antes da ação, delinear um plano e avaliar os resultados e efeitos na criança (Silva, 1997 como citado em Fernandes, 2005). De acordo com Fernandes (2005), a “intencionalidade educativa determina que o educador defina objetivos e prioridades em função de uma leitura do processo de desenvolvimento do grupo com que trabalha” (p. 91).

1.5. Exploração sensorial e desenvolvimento da linguagem

À medida que a criança se torna mais ativa na sua mobilidade e nas suas capacidades manipulativas, cresce a necessidade de exploração, alargando a sua curiosidade e atividade. Esta exploração é desenvolvida com apoio, segurança e encorajamento do adulto através de olhares, gestos e conversas (Portugal, 2011). De acordo com a autora, “o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório envolve o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer, o desejo e capacidade de ter um efeito nas coisas e de atuar nesse sentido com persistência” (p. 5).

O adulto deve escutar constantemente a voz das crianças, ou seja, as suas manifestações comunicativas, para conhecer as suas interpretações, desafiando-as e estimulando o seu interesse em comunicar e, conseqüentemente, a confiança e a motivação para comunicar interesses, pensamentos, observações, descobertas. (Oliveira-Formosinho, 2008)

A criança é concebida como uma pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura (Oliveira-Formosinho, 2004 como citado em Oliveira-Formosinho, 2008). O educador deve proporcionar experiências onde as crianças de sintam participantes e com poder (Oliveira-Formosinho, 2008).

Os interesses e motivações das crianças levam à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões, tornando-as questionadoras e inventoras através da ação. As crianças necessitam de oportunidades para partilhar as suas observações, falando sobre o que pensam e sobre o que veem, desenvolvendo o hábito de falar sobre aquilo que compreendem e sobre aquilo que lhes é importante.

A linguagem é, assim, um ingrediente fundamental da aprendizagem ativa, derivando de ações que as crianças querem comentar ou sobre as quais se interrogam, sendo que, aquilo que dizem reflete as suas próprias experiências e a sua capacidade de compreensão. Quando de sentem à vontade e são estimuladas a conversar sobre experiências significativas, as crianças usufruem da linguagem para comunicar ideias. Ao utilizarem a linguagem para comunicar os seus pensamentos e ao ouvirem os comentários dos seus pares, aprendem que esta forma pessoal de se expressarem é eficiente, pois os seus pares ouvem e respeitam aquilo que dizem. (Hohmann & Weikart, 2009)

As experiências vividas das crianças são um veículo para a aprendizagem da linguagem quando se realizam através de processos de explorações (Vygotsky, 1998 como citado em Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011). A *Pedagogia-em-Participação* (ver 2. *A Pedagogia-em-Participação: a abordagem pedagógica adotada nos contextos de intervenção*) compreende esta relação, refletindo-a na definição de uma das suas diferentes áreas de aprendizagem. A área *linguagens* encontra-se intimamente ligada às ações *explorar* e *comunicar*, mostrando-nos que a exploração oferece potencialidades à linguagem e vice-versa. (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011)

A linguagem é desenvolvida através de situações vivenciadas, sendo o vocabulário, com que a criança contacta, verificável, ou seja, contextualizado e funcional (Rigolet, 1998). Através de explorações concretas e interligadas com o seu quotidiano, as crianças vão construindo aprendizagens oferecendo-lhe significado. A criança aprende em contexto. (Oliveira-Formosinho, 2008)

A língua é apreendida graças à curiosidade das crianças e ao desejo de compreender o mundo. Em grupos, as crianças ouvem e falam acerca das suas experiências, recorrendo fluentemente a um vocabulário cada vez mais vasto para exprimir os seus pensamentos ao ouvinte. (Riley, 2004)

Num ambiente que apoie, estimule e desafie a linguagem através de experiências ricas e de atividades, as crianças aproveitarão todas as oportunidades para comunicar, ouvir, querer saber mais, questionar, resolver problemas. As melhores oportunidades de aprendizagem para as crianças usarem a linguagem serão aquelas com um objetivo claro, que desenvolvam as aprendizagens anteriores e as que estão enraizadas na realidade das crianças. (Riley, 2004)

A escolha dos materiais para exploração é um fator determinante no desenvolvimento da linguagem da criança. O adulto deve proporcionar às crianças experiências e materiais interessantes que as motivam e que estimulam a comunicação. (Hohmann & Weikart, 2009)

PARTE II – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

2. A Pedagogia-em-Participação: a abordagem pedagógica adotada nos contextos de intervenção

O contexto de Jardim de Infância e o contexto de Creche onde realizei o estágio faz seguir a sua intervenção pela Pedagogia-em-Participação, uma abordagem desconhecida até então por mim.

A Pedagogia-em-Participação consiste numa abordagem pedagógica desenvolvida pela Associação Criança, baseando-se em alguns aspetos de vários modelos curriculares.

Nesta abordagem, desenvolve-se uma pedagogia participativa, em que a ação pedagógica parte da escuta dos interesses das crianças com vista a promover o seu desenvolvimento, nomeadamente, as competências de autonomia, a capacidade de resolver os seus próprios problemas, a criatividade, o espírito crítico, respeitando os seus próprios valores e os valores da sociedade (Oliveira-Formosinho, 2011).

Nesta abordagem educacional, são definidas áreas centrais de aprendizagem experiencial e eixos pedagógicos definidores de intencionalidade pedagógica, organizando as suas dimensões e orientando, assim, o trabalho do educador (Oliveira-Formosinho, 2011). É possível traçar áreas de aprendizagem e eixos pedagógicos explorados no projeto de intervenção. Pode refletir-se a presença das quatro áreas de intencionalidade para as aprendizagens: *identidades e relações* que incorporam os eixos pedagógicos ser-estar e pertencer-participar, pois as crianças têm diferentes identidades e criam relações entre si num mesmo grupo onde todos têm voz, e *linguagens e significados* com o cruzamento dos eixos pedagógicos comunicar-explorar e criar-narrar, pois as crianças interagem entre si através das diversas linguagens e realizam constantemente várias explorações, criando e narrando as suas aprendizagens, atribuindo-lhes significado (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011).

A Pedagogia-em-Participação coloca a documentação pedagógica como um aspeto central para a aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2011). Esta é uma das razões pela qual decidi refletir os processos e os resultados do meu trabalho através da documentação pedagógica. Desta forma, podemos observar a sua presença nas reflexões das atividades.

Nas salas, onde foi realizada a intervenção pedagógica, esta pedagogia é organizada de modo a que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades e a que desenvolvam conhecimentos em todas as áreas curriculares. Têm, essencialmente, voz, participando

ativamente na sua rotina diária. No Jardim de Infância, participam igualmente na realização de alterações na organização da sala, na realização de projetos, nas suas intencionalidades e nos pontos de partida para a realização dos mesmos. Na sala de Creche, devido à idade das crianças, as mesmas não participam na organização da sala e da rotina de forma direta mas, através das suas necessidades e interesses, a educadora trabalha essa organização. Tanto num contexto como noutro, os interesses das crianças e a sua motivação para as diferentes atividades e projetos estão sempre em primeiro lugar. A criança tem liberdade para se exprimir das mais variadas formas.

3. Contexto de Jardim de Infância

3.1. Caracterização do contexto

A intervenção em Jardim de Infância foi realizada numa instituição particular de solidariedade social situada no concelho de Guimarães. Foi fundada em 1974 com o objetivo de dar resposta social aos filhos dos trabalhadores da empresa. O espaço onde foi criada era uma pequena quinta que, com o passar do tempo, a instituição melhorou os edifícios, restaurando e aumentando substancialmente as suas estruturas físicas e equipamentos.

A falta de resposta social fez com que a instituição passasse a ter desígnio jurídico de IPSS, dando assim respostas às famílias, quer da freguesia, quer às freguesias limítrofes. Em 1989, a instituição dá resposta à primeira infância ao abrir a valência de creche. Atualmente, a instituição recebe cerca de 140 crianças; 45 estão na valência de creche e 95 distribuídas nas salas de Jardim de Infância.

O projeto educativo em desenvolvimento, nesta instituição, define-se como *Guimarães – Capital Europeia da Cultura*, envolvendo-se, assim, com a comunidade local e a restante sociedade.

3.2. Caracterização do espaço e tempo pedagógicos

A sala proporciona um ambiente seguro e saudável para as crianças. Está bem organizada e sempre arrumada. As crianças conhecem plenamente a organização da sala, assim como, todos os materiais existentes na mesma. A sala proporciona, ainda, um espaço de chão livre essencial para as atividades.

O espaço está dividido em seis áreas de interesse que apoiam o jogo e o desenvolvimento das crianças (ver *Anexo A – Planta da sala do contexto de Jardim de Infância*). Essas áreas são a Área dos Blocos (Max. 4 crianças), a Área dos Jogos Calmos (Max. 5 crianças), a Área da Casa (Max. 4 crianças); a Área das Ciências (Max. 3 crianças), a Área das Artes (Max. 5 crianças) e a Área da Biblioteca e da Leitura/Escrita (Max. 5 crianças) que veio a tornar-se na Área da Mediateca devido à introdução de uma televisão e ao já incorporado computador. Todas estas áreas estão muito bem organizadas e delimitadas, encorajando diferentes tipos de atividades, permitindo uma boa visibilidade dos materiais e objetos, um fácil acesso entre elas e contendo espaço suficiente para o desenvolvimento das atividades.

Todos os materiais presentes na sala estão organizados, etiquetados com fotografia e nome dos mesmos e ao acesso das crianças, desenvolvendo a sua autonomia através do momento de arrumação. Todos estes materiais são manipuláveis e apresentam uma imensa diversidade apelando aos vários sentidos das crianças, ao desenvolvimento das várias áreas do conhecimento e permitindo uma grande variedade de brincadeiras.

Os materiais presentes na sala refletem diversidade e aspetos positivos do contexto familiar e comunitário. Encontram-se arrumados de acordo com o local correspondente. Esses materiais são reais e fazem, também, parte da vida familiar das crianças.

A maior parte dos trabalhos realizados pelas crianças estão expostos por toda a sala, nas paredes, pendurados no teto, em cima do mobiliário, permitindo às crianças a sua visualização sempre que desejarem, aumentando, assim, a sua autoestima e relembrando atividades já realizadas que, muitas vezes, se relacionam com novos trabalhos. Por toda a sala estão expostas, ainda, muitas fotografias das crianças durante a realização das várias atividades.

A sala oferece um acesso bastante fácil ao exterior e este é bastante extenso. Todo o espaço exterior é propício à realização de vários tipos de jogos, atividades e brincadeiras, sendo, muitas vezes, criados momentos educativos com intencionalidade, planeados pela educadora e pelas crianças.

Todo este espaço, interior e exterior, caracteriza-se, essencialmente, por um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável e transparente (Oliveira-Formosinho, 2011).

A pedagogia adotada por este contexto propõe a organização de uma rotina diária com momentos diversificados para as crianças, respeitando sempre o ritmo de cada uma. A sequência do(s) tempo(s) pedagógico(s) desta abordagem está organizada da seguinte forma:

acolhimento / planificação / atividades e projetos / reflexão / recreio / momento (inter)cultural – hora de... / momento de trabalho em pequenos grupo / conselho / tempo de partida (Oliverira-Formosinho, 2011). Sendo a rotina flexível de acordo com o contexto e o grupo de crianças, esta pode ser alterada, como podemos verificar, mais à frente, nas diferentes rotinas diárias dos contextos de intervenção.

Fazendo uma breve caracterização da rotina diária que envolve esta pedagogia, o acolhimento é realizado quando cada criança chega à instituição, onde é acolhida pelos profissionais e pelas crianças, havendo um reencontro e sendo um momento de comunicação, de escuta individual e do grupo, permitindo a partilha de experiências pessoais significativas. Na planificação, o adulto ouve e dá oportunidade a cada criança de refletir e comunicar as suas intenções criando intencionalidade na ação que se irá suceder. Cada criança planifica a sua ação e ouve, igualmente, os planos criados pelos seus pares.

De acordo com a Pedagogia-em-Participação, o educador escreve a planificação de cada criança, dando significado àquilo que as crianças comunicam. Em atividades e projetos, as crianças realizam as intenções que planearam, podendo desenvolver outras atividades. Este tempo oferece oportunidade a cada criança individual e ao grupo de crianças para desenvolver atividades nas diferentes áreas e com os diversos materiais, assim como, para criar e desenvolver projetos com algo com que se encontrem envolvidas. O tempo da reflexão permite que a criança reflita sobre a sua ação realizada no tempo pedagógico anterior, dizendo ao educador o que fez, percebendo se todas as suas intenções foram concretizadas, se outras foram desenvolvidas. Durante o momento de reflexão, o educador devolve a cada criança as suas falas, que tinha escrito durante o processo de planificação. Segue-se o recreio, onde as crianças brincam, jogam, correm, conversam, desenvolvem novas experiências, estando ao ar livre oferecendo-lhes bem-estar.

O momento (inter)cultural é um momento de partilha, de conhecimento, de descobertas. É um espaço específico de vivências culturais. O momento de trabalho em pequenos grupos é um momento planeado pelo educador, após refletir sobre a documentação pedagógica, no intuito de criar desafios, de alargar experiências de aprendizagem nas áreas onde necessita intervir. Por último, o conselho é realizado, em grande grupo, no final do dia de trabalho. Este é um momento de reflexão sobre o fluir do dia e das aprendizagens. Reflete-se sobre o que foi feito, o que ficou por fazer e que desejam terminar, o que desejam fazer, o que gostaram e não

gostaram. É, assim, uma reflexão sobre a ação, os interesses e os sentimentos do grupo de crianças. (Oliveira-Formosinho, 2011)

A rotina diária praticada nesta sala é, simultaneamente, consistente, estruturada e flexível com diferentes momentos que oferecem sentido às crianças.

As crianças têm plena consciência da sequência dos momentos integrantes da sua rotina diária, utilizando os termos corretos.

Todos os momentos criados na sala vão ao encontro dos interesses das crianças.

Segue-se, então, a rotina diária da sala em questão:

- **7.30h – 8.45h** Recepção no Salão Polivalente
- **8h45h – 9.00h** Acolhimento
- **9.15h** Ciclo: Planificação/Atividades e Projetos/Reflexão
- **10.20h – 10.30h** Arrumar
- **10.30h – 10.45h** Reflexão
- **10.45h – 11.00h** Recreio
- **11.00h – 11.20h** Momento de Trabalho em Pequenos Grupos
- **11.20h – 11.30h** Preparar para o Almoço/Higiene Pessoal
- **11.30h – 12.15h** Almoço
- **12.15h – 12.45h** Higiene Oral
- **12.45h – 13.45h** Recreio
- **14.00h – 15.00h** Ciclo: Planificação/Atividades e Projetos/Reflexão
- **15.00h – 15.15h** Momento (Inter) Multicultural – Hora de...
- **15.15h – 15.30h** Conselho
- **15.30h – 16.00h** Lanche
- **16.15h – 19.00h** Prolongamento

Como podemos verificar, a rotina diária desta sala apresenta vários momentos de planificação e reflexão (Ciclo: Planificação/Atividades e Projetos/Reflexão, Momento de trabalho em pequenos grupos e o Conselho – momento em que as crianças e a educadora refletem o dia, podendo planejar atividades para o dia seguinte), momentos de trabalho, de arrumação, de alimentação, de higiene e de brincadeiras. O ciclo: Planificação/Atividades e Projetos/Reflexão consiste num momento em que as crianças planeiam livremente o que vão fazer, podendo ficar

apenas pelas brincadeiras nas diversas áreas, como também, acabar trabalhos iniciados em Ciclos anteriores.

3.3. Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças da sala em questão era constituído por vinte e uma crianças (dez meninos e onze meninas), com quatro crianças com quatro anos e as restantes com cinco anos.

Ao nível cognitivo, as crianças deste grupo mostravam-se constantemente motivadas e interessadas por novas atividades, novas descobertas. Eram extremamente participativas em tudo o que acontece dentro e fora da sala. Demonstravam os seus interesses e sugeriam novas atividades e projetos.

A maioria destas crianças era acompanhada pela educadora há quatro anos. Apenas a A. S. entrou este ano letivo para esta instituição, encontrando-se ainda em adaptação.

Podíamos, assim, observar que havia envolvimento entre a família das crianças e o Jardim de Infância. As crianças, por iniciativa própria, faziam pesquisas com os pais; questionavam pais, avós, irmãos; traziam material de casa para o Jardim de Infância, entre outros. A Instituição tinha a preocupação de envolver as famílias das crianças nas suas atividades.

Ao nível da autonomia pessoal, estas crianças eram responsabilizadas para resolverem os seus próprios problemas e faziam-no, na maior parte das situações, sem pedir ajuda aos adultos.

Quanto às competências de linguagem, as crianças deste grupo falavam com os seus pares e com os adultos, nos diversos momentos da rotina diária, para narrar acontecimentos, questionar, descrever, discutir variados assuntos, ouviam e contavam histórias. Quanto à literacia, algumas crianças reconheciam as convenções e características da linguagem escrita, escrevendo o seu nome da esquerda para a direita e sabendo que o que escreviam representava o seu nome. Algumas identificavam facilmente palavras escritas e reconheciam algumas letras.

A nível sócio-afetivo, este grupo de crianças era bastante calmo, onde não se verificavam conflitos significativos. Havia um bom relacionamento entre todas as crianças e estas apoiavam-se mutuamente no seu dia a dia.

4. Contexto de Creche

4.1. Caracterização do contexto

A instituição onde foi realizada a intervenção em Creche é uma instituição particular de solidariedade social e situa-se no concelho de Guimarães. A sua fundação realizou-se no ano de 2009.

A instituição tem duas salas de Berçário, duas salas para crianças com a faixa etária entre um e dois anos e duas salas com crianças dos dois aos três anos.

A Instituição contava, no momento, com a colaboração de uma psicóloga, assim como, de um professor de Educação Física.

4.2. Caracterização do espaço e tempo pedagógicos

A sala proporciona um ambiente seguro, acolhedor e atraente para as crianças, apresentando um espaço de chão livre para que as crianças se movimentassem livremente pelo mesmo, apelando também ao desenvolvimento de várias atividades.

No início do estágio, a sala era composta por três áreas de interesse – Área das Artes e das Explorações, Área da Biblioteca e Área dos Jogos e das Construções. Durante o tempo de estágio, houve uma reorganização do espaço, sendo acrescentada a Área da Casa e ficando, assim, a sala com quatro áreas de interesse. Todas estas áreas encontravam-se bem delimitadas e as crianças conheciam plenamente a sua organização, assim como, a localização dos materiais. (ver *Anexo B – Planta da sala do contexto de Creche*)

Ao alcance das crianças encontravam-se bastantes materiais diversificados apelando aos seus vários sentidos e oferecendo oportunidades para o desenvolvimento do jogo e de diversas brincadeiras e explorações. Todos estes materiais se encontravam etiquetados com uma fotografia dos mesmos nos seus locais de arrumo, auxiliando as crianças na sua procura, assim como, na sua arrumação.

A maior parte das explorações realizadas pelas crianças estavam refletidas na sala através da sua documentação pedagógica.

A sala permite um acesso direto ao espaço exterior, sendo este bastante amplo com espaços verdes, permitindo várias descobertas e explorações, assim como, um parque com chão almofadado com um escorrega, baloiços e “cavalinhos”.

O espaço destinado aos cuidados corporais situava-se fora da sala mas perto da mesma.

A Rotina diária da sala foi organizada segundo os princípios da Pedagogia-em-Participação. Esta é estruturada de uma forma muito flexível, indo de encontro com as necessidades e os interesses das crianças. Ainda se tornava mais flexível devido ao grande número de crianças que entrou a meio do ano letivo e estavam ainda em momento de adaptação a uma nova rotina.

A rotina definida é a seguinte:

- **9.00h – 9.30h** Acolhimento
- **9.30h – 9.45h** Lanche da Manhã
- **9.45h – 10.30h** Tempo de Pequeno Grupo
- **10.30h – 11.00h** Tempo de Escolha Livre
- **11.00h – 11.15h** Tempo de Higiene
- **11.15h – 11.45h** Almoço
- **11.45h – 12.00h** Tempo de Higiene
- **12.00h – 15.00h** Sesta
- **15.00h – 15.30h** Tempo de Higiene
- **15.30h – 16.00h** Lanche
- **16.00h – 16.30h** Tempo de Higiene
- **16.30h – 17.00h** Hora de... Momento Inter-Multicultural
- **17.00h – 17.15h** Tempo de Higiene
- **A partir das 17.15h** Atividades de Escolha Livre / Tempo de Exterior

Nos tempos de Pequeno Grupo, a educadora proporcionava às crianças variadas oportunidades essencialmente de exploração de materiais, como o gelo e o *chantilly*. Nos momentos Inter-Multiculturais, a educadora planeava atividades culturais, como a exploração de diversos instrumentos musicais.

As crianças desta sala já conheciam a sua rotina, tendo-a bem interiorizada. Sabiam, por exemplo, que no final do lanche da manhã, tinham de se sentar na manta para cantarem a canção dos bons-dias, dirigindo-se para a mesma após acabarem, assim como, no final do tempo de higiene que se segue ao almoço, as crianças dirigiam-se à sala onde iam dormir a sesta sem que fosse necessário alguém lhes dizer o que deviam fazer.

4.3. Caracterização do grupo de crianças

O grupo em questão era constituído por doze crianças, seis do sexo feminino e seis do sexo masculino, entre os 16 a 25 meses de idade.

O grupo começou no início do ano letivo com seis crianças. No decorrer dos meses de janeiro a maio deram entrada mais seis crianças.

Estando estas crianças no período de desenvolvimento sensório-motor, eram crianças que gostavam de explorar tudo à sua volta, desenvolvendo conhecimentos acerca do mundo que as rodeia, procurando descobrir sempre mais.

Ao longo do seu desenvolvimento, estas crianças foram adquirindo competências de resolução dos problemas com que se deparavam. Já tinham a rotina interiorizada, assim como as regras, pois respeitavam-nas na maior parte das situações. As crianças já eram capazes de construir frases curtas e de fazer perguntas, sendo que algumas crianças utilizavam mais do que uma palavra para as realizar.

Quanto ao domínio da linguagem e comunicação, reconheciam o seu próprio nome, bem como o nome dos colegas e dos adultos que lhes são mais próximos, identificavam partes do corpo humano, objetos, animais. As crianças já conheciam bastantes palavras, estando, no momento de intervenção, envolvidos e interessados por cores e animais, reconhecendo bastantes animais e confundindo ainda as cores, conseguindo, por vezes, identificá-las corretamente. As crianças interessavam-se por sons, pela repetição de palavras, por canções e histórias.

Algumas crianças encontravam-se no período holofrásico, produzindo palavras isoladas que representavam frases (Inês Sim-Sim, Ana Cristina Silva e Clarisse Nunes, 2008) enquanto outras se encontravam mais desenvolvidas neste campo, verbalizando frases com verbos como, por exemplo, *“Tá suja!”*, *“Fiz chichi!”*, *“Quero mais!”*, e com pronomes como, por exemplo, *“A minha cama”*. Imitavam frases pronunciadas pelos adultos em que, por vezes, cortavam algumas palavras mas sem tirar o significado à frase como, por exemplo, o adulto dizia “Vamos lavar os dentes” e a criança repetia “Lavar os dentes”. A criança participava na comunicação bilateral com outra pessoa (adulto ou criança), tomando turnos para falar, emitir sons ou realizar gestos. Eram capazes de compreender instruções simples.

As crianças tinham um grande interesse na audição de histórias, ouvindo-as com muita atenção, participando nas mesmas, e pedindo sempre para ouvir mais. Elas próprias pediam para ler histórias apontando para a prateleira e dizendo *“História!”*. Gostavam muito de explorar

os livros, folheando-os e identificando as imagens. Também gostavam muito de ouvir músicas e de ouvir alguém a cantar, ficando muito envolvidos.

A nível sócio-afetivo, eram observados alguns conflitos entre as crianças pela conquista de determinado material, pois dificilmente partilhavam os materiais que tinham na sua posse, mas eram capazes de resolverem esses conflitos sem a ajuda de um adulto. Algumas crianças faziam birras, mas rapidamente e, por vezes, sem a ajuda do adulto se autocontrolavam, e depressa se acalmavam. O grupo não apresentava problemas nas interações, sendo que estavam sempre em constante comunicação com adultos e pares e conseguiam resolver os seus problemas quando estes surgiam. Os adultos apoiavam as crianças mediante as suas necessidades e interesses, interagindo em diversas situações com as mesmas e incentivando a comunicação através do constante diálogo.

Ao nível da autonomia pessoal, todas as crianças se alimentavam sozinhas comendo com a colher e bebendo por um copo, pedindo comida e bebida quando o desejavam.

A maioria das crianças dizia, por vezes, que fez *chichi* ou *cocó*, depois de o ter feito, querendo dizer aos seus cuidadores que necessitava que lhes mudassem a fralda. Colaboravam quando eram vestidos e lhes era mudada a fralda. Algumas crianças estavam a iniciar o desfralde, sendo incentivadas a desenvolverem o controlo esfíncteriano.

PARTE III – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

5. Dimensão investigativa do projeto

O projeto de intervenção foi desenvolvido seguindo uma dimensão investigativa refletida em diversos momentos, tendo todos eles particularidades muito importantes para a realização de uma intervenção significativa para mim e para as crianças.

Toda a intervenção pedagógica passou, assim, por vários processos interligados. Estes podem ser definidos cronologicamente como observação inicial, problematização, planificação, ação, observação e avaliação. Esta metodologia assemelha-se, em parte, à investigação-ação. Esta tem uma componente mais investigativa e mais complexa do que a metodologia utilizada para a intervenção pedagógica. É considerada por Dewey como uma espiral envolvendo os possíveis ciclos contínuos que a investigação-ação pode seguir, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança que são, então, implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte (Máximo-Esteves, 2008). No entanto, são utilizados no projeto, de forma interligada, vários processos semelhantes aos da investigação-ação.

Como Cohen e Manion (1990 como citado em Máximo-Esteves, 2008) referem, é difícil definir com clareza a investigação-ação pois o uso varia com o tempo, o lugar e o cenário. Mas John Elliot (1991 como citado em Máximo-Esteves, 2008) diz que a podemos definir como “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (p. 69). Altrichter *et al.* (1996 como citado em Máximo-Esteves, 2008) afirma que a investigação-ação é um instrumento que auxilia o desenvolvimento profissional, ampliando o seu conhecimento e competência profissional na medida em que apoia os profissionais a lidarem com os desafios e problemas da prática na procura refletida de soluções. A utilização da investigação-ação poderá ser a mais adequada quando há necessidade de conhecer em profundidade assuntos específicos e resolver problemas em situações sociais específicas, obtendo um poder transformativo.

A complexidade desta metodologia investigativa advém da aproximação do observador e do observado. O educador é sujeito e participante ativo nestes diversos processos interligados, participando, assim, na avaliação do processo, dos resultados e do impacto da ação, não necessitando de deixar essa responsabilidade para agentes externos como, por exemplo, a administração ou a inspeção (Máximo-Esteves, 2008).

A metodologia seguida para a realização do projeto foi baseada na investigação-ação devido às várias componentes que nela estão inseridas necessárias a uma intervenção pedagógica mais eficaz.

Antes de iniciar a intervenção pedagógica passei pelo processo da observação inicial procurando compreender uma situação que fosse, de algum modo, um problema para o grupo de crianças. Esta observação inicial foi complementada com registos escritos (ver 5. *Estratégias de recolha e análise de dados*). Seguiu-se a definição de um problema ou de um interesse particular do grupo de crianças. Neste processo, foi necessário focar o meu olhar para aquilo que as crianças realizavam e aquilo que gostariam de realizar. Após esta focagem, foi realizada uma planificação flexível, consistindo em estruturar a ação de acordo com a intencionalidade pré-definida na delineação do projeto. Planificação realizada, segue-se o momento da ação, da implementação do projeto, da intervenção no terreno de acordo com o planeado. Durante a ação, é novamente realizada a observação e registo da intervenção – registos escritos e fotográficos (ver 5. *Estratégias de recolha e análise de dados*). Por último, é realizada a avaliação e reflexão intencional e racional (teorização), traduzindo-se na operação de análise crítica da prática profissional quanto aos objetivos, às estratégias, aos meios, ao processo, aos resultados, às limitações, às conclusões.

A prática reflexiva permite ao educador perceber de que forma compreende a teoria, confrontando essa teoria com a sua prática, antes, durante e depois da ação, de uma forma construtiva, permitindo-o corrigir as suas falhas e aproximar a sua teoria à sua prática. O educador, fazendo sucessivas reflexões da sua prática, encontrar-se-á melhor preparado para agir em situações novas e problemáticas e com exigências imprevisíveis no seu contexto profissional. Será, assim, possível, “face à descoberta, o sujeito reflexivo implantar um novo equacionamento de variáveis de tomada de decisão, que venha delinear um novo plano de ação e, conseqüentemente, um novo fazer/ser” (Sá-Chaves, 1991, p. 27).

De acordo com a metodologia seguida, o educador deve ser capaz de colocar questões sobre a sua prática¹, de a planificar, definindo objetivos, e de utilizar estratégias apropriadas de modo a controlar os processos e os resultados. (Máximo-Esteves, 2008)

¹ O educador deverá questionar-se acerca das estratégias didáticas, dos conteúdos de aprendizagem, da aprendizagem ativa. Durante toda a intervenção pedagógica, coloquei questões a mim mesma como: Que estratégias poderei usar de modo a que as crianças construam as aprendizagens planeadas?, Que estratégias poderei usar de modo a provocar um maior envolvimento das crianças?, Como poderei favorecer a aprendizagem ativa?, Que precauções deverei tomar?, Que riscos eu corro?, entre outras que se foram tornando pertinentes para a intervenção.

Um profissional, que desenvolva esta metodologia reflexiva, levará a sua ação ao encontro do quotidiano das crianças, ao contrário de manipular conceitos sem terem influência no mesmo, estando mais atento aos seus problemas, dificuldades e interesses e ambicionando melhorar as suas oportunidades de aprendizagem. Assim, é melhorado o desempenho das suas tarefas e do ambiente profissional em que estas ocorrem, refletindo-se, conseqüentemente, no interesse e envolvimento das crianças nas diversas atividades pedagógicas, assim como, no desenvolvimento de aprendizagens significativas.

6. Estratégias de recolha e análise de dados

No intuito de melhor conhecer o contexto, o grupo de crianças, cada uma em particular e as interações entre elas, assim como, os seus interesses, tomei uma posição de observadora perante as suas ações e as suas interações, mas também, de mais uma pessoa com quem as crianças poderiam interagir, conversar, brincar e desenvolver laços de confiança. Percebendo, assim, os seus interesses, a tarefa de definir objetivos de intervenção seria facilitada.

Esta observação, assim como, toda a intervenção pedagógica foram complementadas com estratégias de recolha e análise de dados que suportariam e sistematizariam a reflexão. Estas podem ser produções escritas (notas de campo, diários, ...) fotografias, gravações áudio ou vídeo, entrevistas, entre outras, que o educador utiliza de acordo com os seus objetivos, o desenvolvimento de cada atividade, o grupo de crianças, cada criança individualmente. Os dados foram, então, recolhidos antes, durante e depois da intervenção. Por vezes, não foi possível fazer registos no momento de intervenção, sendo necessário, logo que possível, a sua realização. Na fase de intervenção, estes dados carecem de organização, sendo necessária a sua classificação, codificação e, provavelmente, seleção.

Ao longo da intervenção pedagógica, serviu de apoio e auxílio a documentação pedagógica, tanto escrita como fotográfica de situações particulares consideradas pertinentes para a definição de objetivos para o plano de intervenção.

A documentação pedagógica consiste numa estratégia de reflexão e avaliação das competências das crianças, do desempenho do educador, da evolução de cada criança e do próprio educador. Com a documentação pedagógica podemos refletir sobre as capacidades e dificuldades das crianças, de modo a intervir para um melhor desenvolvimento das mesmas. (Oliveira-Formosinho, 2011)

Existem, assim, três ações essenciais a este processo – observar, registar e refletir. A observação é a educação do olhar para apreender situações, diálogos, um olhar focado de acordo com os objetivos. É, portanto, sistemática e intencional. A observação e o registo são distintos mas interdependentes e complementares. O registo é como um suporte externo de memória para evitar a perda de manifestações significativas das crianças. Permite percorrer e reconstruir mentalmente factos e situações. É também revelador de conceções e conhecimento através da demonstração das vivências significativas das crianças. O registo das observações deve ser organizado, analisado e interpretado, ou seja, deve ser refletido. (Mendonça, 2009)

A documentação pedagógica interpreta, assim, a própria atividade pedagógica, é a construção do conhecimento e é como um processo de construção de significado para as situações pedagógicas. É uma estratégia para escutar as crianças e responder-lhes de forma educativa. Consiste, ainda, num exercício vivo da linguagem escrita, contemplando a sala com as variadas descrições das ações e diálogos das crianças ao longo da sua aprendizagem. (Mendonça, 2009; Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

Este processo deve representar exatamente a própria criança, o seu discurso, as suas ações, as suas ideias, de modo a que, com uma posterior reflexão dessa documentação, o educador ou outra pessoa como, por exemplo, os pais, possam analisar e verificar a realidade que envolve essa criança. Desta forma, a intervenção pedagógica permite um cruzamento de olhares – dos educadores, das crianças e dos pais, sobre as aprendizagens das crianças ao longo das situações educativas vividas (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

Assim, nesta intervenção, a documentação pedagógica foi usada para a definição de objetivos e para acompanhar as atividades desenvolvidas com as crianças. As falas e ações das crianças e os vários resultados em cada atividade foram aspetos a que permaneci mais atenta.

A documentação pedagógica, referente ao desenvolvimento e aos resultados de cada atividade, foi exposta na sala para que as crianças pudessem observar, explorar e rever aquilo que desenvolveram, se observarem a si próprias de um ponto de vista exterior, mostrando que os trabalhos realizados pelas crianças são significativos e remetendo-as, assim, ao ponto central e fulcral da ação desenvolvida dentro da sala.

7. Desenho e fundamentação do projeto de intervenção pedagógica

De modo a ser possível desenhar um projeto de intervenção pedagógica, foram precisos largos momentos de observação das crianças e interação com as mesmas. Foi-nos

disponibilizado, em cada contexto, um tempo de observação relativamente curto para o efeito. Assim, o tema foi definido, essencialmente, a partir dos interesses das crianças de Jardim de Infância, onde foi possível ter mais momentos de observação e interação com as crianças.

Tive oportunidade de observar um grande interesse das crianças pelas palavras escritas, pela identificação dos sons das palavras, criação de rimas, identificação de letras, escrita de palavras e prazer em ouvir e contar histórias. A identificação destes interesses levou-me a centrar o projeto de intervenção no domínio da linguagem e comunicação, promovendo o desenvolvimento da consciência fonológica, o reconhecimento e escrita de palavras e a compreensão da funcionalidade da linguagem escrita.

Quanto à Creche, a intervenção seria realizada numa sala com crianças de um ano. Estando estas crianças numa fase muito importante de desenvolvimento da linguagem. Tive oportunidade de observar que havia crianças que demonstravam um enorme prazer por já conseguirem pronunciar algumas palavras intencionalmente, compreendendo o seu significado. Tornou-se, assim, pertinente seguir a intervenção neste contexto com a mesma temática definida para Jardim de Infância, sofrendo grandes alterações nos seus objetivos, devido à faixa etária em questão, oferecendo às crianças diversas oportunidades que permitissem fomentar a comunicação e expressão oral.

Deste modo, defini o projeto de intervenção como *Explorando a linguagem no Jardim de Infância e na Creche: Algumas potencialidades*.

Nos anos pré-escolares, as crianças desenvolvem progressivamente a linguagem como um processo natural de maturação e de envolvimento ativo da criança no ambiente (Hohmann & Weikart, 2009). No entanto, e como já foi referido, as capacidades de compreensão e produção da linguagem da criança deverão ser progressivamente alargadas durante a educação pré-escolar, colocando no educador a responsabilidade de proporcionar experiências diversificadas para a mesma (Ministério da Educação, 1997).

8. Processo de intervenção em Jardim de Infância

8.1. Traçar objetivos

Após ter definido um tema para a intervenção pedagógica no contexto de Jardim de Infância, restava traçar objetivos para completar o plano de intervenção. Estes encontram-se diretamente relacionados com o tema. Assim, os objetivos passam por promover o/a:

- Desenvolvimento da consciência fonológica;
- Reconhecimento e escrita de palavras;
- Compreensão da funcionalidade da linguagem escrita.

A intervenção pedagógica foi, assim, desenvolvida através de variadas experiências centradas no domínio da linguagem e comunicação.

8.2. Implementação das estratégias de intervenção pedagógica

Em função dos interesses das crianças e dos objetivos definidos para a intervenção pedagógica, foi feita uma seleção de atividades baseada na variedade de oportunidades, desenvolvendo motivação e envolvimento por parte as crianças, assim como, diversas aprendizagens significativas para as mesmas. As atividades seguiram uma intencionalidade pedagógica refletida e planeada anteriormente de modo a ser possível alcançar os objetivos propostos.

Atividade *Vamos ouvir o que escrevemos*

De modo a responder ao interesse das crianças pela escrita de palavras, foi planeada a atividade *Vamos ouvir o que escrevemos*. Esta atividade consistiu em fornecer o acesso das crianças ao *Google Tradutor*. Nesta ferramenta da Internet, as crianças poderiam produzir diversas palavras ou frases, assim como, experimentar escrever livremente, podendo ouvir no final o resultado das suas produções. O próprio computador devolvia as produções das crianças. Com a atividade, a intencionalidade pedagógica passaria por promover o (re)conhecimento e a escrita de palavras e promover o conhecimento de convenções gráficas (identificar e escrever letras maiúsculas e minúsculas e atribuir significado à escrita). Na educação pré-escolar devem ser proporcionadas às crianças oportunidades para que explorem a escrita, brinquem com a escrita e reflitam sobre a escrita e as suas convenções. Através das diversas tentativas de escrita, as crianças vão começando a diferenciar as letras, a aperceber-se das suas características e das convenções a elas associadas. (Mata, 2008)

Pensei em oferecer às crianças oportunidades para escrever de um modo não tão utilizado e observado diariamente e poder usufruir da reprodução do que escreveram. As crianças têm, na sala, um computador que podem usar sempre que quiserem, tanto para jogar

como para escrever, mas não têm uma ferramenta que lhes permita ouvir o que escreveram. Como refere Hohmann e Weikart (2009), computadores equipados com programas que permitam que a criança ouça o que leu são instrumentos satisfatórios e apoiantes do desenvolvimento das capacidades de escrita das crianças. A ferramenta utilizada nesta atividade permite, então, escrever palavras, frases ou algo simplesmente inventado, podendo ouvir, de seguida, essas produções. Assim, as crianças poderiam explorar a escrita identificando letras, reconhecendo as letras de imprensa maiúsculas e minúsculas e associando os sons à escrita, podendo ouvir o que escreveram e perceber algumas convenções da escrita.

Esta atividade foi introduzida no momento de trabalho em pequeno grupo, da rotina diária. O grupo de crianças era dividido em três pequenos grupos e, deste modo, a atividade foi desenvolvida em três dias, cada dia com um pequeno grupo de crianças diferente, de modo a ser-me possível acompanhar o desenvolvimento da atividade com todas as crianças.

As crianças do primeiro grupo de trabalho exploraram o teclado com e sem o objetivo de construir palavras com sentido. Após algumas criações, as crianças escreveram algo só com consoantes (ex.: *gjjjggffccchhhh, mmmsxxxlllpprrrrrrrrmmmmtttlzzzz*). O computador foi devolvendo e eu fui chamando a atenção das crianças para a escrita de palavras. Com a escrita de conjuntos de letras sem sentido, desafiei as crianças para a escrita de palavras que conheciam.

As crianças deste grupo tentaram escrever palavras que sabiam como se escreviam como, por exemplo, os seus próprios nomes, mãe, mota, jipe. As crianças também exploraram livremente o computador, escrevendo essencialmente letras aleatórias do teclado, ouvindo depois o que escreveram. Tentaram também criar palavras que conheciam mas que não sabiam a sua forma escrita como, por exemplo, o nome da educadora, o nome de um colega, confirmando, no final, após audição, se a palavra tinha sido escrita corretamente ou não. Durante estas tentativas, apoiei as crianças na sua realização, realçando os sons da fala, de modo a melhor identificar as respetivas letras. Durante a atividade, todas as crianças viram as tentativas dos seus pares tentando, por vezes, ajudá-los. Penso que a atividade correu bem e que as crianças gostaram, pois pediam para escrever sempre mais,



Figura 1 – A., bastante entusiasmado, escreve o seu nome.

tendo sido construídas algumas aprendizagens pretendidas, referidas na intencionalidade pedagógica.

No segundo grupo de trabalho, a maioria das crianças optou por escrever o seu nome. Uns meninos tiveram mais facilidade do que outros. A B. R. disse que só sabia escrever o seu nome em manuscrito e, por isso, estava a ter dificuldades. Sugeri, então, que escrevesse o seu nome no papel e tentasse perceber que letras é que se sucediam, o que simplificou as suas dúvidas. Tal como a B. R., outros meninos apresentaram dificuldades em reconhecer as letras nas teclas do computador (letras maiúsculas de imprensa), assim como, as letras minúsculas de imprensa que surgiam no ecrã do computador. Desta forma, esta atividade ajudou as crianças na familiarização com a letra de imprensa. Àqueles meninos que não apresentaram dificuldades no reconhecimento da letra de imprensa, desafiei a que escrevessem palavras que não fossem o seu nome – palavra utilizada diariamente nos trabalhos. A I. C. tentou escrever “Ana” e o I. escreveu as vogais. A B. foi a única que escreveu uma palavra sem pensar no que iria resultar, ouvindo-a depois e vendo que não existia. Depois de a B. experimentar, todos os meninos quiseram tentar também, entusiasmando-se bastante com o som que depois ouviam.

A um dado momento, escrevi uma frase no computador e o mesmo devolveu o que escrevi, passando a minha mensagem para as crianças. Todos os meninos mostraram um grande entusiasmo com reações de surpresa e garalhadas, pedindo-me que escrevesse outras frases e escutando a sua devolução pelo computador.

Penso que esta atividade foi importante para as crianças tanto no contacto com a letra de imprensa como na utilização de outra ferramenta de escrita, construindo aprendizagens em torno do reconhecimento das letras através da escrita de palavras com significado para elas.

O terceiro grupo de trabalho era constituído por crianças mais novas, o que, provavelmente, consistiria num maior desafio para a realização da atividade. E foi realmente, pois algumas crianças ainda não estavam totalmente familiarizadas com as letras de imprensa, o que dificultou um pouco o reconhecimento das mesmas no teclado do computador para poderem escrever o que pretendiam. De modo a ajudar as crianças no reconhecimento da letra de imprensa, utilizei alguns materiais existentes na sala como um quadro de madeira com letras de imprensa maiúsculas e minúsculas e um quadro com as letras manuscritas, escritas pela educadora, com o qual as crianças relacionaram as letras de modo a reconhecê-las.

Todas as crianças optaram por escrever o seu nome ou um outro nome que conheciam e sabiam como escrever. Algumas sentiram mais dificuldade e lembraram-se de ver o seu nome

no papel autocolante, que se encontra na própria mesa, com os nomes de todos os meninos da mesma, para que possam identificar o seu lugar e/ou auxiliar-se dele quando precisam de o escrever nos trabalhos, por exemplo. Apesar de as crianças terem iniciado a escrita (do seu nome) com letra de imprensa, no momento desta atividade já escreviam as suas tentativas a manuscrito. Assim, penso que as dificuldades na identificação de algumas letras de imprensa se derivaram ao hábito que as crianças tinham em escrever a manuscrito.

No intuito de melhor ultrapassar estas dificuldades, pensei, então, em utilizar material existente na sala como um quadro com as letras de imprensa, maiúsculas e minúsculas, do abecedário e um quadro, igualmente com as letras maiúsculas e minúsculas, mas manuscritas. Assim, as crianças exploravam, primeiramente, as letras manuscritas, sendo aquelas que melhor reconheciam, e depois procuravam encontrar semelhanças com as letras de imprensa, percebendo quais deveriam utilizar no teclado do computador. Este material ajudou todo o grupo, podendo interligar os conhecimentos já adquiridos anteriormente com aqueles que estavam a vivenciar naquele momento. Desta forma, procurei apoiar, auxiliar as crianças na realização de uma atividade mais complexa que convocasse os seus conhecimentos anteriores e as desafiasse a realizar novas aprendizagens.



Figura 2 – G., bastante envolvida, escreve o seu nome com o auxílio do quadro de letras.

Penso que as crianças deste grupo realizaram aprendizagens planeadas muito importantes. Essencialmente, o reconhecimento das letras de imprensa e a atribuição das letras aos sons da fala foram os aspetos mais notórios.

Atividade *Poesia*

Uma outra atividade desenvolvida foi a atividade *Poesia*, indo ao encontro da intencionalidade pedagógica definida para este grupo de crianças – promover o desenvolvimento da consciência fonológica (produzir rimas e identificar palavras que acabam com a mesma sílaba), querendo que as crianças explorassem um género textual não tão habitual do dia a dia, ao contrário da narração de histórias, por exemplo.

O projeto educativo da instituição, no ano em que foi realizada a intervenção, denominava-se *Guimarães – Capital Europeia da Cultura*. Deste modo, uma grande parte das

atividades realizadas pelas crianças desenvolvia-se em torno do mesmo, refletindo o enorme envolvimento das crianças em aspetos ligados à cidade de Guimarães como, por exemplo, a sua história e os seus monumentos.

A atividade *Poesia* foi introduzida no momento (inter) multicultural – hora de... (grande grupo), integrante da rotina diária. Foi iniciado com a leitura do texto poético “Antigamente”, do livro “A Cavalos no Tempo”, de Luísa Ducla Soares (ver *Anexo C*), falando um pouco de D. Afonso Henriques, para o qual as crianças estavam muito motivadas. Após esta leitura, fizemos a sua exploração, lembrando o que o texto nos dizia sobre D. Afonso Henriques, assim como, o que as crianças pensavam sobre o mesmo.

Com a leitura do poema, as crianças falaram, ainda, de alguns aspetos da vida das pessoas há muitos anos atrás, assim como, o comércio e os modos de vida quanto à higiene, alimentação e educação, sendo que, muitos destes aspetos, foram lembrados de uma visita que as crianças fizeram ao Paço dos Duques, em Guimarães, anteriormente.

Pensei que seria pertinente que, após esta leitura e exploração, o grupo de crianças criassem rimas acerca de um tema de que gostassem, construindo aprendizagens em torno do que vinham a desenvolver. Deste modo, produzindo o seu próprio texto poético a partir da exploração do texto de um autor e considerando as suas principais características, seria estimulada a criatividade, a partilha de ideias, o trabalho em grupo. Com a escolha livre do tema indo ao encontro dos seus interesses, o grupo estaria mais motivado e entusiasmado na construção do texto. Assim, desafiei-as a elaborar, em grande grupo, versos sobre um tema de que gostassem.

Antes que fossem discutidas as ideias entre todas as crianças acerca do tema e do que poderiam inventar, a I. C. inventou espontaneamente uma quadra:

Era uma vez o João
Que comeu um pão
E depois foi ao cão
E comeu um chourião.

Fiquei bastante surpreendida com a rapidez com que a I. C. produziu esta quadra. Revelou um pensamento rápido para encontrar rimas, em simultâneo com a criação de uma história, em versos.

Desafiei, assim, as crianças a que pensassem em algo de que gostassem. O grupo decidiu em conjunto produzir um texto sobre Guimarães. As crianças entusiasmaram-se bastante durante a criação dos versos contendo rimas. A B. disse o primeiro verso e, a partir daí, as crianças foram sugerindo espontaneamente os versos seguintes. O texto surgiu de algumas sugestões e da discussão das crianças entre as palavras e as frases escolhidas e do constante apoio dos adultos na preocupação que o mesmo fizesse sentido e que os versos rimassem. As crianças sugeriam frases e, em conjunto, verificávamos se a palavra que terminava esse verso rimava com a última palavra do verso anterior. Caso fosse verificado que não rimava, as crianças apresentavam outras ideias, podendo passar pela alteração da última palavra ou pela substituição de todo o verso.

Assim, segue-se a poesia criada pelas crianças, denominada de *Guimarães, o nosso amor*.

Guimarães tem um segredo,
Que mete medo,
Por causa dos mouros e dos espanhóis
Que andam como os caracóis.

D. Afonso Henriques, o Conquistador,
Protegeu o nosso reino
Com muito amor.

Guimarães e os seus bordados
São bonitos como os fados.

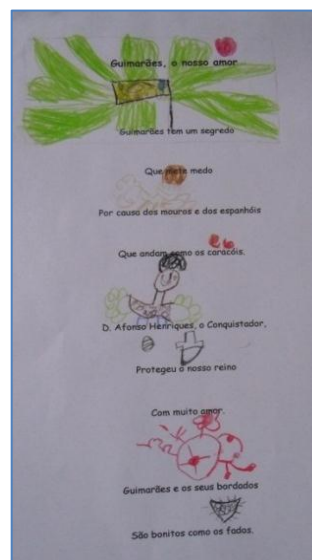


Figura 3 – Poema criado pelas crianças e a sua ilustração.

Tentei apoiar a escolha de palavras e a construção de frases, levando-as a pensar se as palavras eram bem empregues, dando sentido à frase, e se as palavras escolhidas rimavam, de modo a que fosse criado um texto poético, em semelhança do explorado anteriormente.

Depois disse-lhes que o texto que criaram iria ser exposto na sala e o A. deu, imediatamente, a ideia de desenharem em cima das palavras, depois de impresso o texto, como fizeram numa atividade planeada por mim, realizada anteriormente, mostrando que gostou dessa estratégia.

As crianças estiveram bastante envolvidas e motivadas durante a atividade, construindo várias aprendizagens, como a identificação de sons iguais, de modo a identificar as palavras que rimassem (consciência fonológica), a construção de um texto que fizesse sentido, demonstrando sempre prazer e motivação na criação do seu próprio texto poético. De acordo com Fromberg (1987 como citado em Hohmann & Weikart, 2009), a “investigação sobre o desenvolvimento da linguagem sugere que as crianças gostam de brincar com as palavras porque isso as faz sentir com controlo” e, como refere Sponsler (1982, p. 232 como citado em Hohmann & Weikart, 2009), as crianças “brincam com as estruturas, sons e significados da linguagem, os quais estão diretamente relacionados com a aquisição da linguagem (p. 545).

Atividade *Encontrar palavras*

Uma outra atividade desenvolvida – *Encontrar palavras*, foi ao encontro de um dos objetivos definidos para a intervenção pedagógica – Promover a compreensão da funcionalidade da linguagem escrita, e encontra-se interligada com a intervenção que foi sendo desenvolvida. As intenções pedagógicas desta atividade passaram por promover o reconhecimento de palavras escritas do quotidiano, promover a identificação de letras, promover a atribuição de significado à escrita num contexto específico e tomar consciência da escrita como forma de comunicação. Através do contacto com materiais impressos, as crianças em idade pré-escolar desenvolvem uma expectativa acerca do significado que as palavras impressas possuem (Hohmann & Weikart, 2009), apercebendo-se de que a escrita transporta uma mensagem e que existe um conjunto de convenções a ela associadas (Mata, 2008).

A atividade foi iniciada no final de um dia através de um pedido feito às crianças. Pedilhes que estivessem atentas para tentarem encontrar palavras à sua volta, em casa, enquanto passeavam na rua, quando fossem ao café com os pais e outros locais onde eles fossem. Sugerique pedissem ajuda aos pais para descobrirem o significado das palavras que encontrassem e escrevessem num papel, de modo a que as crianças levassem para a sala as palavras que tinham encontrado para partilharem em grupo.



Figura 4 – Algumas das folhas que as crianças levaram para o Jardim de Infância após terem observado palavras escritas e ter pedido à família para escrever numa folha.

Esta atividade estava planeada para o momento de trabalho em pequenos grupos mas, devido a uma alteração na rotina, não foi possível. Sendo assim, no final do momento (inter)cultural – hora de... (grande grupo) do dia em que a atividade começaria a ser desenvolvida, falamos um pouco sobre o que lhes tinha pedido para fazerem fora do Jardim de Infância com a ajuda dos pais. Verifiquei que muitas crianças repararam em locais que tinham algo escrito, como um muro, a relva cortada em forma de letras, uma carta, uma caixa de correio, a camisola dos jogadores de futebol, entre outros. Algumas crianças perguntaram aos pais para lhes dizer o que estava lá escrito. A B. levou, para o Jardim de Infância, uma folha com palavras escritas que tinha observado numa toalha – Porto, Aveiro, Portugal, Guimarães, Algarve, Coimbra, Lisboa, Braga e Leiria, e num sinal de trânsito – STOP. Li as palavras para todas as crianças, perguntando à B. onde as encontrou e para que serviriam. Quanto às palavras que encontrou na toalha, a B. disse que era para sabermos algumas cidades de Portugal, e, quanto à que encontrou no sinal de trânsito, disse que era para os carros pararem quando vissem esse sinal.

Segui a atividade, perguntando a todas as crianças onde é que elas já tinham observado palavras. As respostas foram variadas. Além de todas as crianças falarem das imensas palavras que tem a sala, algumas disseram ainda outros locais onde as observaram:

“No chão quando estava a passear. Vi também num sítio “Clínica veterinária – Dra. Marta” que é a minha mãe.” (S.)

“À beira de minha casa, vi escrito STOP.” (I. C.)

“No café e na minha bola que diz Sport Zone.” (A.)

“Na minha casa, quando ia regar as plantas, vi uma letra no chão, que é a letra do meu irmão, um P.” (T.)

“Na camisola do futebol, tem escrito atrás o nome dos meninos.” (J.)

De seguida, perguntei às crianças para que servem então, estas palavras escritas que nós encontramos, porque é que as pessoas escrevem. O A. respondeu de imediato: *“Para as pessoas saberem as coisas, senão não sabem. É importante ter coisas escritas para saber como são as coisas, para saber o que são as coisas.”*. Todas as crianças concordaram com a resposta do A. De facto, esta resposta revela uma boa reflexão acerca da importância da escrita na vida das pessoas. I. lembrou que também se podia “dizer coisas por gestos”, que se podia falar por gestos. Sugeri então às crianças que descobrissemos o que podíamos comunicar através de

gestos. Em grupo, as crianças identificaram alguns exemplos concretos como dizer adeus, acenar com a cabeça que sim e que não, mandar um beijo.

8.3. Análise reflexiva da intervenção pedagógica

Após cada momento de intervenção, a análise reflexiva torna-se num processo essencial para avaliar a forma como cada um foi desenvolvido, o impacto que teve nas crianças, as aprendizagens desenvolvidas pelas mesmas, a escolha das estratégias, o papel do adulto no decorrer de cada atividade. Avaliar todos estes aspetos torna-se fundamental no intuito de compreender e refletir se cada atividade desenvolvida foi significativa para as crianças e o que poderia melhorar.

Com a atividade *Vamos ouvir o que escrevemos*, as crianças seriam confrontadas com um desafio usufruindo da ferramenta informática *Google Tradutor*. Com esta atividade pretendia-se que as crianças se envolvessem no (re)conhecimento e escrita de palavras, oferecendo, assim, oportunidades para que explorarem a escrita, brincassem com a escrita e refletissem sobre a escrita e as suas convenções gráficas (o reconhecimento, identificação e escrita de letras maiúsculas e minúsculas, a linearidade e a escrita representativa dos sons do oral) e atribuissem significado à escrita.

A promoção da utilização do computador (diversidade de materiais de escrita) poderá ter benefícios nas aprendizagens das crianças. Ao escrever no computador, as crianças vão-se apercebendo da orientação e da linearidade da escrita. Aquelas crianças que têm algumas dificuldades em escrever as letras, devido ao controlo do traço, veem-se também ajudadas neste tipo de atividades, podendo envolver-se com mais entusiasmo, demonstrando-o gradualmente na forma manuscrita. (Mata, 2008)

Esta atividade encontra-se inteiramente relacionada com a literacia emergente. Através da oportunidade proporcionada às crianças para contactar com a escrita e explorá-la livremente, as crianças foram desafiadas a conhecer e a explorar as suas convenções, abrindo espaço à criação de concepções, conhecimentos, relativamente à língua escrita desenvolvidos antes do seu ensino formal.

A escrita de palavras poderia ser tanto de palavras conhecidas como inventadas e na tentativa de escrever novas palavras, podendo ouvir, de seguida, o que tinham escrito e, deste modo, verificar se as palavras escritas existiam. Antes da planificação desta atividade, observei

várias situações em que as crianças conheciam e identificavam a maior parte das letras do alfabeto.

De facto, algumas crianças escreveram palavras que conheciam, essencialmente o seu nome, outras tiveram curiosidade em inventar palavras e outras tentaram escrever novas palavras descodificando as letras através dos sons, mostrando um conhecimento de convenções gráficas (saber que as letras correspondem a sons). Esta foi uma atividade promotora do desenvolvimento da consciência fonológica. De acordo com Mata (2008), o desenvolvimento da consciência fonológica é um fator importante para o desenvolvimento de conceptualizações sobre a linguagem escrita, ou seja, para conseguir estabelecer ligações entre a escrita e o oral. Ouvindo, no final, as suas produções, as crianças verificavam se as palavras estavam ou não escritas corretamente, tentando, de seguida, corrigi-las.

Penso que as crianças tiveram oportunidade de construir algumas aprendizagens ao nível da consciência fonológica, que as poderão ajudar no processo de escrita e leitura como a associação dos sons às letras. Outras aprendizagens refetem-se no reconhecimento e exploração das letras de imprensa maiúsculas e minúsculas, na descoberta de que nem todo o conjunto de letras forma palavras. Como é referido em Ministério da Educação (1997), “o contacto com o texto manuscrito e impresso nos seus diferentes formatos (...) permitem uma apropriação da especificidade do código escrito. Assim, as crianças poderão compreender que o que se diz se pode escrever (...) mas constitui um código com regras próprias” (p. 70).

Apesar da atividade se ter desenvolvido em pequenos grupos, o número de crianças (7) ainda era consideravelmente grande para esta exploração e, por isso e por estarmos sempre condicionados aos tempos da rotina diária, algumas crianças só tiveram oportunidade de explorar esta ferramenta uma única vez. De facto, assim também foram muito condicionadas as oportunidades para que as crianças desenvolvessem mais aprendizagens. Deste modo, o computador com esta ferramenta deveria ter estado ao acesso das crianças em outros momentos da rotina diária.

Relativamente à atividade *Poesia*, as crianças desenvolveram aprendizagens em torno de um dos temas de trabalho que estava a ser desenvolvido na sala – D. Afonso Henriques. Desenvolveram aprendizagens também em torno das características do texto poético sabendo, através da leitura e exploração do poema, que o mesmo é construído com rimas desenvolvendo, assim, competências ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica. A intencionalidade pedagógica foi alcançada com a produção de rimas e a identificação de palavras que acabam

com a mesma sílaba através da exploração do poema e da produção de um novo texto poético pelo próprio grupo de crianças.

Com a exploração do caráter lúdico da linguagem através do poema “Antigamente”, de Luísa Ducla Soares, lido no início da atividade, as crianças puderam explorar o texto poético, alongando-se à vida de D. Afonso Henriques, mencionado no texto e para o qual as crianças estavam bastante motivadas. Com a posterior criação de um texto poético, pelo grupo de crianças, com um tema escolhido por elas e motivador para as mesmas, foi visível a preocupação em criar frases com sentido e encontrar palavras que rimassem com as já referidas. Como é citado em Ministério da Educação (1997), a poesia constitui um meio de descoberta da língua e de sensibilização estética. As crianças refletiram sobre a língua, de modo a criar frases com rimas, e tiveram a preocupação de criar um texto que considerassem bonito e significativo, envolvendo as aprendizagens construídas até ao momento. Esta procura de palavras que rimassem levou ao apoio do desenvolvimento da consciência fonológica através da reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras orais pensadas (Sim-Sim, Silva & Nunes 2008).

A atividade *Encontrar palavras* foi planeada de modo a que as crianças tivessem tempo para observar as palavras no seu meio envolvente e para refletir sobre o material recolhido e, conseqüentemente, sobre a funcionalidade das mesmas. Na sala, as crianças já tinham um grande contacto com a escrita, através da etiquetagem dos materiais, dos diversos livros, da planificação e reflexão das crianças que a educadora registava, entre outros, mas nunca as ouvi falar sobre produções escritas exteriores à sala. Deste modo, achei pertinente planejar esta atividade focando a sua atenção para a observação da linguagem escrita em múltiplos contextos, exteriores à sala, e envolvendo as famílias (Mata, 2008).

A reunião da informação recolhida não foi realizada em pequeno grupo, como inicialmente tinha planeado, mas antes em grande grupo não oferecendo tantas oportunidades para que todas as crianças dessem a sua opinião e partilhassem as suas descobertas, os seus conhecimentos e as suas aprendizagens. Mas, mesmo em grande grupo, as informações partilhadas foram bastante importantes para a construção de aprendizagens das crianças, oferecendo mais significado às palavras escritas de acordo com o contexto em que ela está inserida, compreendendo a razão pela qual as pessoas utilizam a escrita e refletindo, ainda, nas diferentes formas de comunicação.

Foi muito importante a atenção que foram prestando às palavras à sua volta, observadas em diversos locais, e pedindo ajuda aos pais para perceber o seu significado e para as escreverem num papel, de modo a poderem partilhar com os seus pares.

As crianças demonstraram compreender o papel essencial que a linguagem escrita tem no nosso dia a dia. O facto de saberem o significado das palavras escritas e se recordarem onde as viram são indícios de que mais facilmente perceberão a função que estas palavras desempenham nos mais variados locais onde se encontram, tanto como um meio de informação, de transmissão de conhecimentos e cultura, um instrumento para planificar e realizar outras tarefas, como para dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos, emoções, sonhos e fantasias (Ministério da Educação, 1997).

9. Processo de intervenção em Creche

9.1. Traçar objetivos

Sendo a linguagem na Creche mais rudimentar, em comparação à linguagem utilizada pelas crianças no Jardim de Infância, os objetivos traçados para Creche são bastante distintos dos anteriores, refletindo-se em:

- Proporcionar experiências diversificadas de comunicação e linguagem;
- Observar, escutar e apoiar a comunicação das crianças;
- Promover a participação da criança na comunicação dar-e-receber;
- Promover o conhecimento de palavras novas.

9.2. Implementação das estratégias de intervenção pedagógica

Todas as estratégias implementadas foram planeadas, como já referido, indo ao encontro dos interesses das crianças, de modo a criar um maior envolvimento das mesmas nas atividades, e dos objetivos pré-definidos. A intervenção pedagógica seguiu uma planificação consciente e flexível com estratégias pedagógicas variadas, de modo a criar um maior envolvimento das crianças no projeto, a promover diversas oportunidades de contacto com a comunicação e expressão oral e a incorporar diferentes áreas curriculares, permitindo uma construção significativa de conhecimento.

Relembrando os objetivos definidos para a intervenção neste contexto, o primeiro objetivo – *observar a utilização da linguagem nos diferentes momentos da rotina*, foi definido para meu próprio conhecimento, de modo a compreender as crianças e a sua utilização da linguagem em diversas situações da rotina diária como, por exemplo, o que as impulsionava a comunicar mais, em que situação utilizavam mais a linguagem e se a utilizavam mais para comunicar, para cantar, para imitar, e que palavras e/ou conjunto de palavras pronunciavam. Foi um objetivo estabelecido para poder perceber como é que as crianças se encontravam ao nível da expressão oral e, desta forma, me poder permitir planejar atividades que fossem ao encontro das suas capacidades de comunicação oral, devolvendo-lhes desafios.

Foram de diversa natureza as estratégias planeadas para a intervenção em Creche, umas mais centradas na aprendizagem de competências de comunicação e de linguagem, outras centradas em experiências de exploração sensorial, provocando, apoiando e valorizando os esforços comunicativos das crianças.

Atividade *Cesto dos Tesouros*

A intervenção pedagógica foi iniciada com a atividade do Cesto dos Tesouros. Esta é uma atividade de livre exploração de materiais que pode suscitar a comunicação durante as várias explorações. A atividade do Cesto dos Tesouros foi planeada interligando as vivências das crianças com a realidade vivida no momento – o aparecimento de diversas flores na presente estação do ano. Foi ainda planeada no intuito de, através da exploração sensorial, suscitar nas crianças a motivação para as tentativas de comunicação tendo presente um material rico em qualidade e variedade.

Este foi um cesto dos tesouros da época, ou seja, da primavera, por ser realizado nessa fase. Desta forma, os materiais selecionados foram flores por serem a principal característica desta estação do ano. Estas flores foram diversas com diferentes cores, texturas e tamanhos. Falando em flores, não podemos deixar de referir os seus caules e as folhas. Assim, as flores foram colhidas com o seu caule para que as crianças o pudessem explorar. Algumas folhas acompanharam o caule das flores, outras foram separadas das plantas para que as crianças se centrassem nas diversas tonalidades da cor verde, assim como, nas suas diversas formas, texturas e tamanhos.

Esta atividade foi planeada para momentos de trabalho em pequenos grupos, permitindo às crianças a exploração de flores, caules e folhas das mesmas, assim como, de folhas de outras plantas, através das mãos, dos olhos, da boca, dos ouvidos e do nariz, usando, assim, todos os seus sentidos.

A atividade iniciou-se com a canção da surpresa, em que, no final, coloquei no meio das crianças, o cesto com os materiais. A primeira reação das crianças foi a de observar, explorando apenas visualmente (ver Figura 5). Algumas crianças mostraram entusiasmo com o que observavam.



Figura 5 – Reação das crianças enquanto observavam os materiais do Cesto dos Tesouros.

Algumas crianças seguiram com a exploração manual, enquanto outras continuavam apenas como observadores (ver Figura 6). Poucos segundos depois, todas as crianças já se encontravam a explorar manualmente.



Figura 6 – Explorara visual com iniciação à exploração manual (exploração óculo-manual).

As explorações progrediram para a utilização de outros sentidos como o olfato e o paladar (ver Figura 7). Nesta atividade, foram várias as tentativas de comunicação por parte das crianças. Uma através de interações com linguagem gestual e outras através de palavras.



Figura 7 – O G. T. explora a flor através do paladar, após a explorar através do olfato.



Figura 8 – L. A.: “Duas! São duas.”, comunicando que tinha duas flores nas mãos.

Várias tentativas de comunicação das crianças foram registadas. L. A. disse “*Partiu!*”,



Figura 9 – A L. A. interage com G. T. passando uma flor na sua cara, fazendo-lhe cócegas.

comunicando a sua percepção de que algo tinha acontecido e estava diferente.

Num outro momento, L. A.



Figura 10 – L. A. coloca uma flor na cara do G. T. para que ele a cheire.

colocou uma flor perto do nariz do

G. T. dizendo “*Cheira, G.!*”. O G. não quis cheirar e a L.

A. disse “*Não cheira!*”.

O T. tentou igualmente dar uma flor a cheirar ao G. F., que é seu primo. O Gonçalo também não quis cheirar e o Tiago disse: “*Não cheira o primo!*”.

A L. A. estava a observar e a explorar uma flor com pétalas amarelas quando, espontaneamente, disse “*É amarelas.*”. No momento, as crianças já conheciam algumas cores, conseguindo identificá-las.

A educadora, interagindo com as crianças, começou a contar as pétalas de uma flor, dizendo “*um, dois...*”, ao qual o G. F. completou, dizendo “*três*” e a L. A. seguiu, dizendo “*quatro*”.



Figura 11 – Ao observar uma flor amarela, L. A. diz “*É amarelas*”.

Mais uma vez, a L. A. comunicou a sua exploração dizendo “*Cheira mal!*”, após ter cheirado uma flor.



Figura 12 – Depois de cheirar uma flor, L. A. diz “*Cheira mal!*”.

O G. T. explorou uma flor (*Jarro*), rasgando aos poucos toda a sua parte branca, deixando apenas a parte amarela do seu interior. Em seguida, o T. explorou o que restava dessa flor, observando a parte amarela, e disse “*Piu, Piu!*”, assemelhando a parte amarela a um bico de um passarinho ou de um pato, pois o T. refere-se aos dois animais da mesma forma. Isto mostra-nos que as crianças já fazem

também algumas comparações e definem semelhanças.

Durante esta atividade, as crianças expressaram-se através de gestos, expressões faciais e palavras. A exploração dos materiais em pequeno grupo estimula as crianças a interagirem e a comunicar entre si.

Atividade *Caracol e Lagarta*

Após esta atividade, seguiu-se um conjunto de atividades interligadas que se iniciou com a leitura e exploração da história “Caracol e Lagarta”, de Armando Quitero e André Letria (ver *Anexo D*). Esta história consiste num texto simples e o livro contém ilustrações apelativas. Pensei em explorá-la pois o livro é atrativo e envolve animais. Este grupo de crianças envolvia-se bastante com a leitura e exploração de histórias e mostrava muito interesse por animais.



Figura 13 – Leitura da história.

Com a leitura e exploração desta história, pretendia criar oportunidades para explorar imagens, apreciar histórias e participar na comunicação dar-e-receber. As crianças iniciam as interações sociais com adultos e pares de confiança, construindo um conjunto de ideias úteis ao desenvolvimento dessas interações, compreendendo que a comunicação com os outros realiza-se através do processo dar-e-receber. Através deste processo, aprende a comunicar com o outro e a aguardar pela sua resposta, esperando que cada um fale na sua vez (Post & Hohmann, 2011).

Durante a leitura da história, as crianças permaneceram bastante atentas e envolvidas, repetindo algumas falas das personagens e fazendo gestos complementares. No final da leitura, partimos para a exploração da história, do livro e das ilustrações. Na conversa que se seguiu à



Figura 14 – Exploração do livro.

leitura da história, as crianças identificaram os olhos do caracol observando as ilustrações do

livro, vendo que os mesmos não se situam na cara, assim como os olhos das próprias crianças. Além dos olhos, observaram a carcaça do caracol. Assim, algumas características do caracol foram observadas com a exploração das ilustrações. Ao longo da exploração das imagens, as crianças repetiram várias vezes a palavras *Caracol* e diziam “Aqui!” quando lhes era perguntado onde estava o caracol,

Atividade *Exploração do caracol*

Como as crianças tinham mostrado muito interesse por pormenores do corpo do caracol, pareceu-me pertinente dar-lhes a oportunidade para o explorarem diretamente, observarem os seus movimentos e as suas características. Além de ser um animal não tão observado no dia a dia, é um animal com características próprias que suscitam curiosidade nas crianças.

Antes de mostrar os caracóis às crianças, recontei a história “Caracol e Lagarta”, mas, desta vez, em formato digital, mostrando às crianças uma forma diferente de contar histórias. Assim, a história foi relembada e as ilustrações foram novamente exploradas. Após o reconto, foram mostradas imagens reais de caracóis, que as crianças observaram atentamente. Ao observar as imagens reais, o F. apontou e disse “*Tartaruga!*”. Estas imagens, mostradas às crianças, foram colocadas posteriormente na sala, junto das restantes imagens de animais já expostas.

Seguiu-se um momento de surpresa, no qual eu levaria algo para os meninos explorarem. Neste momento, os caracóis foram mostrados dentro de uma caixa. As crianças observaram-nos muito atentamente, constantemente com expressões de admiração, e algumas crianças mostraram interesse em tocar-lhes.



Figura 15 – Olhar curioso e surpreendido ao observar o caracol.



Figura 16 – G. F. observa atentamente o caracol, aproximando-se dele.



Figura 17 – Olhar atento das crianças observando o caracol. Muito envolvida, L. M. tenta tocar-lhe. O F. diz “Caracol!”.

Para uma melhor observação, os caracóis foram colocados em cima da mesa e o grupo de crianças à sua volta. Assim, as crianças puderam observar os caracóis em andamento, a mexerem as várias partes do corpo, a recolherem-se na carcaça, voltando a sair. Neste momento, as crianças mostraram-se bastante entusiasmadas e envolvidas, observando com atenção todos os movimentos dos caracóis, tocando na sua carcaça e soltando várias gargalhadas.



Figura 18 – Muito entusiasmadas, as crianças esboçam um sorriso ao observarem os caracóis.



Figura 19 – G. T., bastante entusiasmado, toca na carcaça do caracol.



Figura 20 – As crianças mostram um grande entusiasmo ao observarem os caracóis. O T. exclama “Caracol!”.

Apesar das minhas tentativas para estimular a comunicação, as crianças não fizeram muitos comentários, realizando a exploração praticamente apenas através da visão e do tato, mostrando-se bastante entusiasmadas e curiosas. Como refere Post e Hohmann (2011), muitas vezes, as crianças comunicam pouco quando estão profundamente envolvida em atividades com materiais.

Após a exploração dos caracóis, os mesmos foram colocados, na sala, numa caixa transparente, permitindo que as crianças os observassem. Em vários momentos do dia, as crianças queriam ver os caracóis, fixavam-se nos seus movimentos, mostrando-se bastante entusiasmadas com as mudanças de posição, assim como, com a sua localização entre as folhas de alface, colocadas na caixa para a sua alimentação.

Por vezes, esta experiência suscitava a comunicação das crianças entre si e com o adulto como revelam algumas das falas das crianças que aqui se transcrevem. L. diz a palavra:

“*Caracol!*”, observando os caracóis. L. A., conseguindo ver dois e procurando um caracol que se encontrava escondido por baixo de uma folha de alface, pergunta:

“*O outro? Onde tá o outro?*”

“*Tá ali!*” (T.)

“*Tá em baixo.*” (F.)

“*Está aqui! (Está a) dormir.*” (G. T.)

“*Um, dois, três! A casa do caracol.*” (F.), contando os três caracóis que se encontravam dentro da sua “casa”.

De facto, a curiosidade e o interesse pelos caracóis promoveu a comunicação e a linguagem das crianças

Com esta atividade, algumas crianças começaram a dizer a palavra *caracol*. A atividade suscitou o conhecimento das crianças e promoveu o desejo de comunicar o que viam. Estas atividades estão relacionadas com a linguagem, que se torna organizadora do pensamento. De facto, a presença dos caracóis na sala aliada à curiosidade das crianças, permitiu variados momentos de comunicação.

Atividade *Dramatização da história “Caracol e Lagarta”*

O uso de fantoches para contar histórias era um dos recursos mais apelativos para as crianças em questão. Desta forma, e atendendo ao enorme prazer que o grupo de crianças demonstrou por fantoches em vários momentos da rotina diária, tornou-se estimulante o seu uso para recontar a história que foram conhecendo – “*Caracol e Lagarta*”. Com esta dramatização, foi planeado o desenvolvimento da experiência-chave apreciar histórias (dramatizadas). Contar histórias é uma maneira divertida de usar a linguagem através de variações de voz e de gestos. Com o prazer retirado da linguagem e com a audição de histórias, a compreensão do uso e da eficácia da linguagem como meio de comunicação é alargada. (Hohmann & Weikart, 2009)



Figura 21 – Dramatização da história com fantoches.

Fiz, então, os fantoches das personagens envolvidas na história e apresentei-a, com a



Figura 22 – Envolvimento das crianças, durante a dramatização da história, refletido nas suas expressões.

ajuda da educadora, usando esses fantoches e os restantes elementos cénicos. Ao aparecerem os fantoches no cenário preparado, foram várias as reações das crianças. Algumas crianças levantaram-se e aproximaram-se, outras deram grandes gargalhadas e outras até gritaram. O

entusiasmo e o envolvimento foram evidentes tanto no momento em que foram mostrados os fantoches como ao longo da dramatização, através das gargalhadas e das imitações das falas das personagens como, por exemplo “*É minha!*” e “*Boa noite!*”.

Outras estratégias utilizadas

Intercaladas com estas atividades, outras estratégias foram utilizadas como a criação de uma “casa” para os caracóis, como já foi referido anteriormente, entre outras que se seguem.

Os caracóis tinham de ser alimentados e, num dia, um pequeno grupo de crianças foi ao jardim, no exterior, buscar comida para colocar na “casinha” dos caracóis. As crianças envolveram-se bastante, entusiasmando-se mais no momento em que colocavam a “comida” dentro da “casa” dos caracóis.



Figura 23 – G. T. tira partes de folhas da árvore para colocar na casinha dos caracóis.



Figura 24 – Bastante envolvido, o grupo corta relva com as mãos e coloca dentro da casinha dos caracóis.



Figura 25 – Na sala, depois as crianças terem ido buscar comida para os caracóis, G. F., bastante envolvido, observa os caracóis na sua casinha.



Figura 26 – Além do G. F., as restantes crianças se mostram bastante entusiasmadas enquanto observam os caracóis. A L. M. produz uma expressão de admiração “Ahh!!”, enquanto o G. T. diz “Caracol!”, sorrindo.



Figura 27 – Estante com material sobre os caracóis.

A sala foi documentando as aprendizagens das crianças em volta desta continuidade de experiências interligadas sobre os caracóis. Assim, na área das Artes e das Explorações foi colocada uma estante, com material exposto, dedicada ao animal caracol, contendo o livro “Caracol e Lagarta”, as imagens exploradas após a primeira leitura da história, a casinha dos caracóis e alguns desenhos das crianças realizadas na atividade em que fizeram o registo do caracol.

Posteriormente, foi colocado um placard – “Os nossos Caracóis”, nesta área de interesse com imagens de várias atividades desenroladas em torno do caracol como a exploração, o registo, a leitura da história “Caracol e Lagarta”, de Armando Quitero e André Letria, e o momento em que as crianças foram buscar comida para dar aos caracóis.



Figura 28 – Conjunto de aprendizagens sobre o caracol, exposto na Área das Artes e das Explorações.

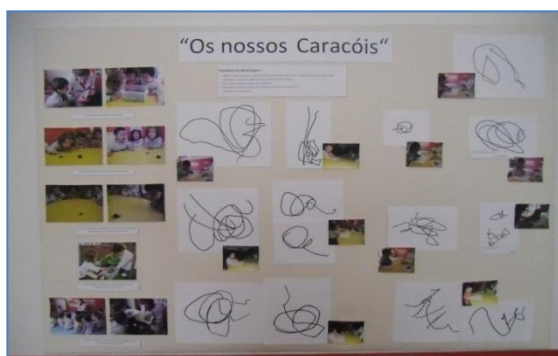


Figura 29 – Placard “Os nossos Caracóis”.

Com todo este conjunto de aprendizagens, a Área das Artes e das Explorações foi reorganizada de modo a incluir de forma clara todas as experiências de aprendizagem, em torno do caracol.

Os caracóis foram colocados no exterior,



Figura 31 – L. M., muito envolvida, aproxima-se de um caracol para observar melhor.

no jardim, para



Figura 30 – Bastante envolvidas, as crianças observam os caracóis. no

que as crianças os observassem em ambiente natural. Fui desafiando a comunicação das crianças fazendo breves comentários sobre o que as crianças faziam, sobre a posição dos caracóis (por exemplo, quando os caracóis se colocavam por baixo das folhas). As crianças estavam bastante envolvidas neste momento, muitas sorrindo, outras com expressões faciais de

surpresa e curiosidade e algumas tocando nos caracóis. Algumas crianças expressaram-se oralmente. Algumas com expressões orais de surpresa, outras dizendo “*Aqui!*”, apontando para um caracol, e o T. com grande entusiasmo verbalizou: “*Pequenino!*”, apontando para o caracol mais pequeno. Mais uma vez, constatei que as oportunidades de exploração fomentam a comunicação oral.

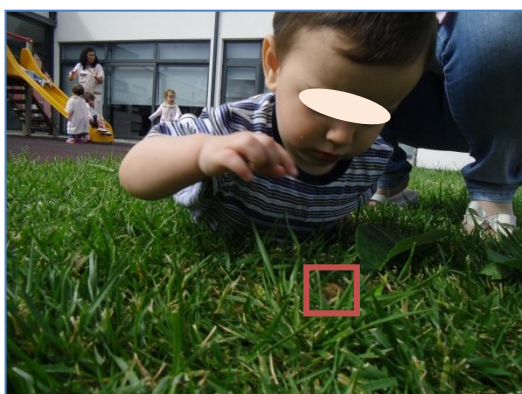


Figura 32 – T. aponta para um caracol e diz “*Pequenino!*”.



Figura 33 – M. I., bastante entusiasmada, pega na folha onde estava o caracol, observando o que aconteceria.

9.3. Análise reflexiva da intervenção pedagógica

Após cada momento de intervenção, a avaliação e reflexão do mesmo seria imprescindível para compreender melhor até que ponto esse momento foi relevante para o desenvolvimento de aprendizagens na criança, assim como, para analisar o que poderia ser melhorado numa próxima intervenção. Desta forma, será feita uma análise reflexiva da intervenção pedagógica.

Como já foi referido, o primeiro objetivo para a intervenção pedagógica em Creche – *observar, escutar e apoiar a comunicação das crianças*, foi estabelecido para a construção do meu próprio conhecimento e da minha experiência. Observando compreenderia que palavras as crianças mais utilizavam, qual a facilidade das crianças para aprenderem novas palavras, se já eram capazes de construir frases e que tipo de frases, como ocorria a comunicação nos diversos momentos da rotina diária. Ao longo da intervenção pedagógica, apoiei as interações entre as crianças, desenvolvendo igualmente as interações com as crianças. Fi-lo não apenas para desenvolver laços de confiança com as crianças e melhorar as suas interações entre pares, mas também, porque a linguagem se desenvolve por intermédio de interações (Hohmann & Weikart, 2009) e, assim, iria estar a apoiar o desenvolvimento da linguagem. Através do desenvolvimento deste objetivo, foi possível caracterizar melhor o grupo de crianças e cada criança em particular (ver 4.3. *Caracterização do grupo de crianças*).

Com este conjunto de atividades e estratégias pedagógicas, que foram surgindo com o desenrolar de cada atividade, verificou-se uma envolvimento de experiências-chave de diferentes domínios de aprendizagem (Post & Hohmann, 2011). O domínio da comunicação e linguagem esteve fortemente presente. O domínio da linguagem oral refletiu-se com a leitura e exploração da história “Caracol e Lagarta”, o reconto da história com o auxílio às novas tecnologias – computador, a exploração dos caracóis, o diálogo verificado entre pares e o diálogo criança-adulto. A dramatização da história com fantoches e restantes elementos cénicos relaciona-se com o domínio da representação criativa. O domínio da noção precoce de quantidade e número foi verificado, mais concretamente, quando as crianças contavam os caracóis enquanto os observavam dentro da sua “casa”, tentando perceber se faltava algum. Como é citado em Ministério da Educação (1997), “a construção de noções matemáticas fundamenta-se na vivência do espaço e do tempo, tendo como ponto de partida as atividades espontâneas e lúdicas da criança” (p. 73).

As aprendizagens em torno da área de conhecimento do mundo foram verificadas através da observação e exploração dos caracóis. Muitas são as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças quando estão em interação com o mundo que as rodeia, sendo que a sua curiosidade natural e o desejo de saber são a manifestação da procura de compreender e dar sentido ao mundo (Ministério da Educação, 1997). De acordo com Hohmann e Weikart (2009), a aprendizagem é descrita como “um processo no qual as crianças agem sobre, e interagem com, o mundo imediato de forma a construírem um conceito de realidade cada vez mais elaborado” (p. 21). Esta exploração conduz a uma aprendizagem ativa. Esta aprendizagem é caracterizada pela experiência direta e imediata de objetos, pessoas, acontecimentos, sendo uma condição necessária para a reestruturação cognitiva e para o desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 2009).

A atividade do cesto dos Tesouros foi planeada interligando as vivências das crianças com a realidade vivida no momento – o aparecimento de diversas flores na presente estação do ano. Foi ainda planeada no intuito de, através da exploração sensorial, suscitar nas crianças a motivação para as tentativas de comunicação tendo presente um material rico em qualidade e variedade. Esse objetivo foi claramente alcançado. As tentativas de comunicação refletiram-se em pensamentos, sentimentos, desejos e interações. Foi possível observar e participar num momento bastante agradável de comunicação entre pares. Temos presente, mais uma vez, a importância da exploração sensorial no desenvolvimento da linguagem das crianças, através da promoção de oportunidades de exploração de materiais diversificados e de interesse para as crianças.

REFLEXÃO FINAL

O projeto de intervenção pedagógica apresentado e refletido desenvolveu-se com a observação em dois contextos completamente distintos com características muito próprias, com uma organização totalmente diferenciada, com grupos de crianças com diferentes personalidades e cada uma com experiências vivenciadas e aprendizagens adquiridas variadas. Dois contextos completamente diferentes, nos quais teria de me adaptar ao espaço, à organização, às crianças e aos profissionais. Inicialmente foi como um choque, estando repentinamente inserida num mundo praticamente desconhecido e num quotidiano incógnito.

Com o objetivo de me inserir saudavelmente naquele espaço, fui tentando progressivamente desenvolver as minhas interações com os profissionais, os grupos de crianças e cada criança em particular. Este foi, de facto, um desenvolvimento progressivo, de modo a desenvolver, também, laços de confiança.

Através destas interações e da observação constante, inicialmente em contexto de Jardim de Infância, foi definido um tema para desenvolver a intervenção pedagógica. Este tema não se centrou num problema, mas antes num interesse particular das crianças. O tema definido foi então *Explorando a linguagem no Jardim de Infância e na Creche: Algumas potencialidades*. Este consiste num tema um pouco amplo e abrangente, promovendo o desenvolvimento da consciência fonológica, o reconhecimento e escrita de palavras e a compreensão da funcionalidade da linguagem escrita.

Ao longo da intervenção, fui refletindo sobre a minha intervenção e os objetivos definidos previamente. Percebi que, de modo a criar nas crianças uma continuidade de aprendizagens mais interligadas e significativas, deveria ter definido um tema mais específico. O facto de considerar este tema um pouco amplo deve-se ao escasso tempo disponível para a intervenção em Jardim de Infância, excluindo as semanas de inteira observação e elaboração do plano de intervenção.

Para a intervenção pedagógica em Creche, o tema seguiu-se envolvendo, assim, o mesmo tema, com os objetivos de proporcionar experiências diversificadas de comunicação e linguagem; observar, escutar e apoiar a comunicação das crianças; promover a participação da criança na comunicação dar-e-receber e promover o conhecimento de palavras novas.

O segundo objetivo seria para a minha própria formação, para desenvolver as minhas aprendizagens relativamente ao desenvolvimento da linguagem das crianças, assim como, para compreender os interesses e os sentimentos das crianças, agindo em função dos mesmos. Os

restantes objetivos tornam-se importantes para o desenvolvimento da comunicação e linguagem das crianças nesta fase tão crucial em que as crianças vão comunicando as suas primeiras falas – as primeiras palavras e, em alguns casos, a construção das primeiras frases.

Durante a intervenção pedagógica, fui fazendo uma constante reflexão sobre a mesma, sobre as atitudes, as estratégias utilizadas, a planificação das mesmas. Apesar de considerar que os objetivos foram de alguma forma alcançados, alguns aspetos não foram trabalhados como tinha planeado. Assim, aprendi que as planificações têm realmente de ser flexíveis, podendo envolver igualmente todas as aprendizagens planeadas. Esta flexibilidade foi, então, uma competência desenvolvida durante a intervenção pedagógica.

Ao longo de todo este percurso, vários foram os desafios, as limitações, as dificuldades com que me deparei. A intervenção nestes dois contextos não foi equilibrada quanto ao tempo disponível para realizar atividades. No contexto de Jardim de Infância tivemos menos dias para intervir do que no contexto de Creche devido à realização do plano de intervenção no primeiro contexto. Isso refletiu-se no meu desempenho no Jardim de Infância. Eu estava muito preocupada com as atividades a realizar, relativamente à quantidade e diversidade de modo a oferecer às crianças mais oportunidades de desenvolvimento das aprendizagens pré-definidas, e com o pouco tempo que tinha para as realizar. Assim, senti o pouco tempo de intervenção em Jardim de Infância como uma limitação, não oferecendo o tempo necessário para que compreendesse e acompanhasse todo o trabalho que as crianças realizavam, todas as suas dificuldades e interesses, e para realizar uma intervenção mais significativa, interligada com as atividades que vinham sendo desenvolvidas.

A observação constituiu-se um enorme desafio. É importante estar atento a tudo o que acontece na sala e em casa, a conversas, interações, brincadeiras, atividades, preocupações, interesses e dificuldades individuais, de modo a compreender cada criança e a realizar uma intervenção que faça sentido à criança, que a apoie, estimule, encoraje, ofereça desafios e oportunidades diversificadas de aprendizagem. Sendo a primeira experiência deste género, conseguir observar e reter informação diversificada e complexa tornou-se um enorme desafio. Ao longo da intervenção pedagógica, esta competência foi sendo desenvolvida mas sinto que não foi o suficiente mas, como afirma Máximo-Esteves (2008), “a observação é uma faculdade que, sendo natural, tem de ser treinada; todavia, a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando” (p. 87). Senti, ainda, que fiz progressos do contexto de Jardim de Infância para o contexto de Creche conseguindo por um lado, uma compreensão mais

abrangente da atividade do grupo, e por outro um olhar mais focado nas experiências desenvolvidos pelas crianças durante as atividades.

Um outro desafio surgido foi a documentação pedagógica. Não tinha muitos conhecimentos acerca da mesma e, por isso, fiz várias consultas para saber mais. A utilidade, a forma como é usada e as vantagens da documentação pedagógica foram fáceis de compreender, parecendo que, na prática, tudo seria muito mais facilitado. Na verdade, as dificuldades foram várias. Escrever enquanto as crianças falam, tentando continuar o diálogo com as mesmas, e escrever e/ou fotografar aquilo que nos parece ser importante no desenvolvimento de determinada ação é uma tarefa bastante complicada, em que temos de ser rápidos, observadores, reflexivos e fazer os possíveis para que o pensamento acompanhe o que está a acontecer de mais relevante. É, de facto, um processo que envolve treino e que vai se desenvolvendo na prática.

Para ultrapassar dificuldades e desafios tive o contributo do trabalho em equipa com as educadoras cooperantes que me apoiaram a desenvolver competências de planificação, observação e reflexão. É importante, ainda, realçar o seu apoio e ajuda na realização das atividades planeadas, fazendo uma reorganização dos seus próprios planos, apoiando as minhas atividades, ajudando-me na realização das mesmas e fazendo-me refletir sobre as atividades realizadas e em que podia melhorá-las.

Os objetivos definidos para a intervenção foram ao encontro dos interesses das crianças e das suas aprendizagens já adquiridas, estabelecendo ligação com novas aprendizagens que tentei proporcionar.

No contexto de Jardim de Infância, as três atividades apresentadas no presente trabalho, visaram o desenvolvimento de todos os objetivos definidos para a intervenção pedagógica. As crianças desenvolveram competências ao nível da consciência fonológica através da identificação e produção de rimas; tiveram contacto com experiências que permitiram o desenvolvimento de convenções gráficas através do reconhecimento e escrita de palavras, e foram desafiadas a observar o seu meio envolvente para a identificação de palavras escritas e do seu significado, no intuito de compreender a funcionalidade da linguagem escrita.

Em Creche, os objetivos pré-definidos foram igualmente alcançados. Diversas foram as experiências de comunicação e linguagem proporcionadas às crianças, através da observação e exploração de materiais e da exploração de uma história pertinente ao desenvolvimento social das crianças, no momento. O conhecimento de novas palavras foi alcançado através das

atividades de exploração de materiais. Permaneci atenta a todos os esforços comunicativos das crianças, observando-as, assim, nos diversos momentos da rotina diária. A escuta das crianças foi constante, tentando compreendê-las, de modo a que o apoio prestado na comunicação das crianças fosse mais eficaz. Este apoio promoveu também a participação da criança na comunicação dar-e-receber, tanto comigo como com os seus pares.

As aprendizagens foram, contudo, remetidas essencialmente para a minha formação. Foram diversos os ganhos a nível pessoal e profissional. Ter a oportunidade de acompanhar e interagir com dois grupos de crianças de idades tão distantes e, essencialmente, de trabalhar com elas ao longo da rotina diária, foi bastante enriquecedor, promovendo a construção de novos conhecimentos, o desenvolvimento das minhas aprendizagens e da minha experiência em contexto prático. Trabalhar em cooperação com profissionais de educação também se tornou num grande auxílio para mais e melhor aprender nesta área tão complexa.

Realçando a vantagem que a intervenção pedagógica oferece para perceber as dificuldades que poderia sentir na prática profissional, a gestão do tempo consiste, então, numa delas. Inicialmente era muito complicado para mim planear uma atividade pensando no tempo que ela ocuparia pois não tinha essa noção. Contudo, fui adotando algumas estratégias para ultrapassar estas dificuldades, principalmente quando a atividade era realizada em pequeno grupo, pois percecionava com mais facilidade as limitações da minha atuação pedagógica.

Outros desafios/dificuldades se refletiram posteriormente em ganhos na minha formação. Estes foram conseguidos no desenvolvimento de técnicas de observação, após sentir dificuldades, principalmente, no momento inicial da intervenção pedagógica, ultrapassando essas dificuldades com o apoio das orientadoras cooperantes. Todo o período na prática revelou-se extremamente importante para perceber toda a organização de uma sala, de uma rotina diária e do grupo de crianças, assim como, para perceber como seria a minha atitude e onde iria sentir mais dificuldades.

Quanto à documentação pedagógica também foram sentidos progressos ao longo da intervenção pedagógica que permanecerão num futuro profissional. Este consistiu num processo praticamente novo para mim, tornando-se mais exigente a avaliação do trabalho realizado, visto ter definido, previamente, a documentação pedagógica como uma estratégia que me iria auxiliar no meu desempenho na prática. Mas esta estratégia revelou-se, inicialmente, um pouco difícil de realizar pois tinha de fotografar as ações das crianças, registar por escrito o que elas diziam, interagir com elas, direcionar a atividade e desafiar-las simultaneamente. Mas, no decorrer do

período de estágio e realizando as atividades, fui melhorando o meu desempenho na realização da documentação pedagógica.

Ao nível da planificação/ação/reflexão foram também sentidas algumas dificuldades que se foram ultrapassando ao longo da intervenção pedagógica, igualmente com o apoio das educadoras cooperantes, assim como, da professora supervisora de estágio, fomentando sempre a de intencionalidade pedagógica nas atividades planeadas e a reflexão sobre a ação.

Tendo estado em dois contextos totalmente diferentes, posso concluir que aquele eu mais gostei e mais prazer me deu foi o contexto de Creche. Nesta idade, as crianças são mais encantadoras. Todas as descobertas realizadas por elas consistem num grande momento de felicidade. É estimulante observar o desenvolvimento linguístico das crianças com esta idade e as incansáveis tentativas de comunicação, assim como, o início da realização de trabalhos e brincadeiras de cooperação entre pares, o desenvolvimento da autonomia nas refeições, na arrumação, nas deslocações dentro da instituição, no início do desfralde, entre outros momentos.

Posso concluir que todo este contacto com dois contextos diferentes e todas as aprendizagens construídas em colaboração com as crianças, com as educadoras e outros profissionais e com a docente orientadora, constituíram-se num período de formação bastante relevante e significativo para mim, enquanto futura educadora de infância.

Após ter terminado a intervenção pedagógica e a realização deste trabalho, concluo que todo este trabalho consistiu numa fonte de múltiplas aprendizagens, desenvolvendo as minhas competências como futura educadora de infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carvalho, F. (1999). *O desenvolvimento da linguagem oral e escrita no jardim de infância: relato de uma experiência de dinamização da área da biblioteca*. Tese de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Cordeiro, M. (2009). *O livro da criança: do 1 aos 5 anos*. 4ª Edição. Lisboa: A esfera dos livros.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fernandes, P. (2005). *Conceções e práticas de literacia emergente em contexto de jardim de infância*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, M (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Dissertação de doutoramento, Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), Lisboa, Portugal.
- Mason, J. & Sinha, S. (2002). *Literacia emergente nos primeiros anos da infância: aplicação de um modelo vygotskiano de aprendizagem e desenvolvimento*. In B. Spodek, *Manual de investigação em educação de infância* (cap. 10). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar: ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Coleção infância. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Porto: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, C. (2009). *A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil*. Tese de pós-graduação, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brasil.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (Orgs.) (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Coleção infância. Porto: Porto Editora.

Pereira, I. & Viana, F. (2003). *Aspetos da didática da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1º ciclo do ensino básico – algumas reflexões*. In F. Azevedo (org.). *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas – atas do I encontro internacional* (1ª edição). Braga: Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna, Universidade do Minho.

Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: as relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche, 1*. Lisboa: CNIS.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Portela, M. (2007). *Práticas de literacia no jardim de infância: como um educador pode fazer a diferença*. Tese de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Rigolet, S. (1998). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem*. Linhas de orientação para crianças até aos 6 anos. Porto: Porto Editora.

Riley, J. (2004). *Curiosidade e Comunicação: Língua e Literacia na Educação de Infância*. In I. Siraj-Blatchford, Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância (cap. 3). Lisboa: Texto Editora.

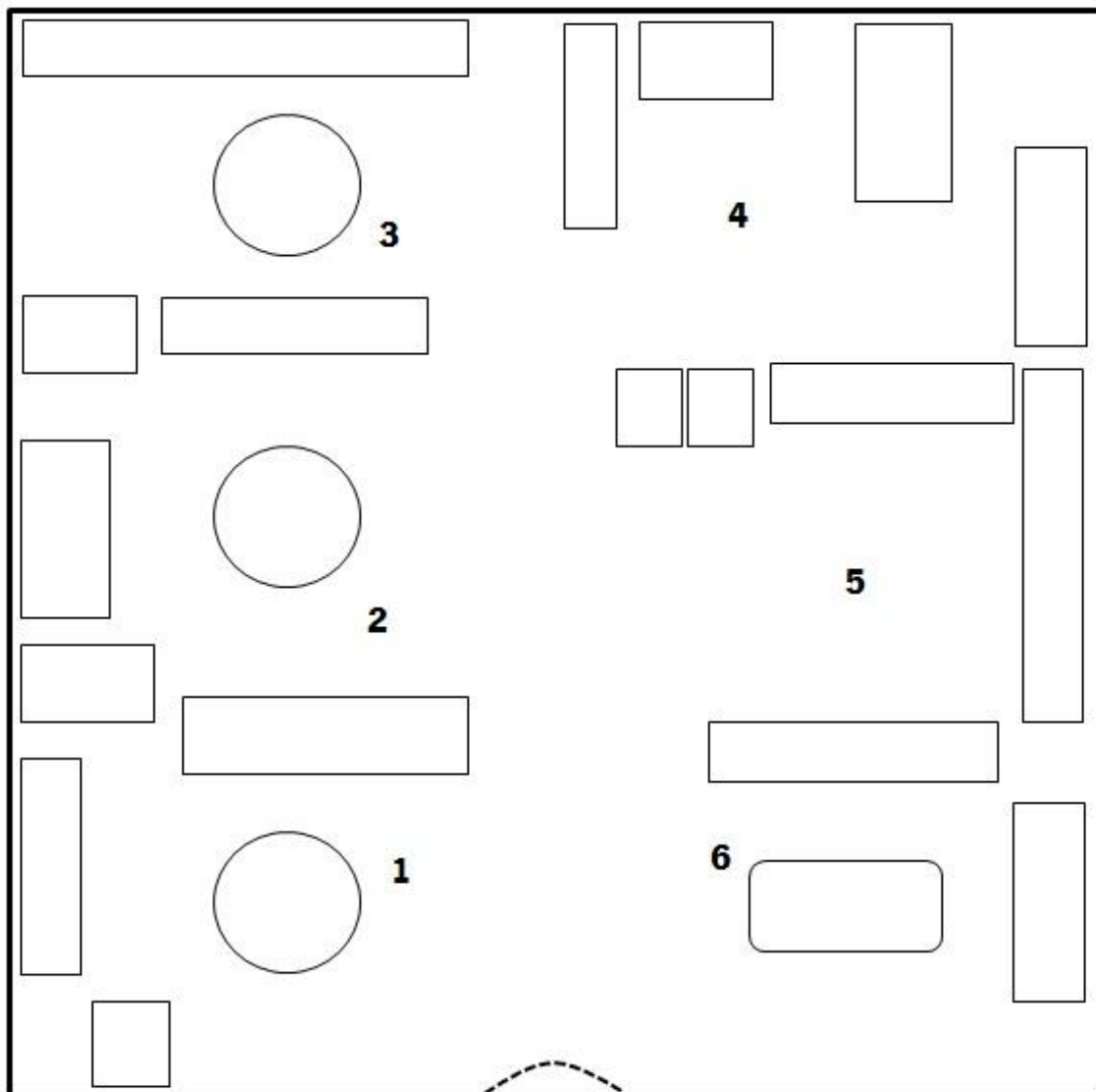
Sá-Chaves, I. (1991). A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis. *Supervisão e formação de professores, 1*, 23-30.

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

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

ANEXOS

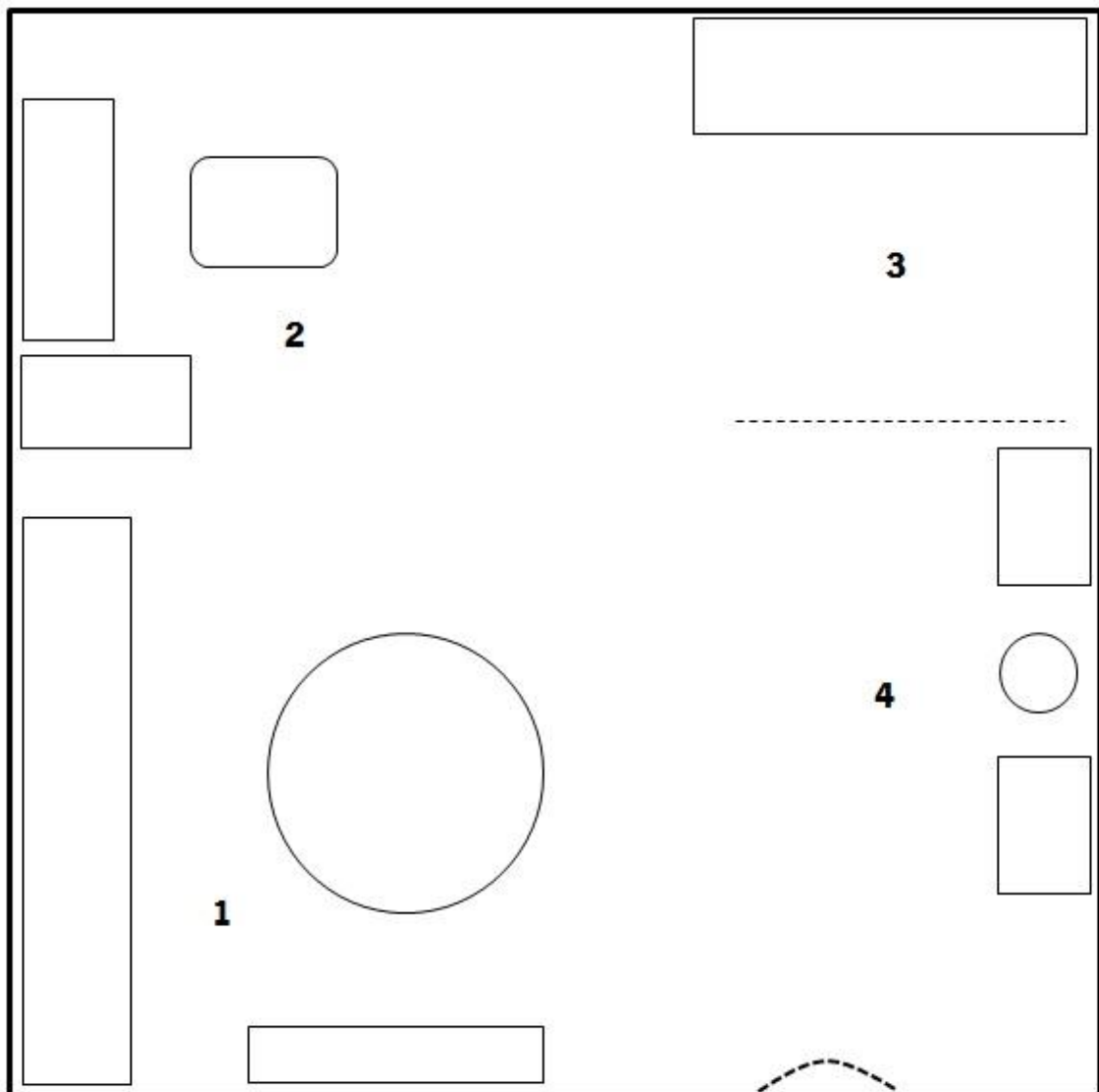
Anexo A – Planta da sala do contexto de Jardim de Infância



Legenda:

1. Área das Artes
2. Área da Mediateca
3. Área dos Jogos Calmos
4. Área da Casa
5. Área dos Blocos
6. Área das Ciências

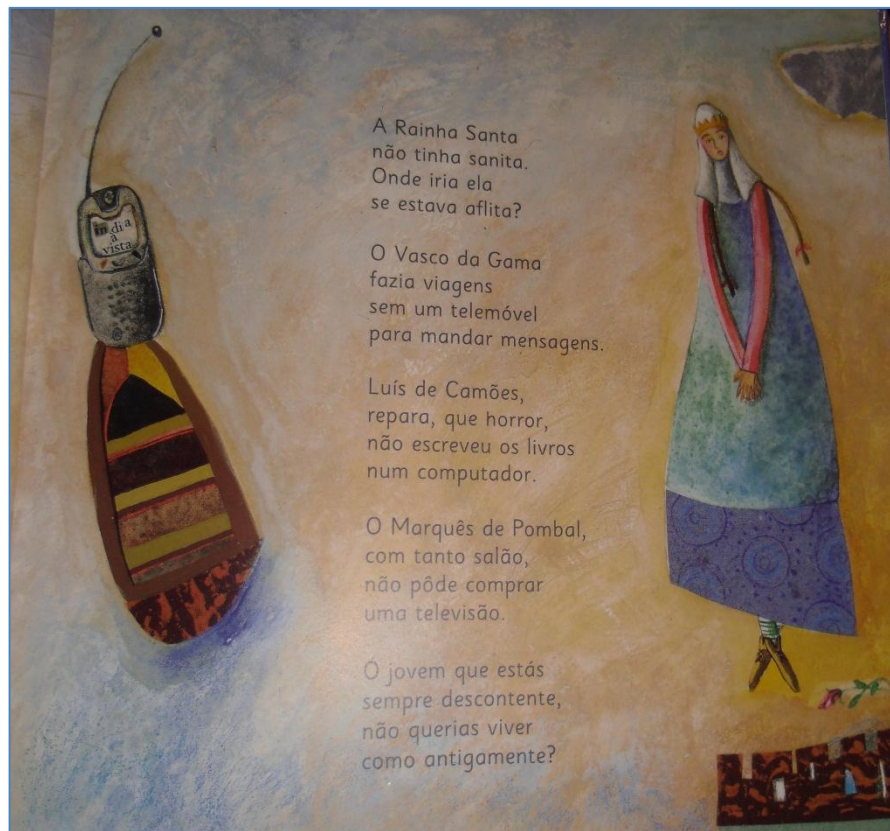
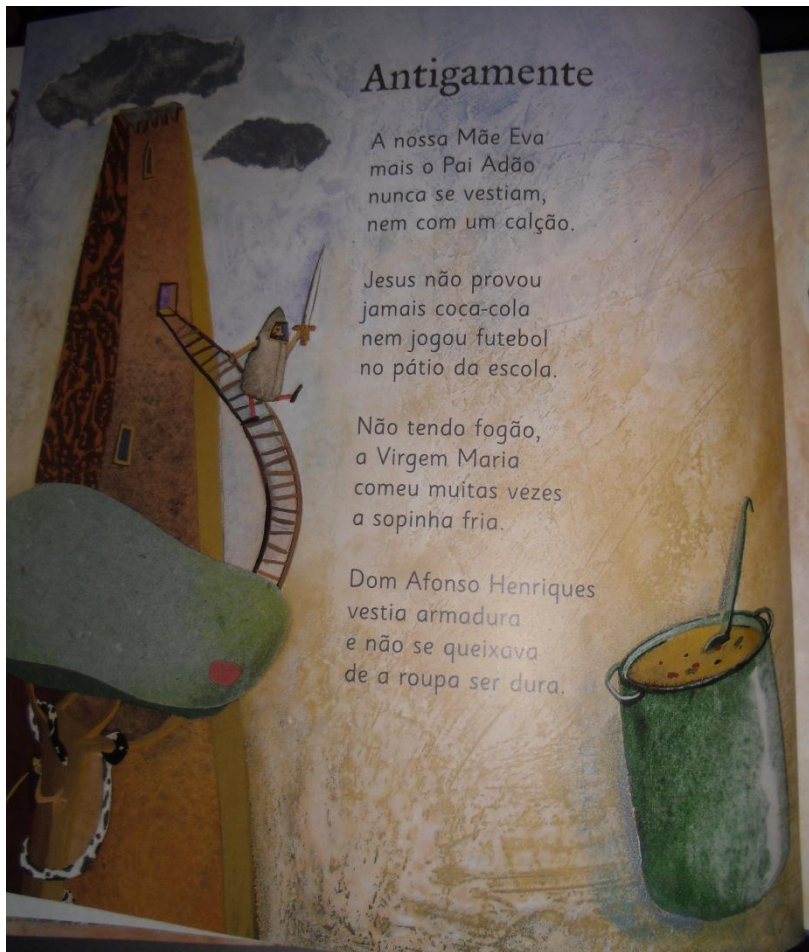
Anexo B – Planta da sala do contexto de Creche



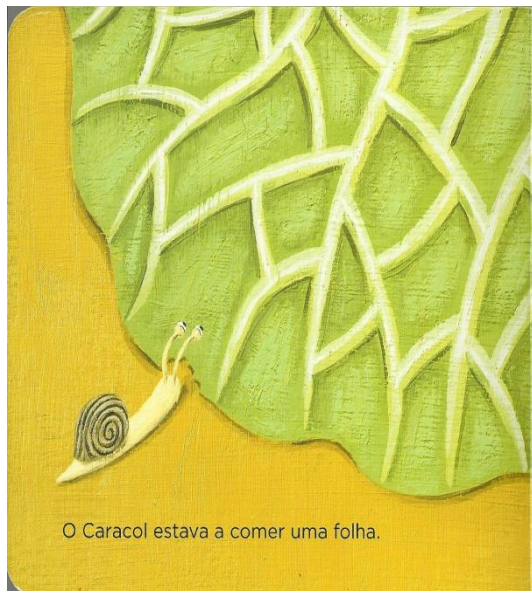
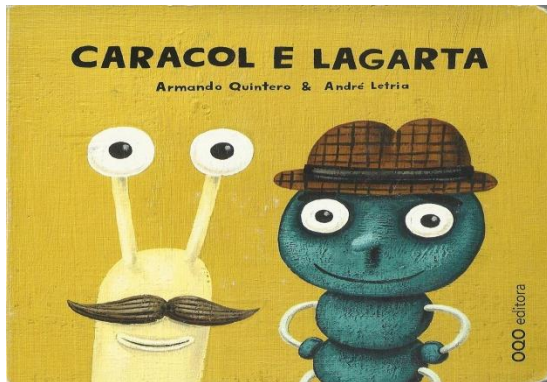
Legenda:

1. Área das Artes e das Explorações
2. Área da Casa
3. Área dos Jogos e das Construções
4. Área da Biblioteca

Anexo C – Poema “Antigamente”, de Luísa Ducla Soares



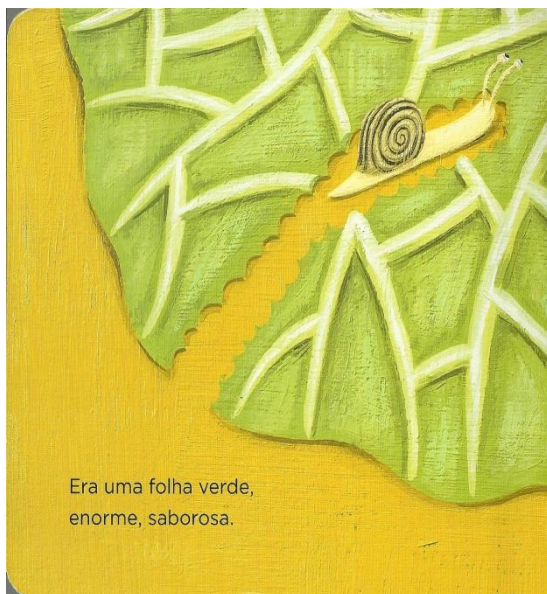
Anexo D – História “Caracol e Lagarta”, de Armando Quintero e André Letria



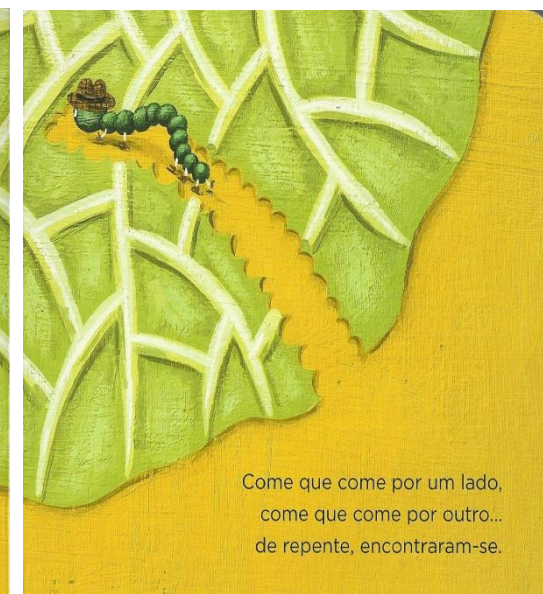
O Caracol estava a comer uma folha.



A Lagarta também comia uma folha.



Era uma folha verde,
enorme, saborosa.



Come que come por um lado,
come que come por outro...
de repente, encontraram-se.

