

Da Oralidade à Escrita – Reflexos no Portefólio da Criança

Ana Teresa Afonso Baptista de Faria

Relatório de Atividade Profissional

para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador

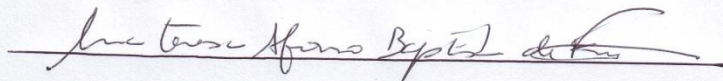
Professor Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves

2014

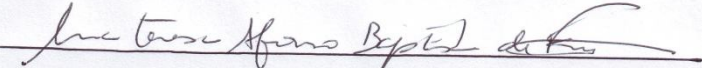
Da oralidade à Escrita – Reflexos no Portefólio da Criança

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.



Inês Teresa Afonso Baptista de Sousa

Copyright –  Universidade do Algarve. Escola Superior de Educação e Comunicação.

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Aos meus educandos atuais e futuros, por acreditar poder fazer a diferença no seu futuro acadêmico.

AGRADECIMENTOS

Para que me fosse possível a realização deste relatório, bem como de todo o processo necessário para aqui chegar, muitos foram os que me ajudaram a alcançar este objetivo. Grata é como me sinto por todo o apoio, carinho, votos de confiança e ajuda que me foi prestada neste esforço de desenvolvimento pessoal e de progressão na carreira. Correndo o risco de, involuntariamente, incorrer em algum esquecimento, quero aqui deixar expressos os meus agradecimentos, nomeadamente:

- Ao meu orientador, Professor Doutor José Alberto Gonçalves, pela paciência e dedicação, pela competente orientação, pelas observações, críticas e conselhos sempre pertinentes, pelo apoio e incentivo e, acima de tudo, pela confiança, que fez toda a diferença nos momentos mais complicados.
- Às minhas colegas de Mestrado pelas boas horas que passámos em conjunto, pela partilha de experiências e aprendizagens que tanto contribuíram para o desenrolar deste processo. Em especial à Vera Carrilho e à Ana Cristina Alexandre pelo apoio incondicional, pela força, motivação e amizade.
- Às minhas colegas de sala e da instituição, à Diretora Pedagógica, ao Presidente de Direção do Jardim de Infância onde exerço a função de educadora de infância, por terem permitido uma alteração de horário que fez toda a diferença no término deste relatório.
- À minha amiga Isabel Sousa, por toda a ajuda prestada e pela paciência de ler sempre tudo o que escrevi, dando-me sempre a sua opinião sincera, a sua confiança e força para continuar.
- À minha amiga Efigénia Cristo, pela ajuda no trabalho de costura, usado na construção do placard “A Casa Mágica”.
- À minha irmã Magda, por ser sempre a minha melhor amiga em todos os momentos e pela ajuda informática prestada.
- À minha família e amigos mais chegados, pelo respeito por todas as minhas ausências e por todo o carinho, força, confiança, paciência e incentivo dados ao longo destes três anos.
- Aos pais e às crianças da minha sala, por sempre aceitarem as minhas ausências com respeito e amizade

RESUMO

Este relatório de atividade profissional, em termos estruturais e metodológicos, configura-se como uma forma de abordagem qualitativa, tanto quando à forma como se concretiza como aos seus objetivos.

É o mesmo revelador da pessoa e da educadora que sou e da que espero, ainda, um dia vir a ser. É expressão de um caminho percorrido e a percorrer, é também um esforço de melhorar tanto a pessoa como a profissional-educadora nos domínios da linguagem oral e da abordagem à escrita. Ampliar a minha intencionalidade educativa foi o desafio, bem como melhorar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças no domínio da linguagem oral, da abordagem à escrita e da avaliação através dos seus portefólios, de forma a melhorar significativamente os resultados de aprendizagem, num processo de vários intervenientes onde a criança tem um lugar de primazia. Assim sendo, procurei encontrar o melhor caminho para promover as aprendizagens de sucesso no pré-escolar, bem como a preparação necessária para a etapa seguinte: o 1º Ciclo.

O presente relatório compõem-se essencialmente de dois capítulos ou momentos principais. O primeiro é constituído pela descrição do meu percurso pessoal e profissional, bem como de outras experiências formativas, profissionais ou pessoais que, de alguma forma, influenciaram a minha profissionalidade. No segundo capítulo descrevo e analiso uma atividade de sala que marcou significativamente a minha evolução profissional e educativa, assim como o desenvolvimento e aprendizagem do meu grupo de crianças.

A referida atividade - “A Casa Mágica” -, realizada com base num instrumento pedagógico que construí, revelou-se potenciadora de aprendizagens e desenvolvimento no domínio da linguagem, focalizando-se sobretudo em objetivos de desenvolvimento e aprendizagem que se prendem com o desenvolvimento da abordagem à escrita. O instrumento em causa, que não é estático, do ponto de vista pedagógico, poderá vir a ser aperfeiçoado e melhorado, ao longo do tempo, podendo acompanhar e/ou suportar a minha evolução enquanto educadora, associado à utilização do portefólio da criança como instrumento de avaliação.

Quanto a este, refira-se que é uma coleção sistemática e organizada das produções das crianças cujo objetivo intrínseco é a avaliação do seu processo de desenvolvimento como forma de indicar ao educador o melhor caminho a percorrer nesse sentido. Configura-se, assim, como um desafio para o educador, que se compromete em dar o seu melhor, e para a criança, num processo de autoavaliação infantil, que se constitui, afinal, como um processo de desenvolvimento a dois que almeja o chamado trabalho de qualidade.

Palavras-chave: Educação pré-escolar; Abordagem à escrita; Portefólio da Criança; Abordagem à escrita; Desenvolvimento pessoal e profissional.

ABSTRACT

This professional activity report, on structural and methodological terms, appears as a form of qualitative approach, both in terms of the way is realized, as goals.

It's revealing the person and educator I am and I hope, to become, one day. It is an expression of progress made and to come, it's also an effort to improve both the person and the professional educator in the areas of oral language and approach to writing. It was a challenge to improve the development and learning of children in the field of oral language, approach to writing and evaluation through their portfolios in order to significantly improve learning outcomes, in one of several process actors where the child has a place of primacy. Therefore, I tried to find the best way to promote successful learning in preschool, as well as the necessary preparation for the next step: the 1st cycle.

This report consists of two chapters or key moments essentially. The first is the description of my personal and professional life, as well as other training, professional or personal experiences that somehow influenced my professionalism. In the second chapter, I describe and analyze a classroom activity that significantly marked my professional and educational development and the development and learning of my group of children.

Such activity - "The Magic House" - carried out using a pedagogical tool that I built and it was revealed enhancer of learning and development in the areas of oral language, focusing mainly on development and learning objectives which relate to the development of approach to writing. This instrument, which is not static from a pedagogical point of view, can be improved over time, and it can follow or support my evolution as educator associated with the use of the child's portfolio as a tool evaluation.

It should be noted that the child's portfolio is a systematic and organized collection of children's productions whose intrinsic goal is the evaluation of the development process as a way to tell the teacher the best way to go for the children succeed. This tool is set up as a challenge for the educator who is committed to give his best, as well for the child, in a case of child self-assessment, which is, after all, a development process that aims the so-called quality work.

Keywords: Pre-school education; approach to writing; child's portfolio; written language; personal and professional development

Índice das Figuras

FIGURA 1 – “A CASA MÁGICA”	40
FIGURA 2 – O DADO PARA JOGAR	40
FIGURA 3 – JANELA 1	41
FIGURA 4 – CONTEÚDO DA JANELA 1	41
FIGURA 5 – JANELA 2.....	43
FIGURA 6 – CONTEÚDO DA JANELA 2	43
FIGURA 7 – JANELA 3.....	45
FIGURA 8 – CONTEÚDO DA JANELA 3	45
FIGURA 9 – JANELA 4.....	46
FIGURA 10 – CARTÕES DE TRAVA-LÍNGUAS	46
FIGURA 11 – CARTÕES DE LENGALENGAS.....	46
FIGURA 12 – CARTÕES DE RIMAS.....	46
FIGURA 13 – JANELA 5.....	49
FIGURA 14 – CONTEÚDO DA JANELA 5	49
FIGURA 15 – JANELA 6.....	50
FIGURA 16 – CARTÕES DOS PROVÉRBIOS	50
FIGURA 17 – CARTÕES DAS ADIVINHAS.....	50

Índice Geral

AGRADECIMENTOS.....	I
RESUMO	II
ABSTRACT	III
INDICE DE FIGURAS.....	IV
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – A MINHA HISTÓRIA DE VIDA	3
1. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL.....	4
2. DE CRIANÇA A EDUCADORA DE INFÂNCIA	6
3. A ESTUDANTE UNIVERSITÁRIA	9
4. O EXERCÍCIO PROFISSIONAL	11
5. AS DIFICULDADES DE PERCURSO	17
CAPÍTULO 2 – UMA ATIVIDADE DA MINHA PRÁTICA EDUCATIVA	21
1. CONCEPTUALIZAÇÃO.....	22
1.1. Domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita.....	22
1.2. A Avaliação e o Portefólio da Criança	28
2. O CONTEXTO E A INSTITUIÇÃO.....	32
3. O GRUPO, A METODOLOGIA E AS COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER.....	34
4. “A CASA MÁGICA”	38
4.1. O Instrumento de trabalho.....	38
4.2. Implementação, desenvolvimento e avaliação da atividade.....	51
4.3. Reflexão crítica sobre a atividade.....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
BIBLIOGRAFIA	60
ANEXOS.....	62
ANEXO I – TABELA DE PROGRESSÃO DE IDADES	63
ANEXO II – METAS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	64

INTRODUÇÃO

A verdadeira motivação vem da realização, desenvolvimento pessoal, satisfação no trabalho e reconhecimento.

(Frederick Herzberg)

Gostar muito do que faço e querer fazer cada vez melhor o meu trabalho foi a principal razão que me trouxe até aqui, isto é, à realização do Mestrado em Educação Pré-Escolar e, a concluí-lo, à elaboração do presente relatório de atividade profissional. Por outro lado, gosto de cumprir o que prometo, mesmo que a promessa tenha sido comigo mesma. Levo a sério a minha carreira e profissão e quero ser boa no que faço e porque acredito na importância de uma boa escolaridade básica para o futuro sucesso escolar das crianças. Já Abraham Lincoln afirmava “*A mão que embala o berço governa o mundo.*”. É preciso que os educadores de infância façam bem o seu trabalho e que preparem bem as crianças com quem trabalham porque o sucesso escolar das nossas crianças é mais tarde o sucesso e progresso do país.

Escolhi como tema do meu relatório “Da oralidade à escrita – reflexos no portefólio das crianças”, porque, apesar de considerar todas as áreas de conteúdo igualmente importantes, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita é indispensável para o sucesso de todas as outras, uma vez que é através da língua que falamos, que comunicamos, que exprimimos ideias e sentimentos e trocamos ideias e é ainda através da compreensão do que ouvimos e lemos que aprendemos, estudamos e sonhamos.

Por outro lado, enquanto educadora, queria aprofundar e melhorar conhecimentos neste domínio que considero tão importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Neste contexto, o portefólio da criança surge com a mesma intenção de aprofundar conhecimentos e melhorar a minha prática, uma vez que acredito neste instrumento de avaliação e porque a avaliação sempre foi um aspeto da minha prática profissional que me trouxe algumas dúvidas e incertezas. Acredito que um portefólio bem feito é uma mais-valia para o educador e para as suas crianças.

Dado o exposto, os objetivos a que me propus com a realização deste relatório são:

1. Descrever de forma analítica e crítica o meu percurso profissional;
2. Analisar criticamente o meu desenvolvimento e formação profissional, numa perspetiva diacrónica;
3. Analisar se e como a minha ação na instituição onde trabalho contribuiu para as modificações ocorridas, designadamente na área da Língua Portuguesa;
4. Conhecer a eficiência da minha atividade no desenvolvimento do grupo de crianças, no que diz respeito à aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita;
5. Conhecer a evolução do grupo de crianças no desenvolvimento da oralidade e da escrita, tendo por referência a construção e avaliação dos respetivos portefólios;
6. Refletir sobre a necessidade de melhorar o método de avaliação no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita através da análise crítica dos portefólios das crianças.

Este relatório é constituído por dois capítulos. No primeiro capítulo, faço descrição analítica do meu percurso profissional e pessoal, visando refletir sobre o modo como a sua vivência concorreu ou contribuiu para a profissional e para a pessoa que sou. No segundo capítulo, descrevo uma atividade realizada na minha prática. Esta atividade – “A Casa Mágica” – abrange o trabalho realizado em sala, na Área da Expressão e Comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, com reflexos na avaliação realizada com as crianças através dos seus portefólios.

No decorrer da realização deste relatório de mestrado, baseei-me em vários autores, mas principalmente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, documento emanado do Ministério da Educação.

Capítulo I

A minha história de vida

1. Enquadramento conceptual

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

(Paulo Freire, 2001, p.)

Para a realização deste relatório de atividade profissional, foi-me pedido uma descrição do meu percurso profissional, bem como de outras experiências formativas, profissionais ou pessoais que considerasse como fundamentais e relevantes no meu desenvolvimento profissional e na construção da minha profissionalidade. Tendo em conta esta linha de pensamento, começo por escrever sobre a minha história de vida e de seguida apresento uma atividade realizada, por mim, em sala de jardim-de-infância que considero ter contribuído para o meu desenvolvimento enquanto educadora de infância. Dada a sua natureza, o presente relatório assume, em termos teórico-metodológicos, um carácter qualitativo e biográfico, como já tive oportunidade de referir.

A minha inscrição e frequência no Mestrado em Educação Pré-Escolar e a realização do presente relatório, como seu momento final, estão intrinsecamente relacionados com objetivos pessoais de progressão na carreira e com a minha evolução enquanto pessoa e profissional. Devo ainda acrescentar que o meu percurso teve, desde sempre, subjacente objetivos de melhoria das minhas capacidades enquanto educadora, no sentido de ser capaz, cada vez mais, de preparar os meus educandos da melhor maneira possível.

Conceptualmente, um dos aspetos inerentes à abordagem biográfica configura-se no dar voz a quem relata a sua experiência de vida, neste caso eu própria, com o objetivo de poder contribuir para uma melhoria da educação, como a propósito se pode ler na seguinte transcrição:

As narrativas biográficas constituem-se não apenas como “instrumento” e material de investigação, mas também como forma de “dar voz” aos professores, no sentido de que eles necessitam de dar a conhecer as suas experiências e perspectivas, através das suas próprias palavras, como parte do processo actual de mudança na educação que os afecta tanto a si próprios como às outras pessoas, em geral.

(Cortazzi, 1993, citado por Gonçalves 2000, p. 127).

Assim sendo, o relato da minha história de vida permite que se perceba, de alguma forma, o que levou à pessoa que sou e de que forma fui influenciada

profissionalmente pelo meu percurso de vida. Assim, este relatório revela aspetos do meu percurso que explicam algumas das minhas decisões de vida, bem como alguns objetivos de desenvolvimento pessoal e profissional que persigo desde sempre.

Segundo Gonçalves (2000),

na dimensão biográfica da vida de um professor, e de acordo com a perspectiva de Connelly e Clandinin (1995a), as diferenças conceptuais entre vida, aprendizagem, ensino e educação são distinções internas, abstrações de uma vida vivida. De facto, o professor que se “é”, num dado momento, é o resultado de um processo de evolução ou desenvolvimento pessoal e profissional, para que concorrem, sendo, ao mesmo tempo, por ele influenciados, ou, até mesmo determinados (p. 108).

Cada um de nós é, por si só, uma história única, uma identidade que se desenvolveu sob a influência de vários fatores que, de certa forma, definiram a maneira única e pessoal que cada um de nós tem de pensar e de agir.

Reforçando a ideia anterior, acrescento que este relatório é um desvendar de aspetos que influenciaram, expõem e revelam a profissional e a pessoa que sou, construída contextual e diacronicamente, tal como o autor supracitado, nos diz:

Cada profissional vive um espaço e um tempo históricos que enformam o seu modo de pensar e agir, num processo cumulativo de percepções, representações, conhecimentos, experiências e vivências que definem e configuram a sua singularidade, mas, indissociavelmente, o constroem com os outros, como pessoa, tornando-se, deste modo, e ao mesmo tempo, actor e agente individual e colectivo do presente e do devir históricos (Gonçalves, 1997b) (p.108).

Ao (d)escrevermos a nossa história de vida, damos a conhecer aspetos e acontecimentos que aos olhos de outros podem parecer banais, mas que, de uma forma específica, influenciaram definitivamente na transformação/construção da pessoa/profissional que somos hoje em dia.

Estamos assim situados no campo da perspetivação analitativa do desenvolvimento e do seu estudo, dizendo, a propósito, Bogdan e Biklen (1994), que *a abordagem (...) qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. (p.49)*

Não sendo este relatório um estudo empírico qualitativo, não deixa no entanto de ser uma forma de abordagem qualitativa, não apenas pela forma como se concretiza, mas também pelos seus objetivos.

Assim sendo, permite o mesmo compreender e revelar a educadora e a pessoa que sou e, ao mesmo tempo, constituir-se como uma forma reflexiva de eu adquirir e melhorar competências profissionais e pessoais que contribuam para uma minha melhor participação no processo educativo das crianças com quem trabalho e para um envolvimento mais efetivo na vida da instituição onde exerço a minha profissão.

2. De criança a educadora de infância

“A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação.”

Dominicé (1990, citado por Gonçalves, 2000, p. 59)

Nasci a 20 de Abril de 1971, em Lisboa. Sou a filha mais velha de um casal com cinco filhos.

Tive uma infância muito feliz no seio de uma família grande. Como irmã mais velha, desde cedo me tornei numa verdadeira “cuidadora” por obrigação (obrigação de irmã mais velha) e porque, desde sempre, tive um instinto maternal muito grande. Os meus pais, ambos Assistentes Sociais na altura, tiveram de vir viver para o Algarve (Olhão) para poderem trabalhar na sua área. Sozinhos, com duas filhas pequenas e sem família nenhuma no Algarve. Para que pudessem trabalhar, os meus pais deixavam-nos em casa com uma empregada que tomava conta de nós e da casa.

Mudámo-nos para a cidade de Faro em 1974, ano em que nasceu a minha irmã do meio e posteriormente, em 1980 e 1982, nasceram os meus dois irmãos mais novos. Nessa altura, eu e as minhas duas irmãs começámos a frequentar um Jardim de Infância, onde fui sempre muito feliz.

Com seis anos, iniciei o 1º ciclo. Devido ao horário de trabalho e à falta de apoio familiar, os meus pais decidiram que deveria integrar o 1º ciclo num colégio privado, de cariz religioso, uma vez que o ensino público decorria só no período da manhã e não existiam centros de A.T.L. (Atividades de Tempos Livres). O colégio recebia-me durante o dia todo, se fosse preciso.

A minha entrada no 1º ciclo foi um choque. Esta mudança marcou-me para o resto da vida. Deixei de pertencer à sala das Maças para pertencer ao grupo dos “Burros” e passei a ter de rezar para comer, antes de dormir e ao acordar. Tinha de estar sentada o dia todo, enquanto me exigiam o que não ensinavam. Sozinha, durante o dia, naquele palacete, todos os dias, fui muito infeliz. A minha professora do 1º ciclo, devido a problemas particulares, fugiu para o estrangeiro no final do ano letivo, deixando para trás um grupo de crianças que levaram um ano letivo a fazer desenhos. O colégio e os encarregados de educação decidiram que o grupo seguia para o segundo ano e, com ajuda, poderia recuperar o ano perdido. Não correu bem, mas transitámos novamente de ano. No terceiro ano, os meus pais, na iminência de ser retida, retiraram-me do colégio e colocaram-me numa escola pública.

Com a ajuda da professora e a dedicação da minha mãe, fiz os quatro anos num só, trabalhando juntas, aos fins-de-semana, nas férias, feriados e sempre que era possível. Consegui ultrapassar as dificuldades básicas, mas tive de ser acompanhada pela minha mãe até ao 9ºano. Fui sempre uma aluna razoável nos anos que se seguiram, mas com grandes limitações ao nível da linguagem escrita.

Nunca perdi um ano e terminei o secundário dentro do exigido e esperado pelos meus pais. No entanto, no que dizia respeito a seguir estudos superiores não tinha nenhuma perspetivas. Estava cansada de estudar, não sabia o que queria e queria ganhar dinheiro. Nas últimas duas férias de Verão tinha trabalhado na União de Bancos, uma experiência muito gratificante para mim e era o que queria continuar a fazer. Os meus pais, com duas licenciaturas (entretanto licenciaram-se em Sociologia), ficaram muito desiludidos, mas deixaram-me decidir o meu futuro.

Não consegui o emprego que queria e, no desespero de estar seis meses sem fazer nada, pedi à minha mãe que me ajudasse a encontrar trabalho em qualquer área.

E foi assim que fui trabalhar num jardim de Infância, em Olhão, como Auxiliar de Ação Educativa.

A primeira semana foi tão difícil que chorei todos os dias. As crianças provinham de contextos desfavorecidos e complicados, não me obedeciam e ainda me hostilizavam. Com a ajuda da educadora, das colegas e até mesmo de algumas crianças, com o tempo, fui-me adaptando e passei a gostar muito do trabalho de auxiliar de ação educativa. Nos dois anos que se seguiram, cresci muito como auxiliar de educação e a relação com as crianças era maravilhosa, mas as suas vidas difíceis tiravam-me o sono.

A educadora com quem trabalhava foi para outro jardim-de-infância e a que a substituiu era diferente na sua maneira de ser e de trabalhar.

Surgiu-me a oportunidade de mudar para um Jardim de Infância em Faro, o que também significava melhorar a minha qualidade de vida. Deixava de ter de andar de transportes públicos e estava mais perto de casa.

Assim foi, comecei a trabalhar numa Instituição Particular de Solidariedade Social em Faro, muito maior em termos de espaço e com mais funcionários e educadoras e com crianças provindas de um contexto social muito diferente. Foi neste Jardim de Infância (por coincidência, o que tinha frequentado na minha infância!) que encontrei a plenitude enquanto auxiliar de ação educativa. Durante sete anos, trabalhei com muitas educadoras de infância, com muitas colegas de ação educativa e principalmente com muitas crianças. Algumas educadoras começaram a dar-me motivação para frequentar o curso de Educadora de Infância, uma vez que eu tinha o 12º ano e elas acreditavam na minha vocação para exercer esta profissão. No entanto, sentia-me bem enquanto auxiliar de ação educativa e adorava as educadoras com quem trabalhava. Tudo mudou quando esta geração de educadoras mais velhas deixou de trabalhar na instituição, tendo algumas ido para jardins-de-infância da rede pública e outras para a reforma. Comecei, então, a trabalhar com uma geração nova de educadoras e, nesta fase, algumas colegas auxiliares concorreram à universidade e entraram.

O ambiente foi mudando. Tudo era novo e comecei a sentir que tinha de seguir outro rumo. Um dia, depois de uma discussão com uma educadora (estava em causa uma falha grave na segurança de uma criança, negligência da educadora), decidi que ia fazer a minha candidatura para o curso de Educação de Infância. Queria fazer mais e melhor pela educação pré-escolar. No primeiro ano em que me candidatei não entrei, por algumas décimas, mas, no segundo ano, consegui boas médias e entrei na Universidade do Algarve para a licenciatura de Educação de Infância.

3. A estudante universitária

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização.

A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas.

(Nóvoa, 1992, p. 28)

Foram os quatro anos mais felizes do meu percurso escolar. Conheci pessoas fantásticas que ainda hoje são minhas amigas, tive o prazer de integrar uma turma de quarenta alunas muito motivadas e interessadas em abraçar a profissão de Educadora de Infância e considero que tive os melhores professores a passar-me os seus conhecimentos tão úteis e profícuos.

A aluna razoável passou a boa aluna. Absorvia tudo o que ouvia e vivi estes quatro anos com uma única prioridade na vida: ser educadora. Ser uma boa educadora. No terceiro ano de curso, estagiei num dos Jardins de Infância de Faro, onde trabalho atualmente. Foi uma experiência muito positiva, mas que depressa se revelou difícil. Enquanto estagiária, fui confrontada com a realidade que passaria a viver. Já não era a auxiliar de ação educativa, tinha de ser educadora. A desconstrução do meu papel como auxiliar foi dura e durante algum tempo tive algumas dificuldades, mas superei este aspeto e passei ao ano seguinte.

O quarto ano foi muito trabalhoso e compensador. Tudo fazia sentido, a teoria e a prática articulavam-se na perfeição, a minha colega de estágio estava em perfeita sintonia comigo e juntas trabalhámos com empenho e dedicação. Nesse ano, estagiei numa I.P.S.S. em Faro, com uma educadora muito competente, numa sala de crianças de cinco anos. Tudo correu bem e cresci muito. Acabei a minha licenciatura com a certeza de que seria capaz de ser educadora. A meio do ano letivo, recebi um convite de um Jardim de Infância da cidade de Faro, onde havia estagiado no meu terceiro ano, para começar a trabalhar como Educadora no mês de Setembro do ano letivo que se iniciaria. Aceitei e já lá vão oito anos de serviço.

A minha formação universitária foi das melhores experiências que tive, como já referi anteriormente. Sabia bem o que queria e estava decidida a dar o meu melhor. Apesar dos medos e inseguranças, fui conseguindo estar sempre à altura do que me era pedido. Uma das minhas maiores angústias era a forma como escrevia e a ausência de conhecimentos informáticos que eram necessários para redigir e apresentar trabalhos.

Com trinta anos, a minha experiência com computadores era nula. Já tinha terminado o ensino secundário há alguns anos e a minha forma de escrever, que na altura já não era boa, estava muito enferrujada. Nos dois anos que anteciparam a minha entrada na universidade, tinha já beneficiado de explicações de Literatura e Português com uma professora que me ajudou muitíssimo, o que me preparou para os exames e foi muito importante na melhoria da minha forma de escrever (sempre me senti fascinada por quem sabe escrever bem). Para colmatar a dificuldade sentida ao nível informático, frequentei um curso durante o primeiro ano de universidade. De qualquer forma, o facto de não ter tido um primeiro ciclo “normal” afetou-me sempre na minha vida de estudante. Acredito na importância das bases de um primeiro ciclo, bem como na importância de uma boa preparação num pré-escolar. As duas etapas são fundamentais e decisivas na formação de um bom capital cultural, bem como na promoção de bons hábitos de estudo e de trabalho.

Os aspetos positivos da minha formação inicial prendem-se com um grupo grande de colegas, muito empenhadas na sua formação; professores, que eram excelentes profissionais, com estratégias de trabalho muito boas, cujas aulas, a meu ver, constituíram verdadeiros momentos de aprendizagem e, acima de tudo, com um currículo pedagógico muito completo. Na ânsia de saber mais, eu e algumas colegas achávamos sempre que precisávamos de mais disciplinas. Hoje, percebo que não.

A relação com os professores foi sempre a melhor. Claro que considero uns mais eficientes e úteis que outros, mas, no geral, o relacionamento era muito bom. O ambiente foi sempre de interesse em ensinar e interesse em aprender.

Os aspetos menos positivos, se é que assim posso dizer, foram o facto de o estágio pedagógico do quarto ano ser curto no segundo semestre. Eu e a minha colega tínhamos tido quatro dias de estágio por semana no semestre anterior e no segundo semestre o estágio passou a dois dias, quando estávamos muito envolvidas na realização de um projeto de trabalho, na elaboração de um portefólio da criança e no meio de uma euforia de estar a trabalhar como educadoras. Hoje, aceito que aqueles dias eram o suficiente, mas, na altura, a nossa inexperiência dizia-nos que não.

Terminei o curso com uma certeza: não sabia tudo, tinha um longo caminho pela frente, mas sentia-me capacitada para trabalhar com um grupo de crianças. Levava comigo a “mala” com as ferramentas necessárias para dar resposta às minhas necessidades enquanto educadora. E queria ser uma boa educadora e preparar bem as minhas crianças para a etapa seguinte. No meu íntimo, ficou bem entendido como era

importante uma boa preparação no pré-escolar para se ter sucesso escolar no primeiro ciclo e em toda a escolaridade futura.

A um mês de iniciar a minha carreira profissional, sentia-me feliz: tinha um mês de férias pela frente, não tinha de escrever nem de enviar currículos... Era Educadora!

4. O exercício profissional

*Tudo o que sonho ou faço
Tudo o que me falha ou finda
É como um terraço
Sobre outra coisa ainda.
E essa coisa é que é linda!*

Fernando Pessoa

(Do poema “Isto”, Poemas do Cancioneiro, 1988, p. 219)

Em Setembro de 2005, esperava-me o Jardim de Infância onde ainda trabalho. Nesta instituição, tinha uma colega que, no passado, tinha sido minha amiga de infância. Devo dizer que me sentia uma sortuda por ter conseguido logo trabalho e por ir trabalhar com uma pessoa pela qual sentia uma imensa simpatia e um carinho especial. Também nutria por ela um imenso respeito enquanto colega, pois era uma educadora de mão cheia. As minhas primeiras dúvidas foram se alguma vez conseguiria estar à altura de tão ilustre colega. Com ela por perto, sentia-me protegida, segura e acarinhada. Acreditava que tudo ia correr bem. Ia ter a oportunidade de aprender e de trabalhar com uma pessoa excepcional. Estava confiante.

O começo do novo ciclo profissional foi, no entanto, caracterizado por muita preocupação, algum medo e insegurança. O acesso ao mundo da profissão, o início de novos relacionamentos entre chefes, colegas, pais e crianças foram tudo “provas de fogo”.

O ser inexperiente (que nem era de todo o meu caso, pelo menos em lidar com crianças e com os pais) para algumas pessoas é um aspeto menos positivo e que gera muita desconfiança. Muitos foram os medos sentidos no início da profissão. Medo de não ser aceite pelos meus superiores, pelos colegas e pelos pais dos meus educandos, enfim medo de passar para o exterior uma imagem oposta àquela que vivenciara nos últimos anos enquanto aluna.

A certa altura, fiquei em estado de choque quando a minha colega me informou que tinha concorrido e entrado no ensino público. De seguida soube que assumiria, desta forma, o cargo de diretora pedagógica. Passei a carregar o peso do mundo nos ombros. Apesar do cuidado que a minha colega teve em explicar-me todas as tarefas inerentes àquela função, e mesmo implicando um aumento de ordenado, eu estava em pânico. No curso ninguém me tinha ensinado a ser diretora pedagógica e sentia que precisava muito daquele ano só com o meu grupo de crianças. Com coragem e sem alternativas, segui em frente, mas não foram dias fáceis.

A relação com as colegas e pessoal não docente da instituição foi um dos aspetos mais difíceis de gerir no começo da profissão. Aprendi muito sobre o ser humano e é nestes momentos que conhecemos a formação pessoal de cada um. Apostei numa postura de humildade que nem sempre foi a melhor opção, no sentido que era vista pela maioria como uma demonstração de fraqueza e de incapacidade de realização. Entreguei-me de corpo e alma à profissão. Enquanto educadora e diretora pedagógica, nem sempre tudo me correu bem, mas aceitar que podia errar foi muito importante, pois adquiri a consciência de que, para ultrapassar obstáculos e passar ao passo seguinte com mais segurança, é preciso encarar os erros e aprender com eles. Sempre tive a certeza de que a seu tempo tudo melhora, desde que haja vontade de saber-fazer e de fazer bem feito.

Um dos aspetos a melhorar ou a ter em consideração na formação de educadores de infância passa, a meu ver, também, pela formação em gestão escolar. A formação deve abranger todas as tarefas inerentes à profissão. Ser educador, por vezes, implica a gestão de colegas e funcionários e acarreta uma responsabilidade considerável que, sem formação na área, se torna difícil e angustiante.

Vivi dias de angústia e ansiedade, mas com o apoio e a compreensão do presidente da direção fui conseguindo superar esta etapa de aprendizagem enquanto diretora. Não aprendi tudo. Lidar com as pessoas adultas revelou-se uma tarefa muito mais difícil do que esperava. E as situações do dia-a-dia são sempre uma inacabada surpresa. Apesar de toda a dificuldade, sobrevivi a todo este processo de evolução profissional e pessoal, descobri muito sobre mim enquanto pessoa e cresci enquanto profissional.

No meu quotidiano como educadora, embora, por vezes, me sentisse insegura, fui conseguindo trabalhar com as minhas 25 crianças. Sentia medo de falhar como educadora e preocupava-me o facto de ter um grupo que no ano letivo seguinte iniciava estudos no 1º ciclo. Tinha muitas dúvidas em relação aos resultados. Será que ficariam bem preparados para o passo seguinte? Outro aspeto em que senti dificuldades prendeu-se com o controlo do grupo. A minha colega de sala (auxiliar) acusava-me de não saber controlar o grupo. Criticava-me constantemente, porque não gritava com as crianças e elas assim não me tinham respeito e, ainda, acusava-me de fazer muitas atividades. Sabia perfeitamente que não era a gritar que controlava o grupo e, apesar de insegura, sabia que era a conversar que ia conseguir levar a bom porto o meu grupo.

Katz (1972) fez uma análise da carreira dos educadores de infância e desenvolveu um modelo do percurso profissional composto por quatro fases sendo a primeira, a «fase da sobrevivência», cujas características correspondem às minhas vivências profissionais, que acabo de descrever. Diz a propósito Gonçalves (2000, p.76, citando Katz, 1972) que, na

“fase da sobrevivência”, que corresponde ao início da carreira (1/2 anos de carreira), em que o educador, confrontado com a realidade educativa, se sente assaltado por dúvidas quanto à sua competência para levar a cabo as tarefas educativas e para controlar o grupo de crianças e inseguro quanto à estima destas e ao apreço dos seus pares, sentindo que carece de apoio formativo contextualizado, na sua luta para “sobreviver”.

Com paciência e calma, fui mostrando e provando dia-a-dia que sabia o que estava a fazer. Tinha tanto medo de falhar e de não estar à altura dos dois cargos que assumira, que o sentimento inicial era de grande desconforto, sentindo, ao mesmo tempo, uma necessidade imensa de provar que era capaz. Desta forma, passei a viver em função do trabalho. Preparava rigorosamente a planificação diária, semanal e mensal. Trabalhava em casa todas as noites e fins-de-semana e até para o Jardim de Infância ia trabalhar aos sábados, domingos e alguns feriados. Com o tempo, fui conseguindo superar angústias e adequar o trabalho aos tempos que lhe são destinados.

Na verdade, fui passando a acreditar mais em mim própria e aprendendo fazendo, pois como afirma Nóvoa (1992),

sentir-se professor ou assumir-se como professor configura-se, então, como resultado de um processo evolutivo, construído dia a dia e ao longo dos anos, desde o momento da opção pela profissão, à custa, fundamentalmente, de um “saber experiencial”, resultante do modo

como os professores se apropriam dos saberes de que são portadores – que deverão reconceptualizar -, da capacidade de autonomia com que exercem a sua actividade e do sentimento de que controlam o seu trabalho (citado por Gonçalves, 1997, p. 67).

Como Diretora Pedagógica, depois do pânico inicial, resolvi tentar mudar algumas situações com as quais não concordava, acreditando que podiam ser melhoradas. Nem sempre consegui mudar tudo, nem sempre consegui mudar de imediato, mas a seu tempo algumas alterações foram acontecendo. A nível da cozinha (a ementa), do espaço exterior (segurança), a nível pedagógico (alguns documentos) e a todos os níveis que me foram possíveis e os quais achava urgente alterar. Com o curso tirado recentemente e acreditando na importância de tudo o que tinha aprendido, queria tudo certinho e a funcionar da melhor maneira possível. Acreditava na importância do Projeto Curricular de Grupo, bem como na importância do Projeto de Estabelecimento que não existiam, até à data, na instituição. Nesse ano letivo, fiz o Projeto Curricular de Grupo da minha sala e como diretora pedagógica pedi à colega da sala do lado que o fizesse também. Os diretores não exigiam estes documentos, até porque as suas formações de base não estavam diretamente ligadas à educação e as educadoras anteriores não os realizavam por escrito ou faziam-no de outras formas, com outras nomenclaturas.

Resolvendo dia-a-dia todos os problemas e situações imprevistas (o “pão nosso de cada dia” num jardim de infância), o primeiro ano chegou ao fim. Fui muito criticada pelo pessoal não docente, tive de travar algumas guerras e de me adaptar a algumas situações e personalidades, mas consegui e o balanço final, para mim, foi: para o ano seguinte faço mais e melhor.

A colega que veio substituir a educadora que saiu acabou por não ficar a trabalhar connosco e eu pedi à direção que me deixasse trazer uma colega de curso e amiga para trabalhar comigo. Assim aconteceu e, no segundo ano de trabalho, tinha ao meu lado uma colega de quem gostava muito e que estava na mesma situação que eu. A situação de educadora inexperiente. Como éramos amigas, foi mais fácil partilharmos preocupações e juntas encontrarmos respostas para as nossas inquietações comuns.

Juntas fizemos o primeiro Projeto Educativo de Estabelecimento, entre muitas outras coisas que acreditávamos serem essenciais.

A vinda desta colega para este Jardim foi das melhores coisas que me aconteceu enquanto profissional e pessoa. Tínhamos tirado o curso juntas, como já referi anteriormente, já tínhamos em comum quatro anos de trabalhos de grupo e já tínhamos vivido, enquanto estudantes, um espírito de interajuda. Acreditávamos e tínhamos as mesmas metodologias de trabalho. Nestes anos de serviço, juntas, crescemos enquanto pessoas, amigas e colegas.

Realçando a importância do trabalho interpares, Silva (1997) assegura que independentemente do tipo da modalidade organizacional de cada instituição todos os contextos permitem

o trabalho em equipa dos adultos que, na instituição ou instituições, têm um papel na educação das crianças. As reuniões regulares, entre educadores, entre educadores e auxiliares de acção educativa, entre educadores e professores, são um meio importante de formação profissional com efeitos na educação das crianças (p.41).

No meu terceiro ano de serviço e enquanto Diretora Pedagógica, foi-me solicitada a colaboração por diferentes entidades escolares, desde a Escola Secundária João de Deus à Universidade do Algarve (Escola Superior de Educação e Escola Superior de Saúde), para que alunos das mesmas realizassem observação de situações educativas. A experiência de colaborar com outras entidades educativas foi sempre muito enriquecedora. Gosto de ajudar, por isso nunca recusei nenhum pedido de colaboração. E colaborei sempre com a perspectiva de dar o meu melhor. Recebi para além de alunas de Educação de Infância, alunos de terapia da fala, alunos da escola secundária e alunas em formação para auxiliares de educação.

Todo este processo de colaboração com outras instituições e entidades redundou, segundo penso, em oportunidades de formação e aprendizagem para as crianças e numa efetiva articulação/colaboração com a comunidade, pois tal como diz Silva (1997):

não só a família, como também o meio social em que a criança vive influencia a sua educação, beneficiando a escola da conjugação de esforços e da potencialização de recursos da comunidade para a educação das crianças e dos jovens. Assim, tanto os pais, como outros membros da comunidade poderão colaborar no desenvolvimento do projecto educativo do estabelecimento. O processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação (p.23).

Colaborar com a Universidade do Algarve, na função de educadora cooperante, tem sido uma experiência muito gratificante e mais um desafio. Acompanhar alunas e futuras colegas na sua formação tem sido uma forma de sistematizar e renovar aprendizagens dentro da minha área. Os meus objetivos visam, por um lado, levar as minhas futuras colegas a construir competências necessárias para poderem seguir a profissão de educadoras de infância na sua plenitude e, por outro, a pessoalmente continuar a formar-me e a aprender. Neste sentido, Ludovico (2007, p. 54) assegura: *uma nova racionalidade científica e pedagógica está a emergir, o que pressupõe a construção de um conhecimento sempre renovado, quer ao nível da dimensão conceptual, quer ao da intervenção, uma especial atenção deverá ser dada aos processos de formação.*

Consciente da importância desta função de educadora cooperante na formação das futuras colegas e, por outro lado, ciente das exigências e pressões crescentes no que concerne à intervenção do educador de infância, procurei, desde sempre e com o apoio da supervisora de estágio, encontrar o melhor caminho de auxiliar as minhas novas colegas nesta sua formação inicial e também de repensar criticamente a minha própria atividade enquanto educadora, tendo presente, tanto para as alunas em formação, como para mim, no dizer de Ludovico (2007, p. 54), reportando-se a Simões e Simões (1997),

a formação inicial poderá ser o ponto de partida para a criação de disposições e dinâmicas formativas que facilitem a transformação das experiências a partir de um processo auto-formativo, ancoradas na reflexão e pesquisa, ganhando igualmente um papel determinante, enquanto processo de produção do desenvolvimento do indivíduo, quer em termos de maturidade, quer de competências.

Com o objetivo de auxiliar as futuras colegas na sua formação, fui como que impelida a refletir bastante e ir experimentando qual a melhor forma de levá-las a compreender tudo o que implica ser educador. A experiência depressa me levou a perceber que a melhor forma é o trabalho em cooperação e o diálogo, aliás um processo muito idêntico ao trabalho realizado com as crianças. Refiro-me ao Desenvolvimento Proximal de Vygotsky.

Segundo Horta (2006, p.40) para Vygotsky

o desenvolvimento humano é produto da interação social, em função da qual a criança recebe dos que a rodeiam uma série de instrumentos socioculturais, dos quais se vai apropriando progressivamente por um processo de internalização. Esta ideia remete-nos para a génese social do pensamento, em que as funções superiores aparecem primeiro ao nível social ou interpessoal, durante a interação com os agentes sociais, e somente mais tarde serão individuais ou intrapsicológicas, por internalização dos processos interactivos.

Enquanto educadora cooperante, também passei por vários processos de aprendizagem. Depressa percebi que, e tendo em conta que o tempo é sempre escasso, a melhor maneira era promover o trabalho em equipa. E é assim, como uma verdadeira equipa, que se iniciam os estágios: inicialmente, através da observação, as alunas estagiárias vão-se apropriando de técnicas e do meu método de trabalho. A seguir, já munidas de ferramentas, trabalhámos em conjunto e, progressivamente, já se sentem mais capazes para, sozinhas, dinamizarem as atividades, elaborarem as planificações e o material, entre todas as outras tarefas inerentes à profissão.

Indo ao encontro da perspetiva de Vygotsky (1986, cit por Neto, 2001, p.11, cit. por Ludovico, 2007, p. 57),

sendo o diálogo e a cooperação com os outros, em particular com o professor, o meio fundamental e privilegiado de promoção do desenvolvimento intelectual e cultural do aluno, a formação de professores e, por isso, o seu desenvolvimento profissional, hão-de ser, eles também, fortemente cooperativos e dialógicos.

Nem sempre tudo foi um mar de rosas, mas o saldo foi sempre mais positivo do que negativo. Gosto de ser educadora cooperante e espero poder sê-lo por mais anos. Durante os últimos seis anos, recebi estagiárias de educação de infância e num dos anos letivos uma das alunas era estudante Erasmus.

Nesta experiência de educadora cooperante, percebi como são importantes as “minhas” crianças. Partilhar a sala, orientar outras pessoas é um nunca acabar de aprendizagens que fazemos enquanto profissionais e pessoas. Uma boa ajuda para quem quer continuar a crescer na carreira e na vida.

5. As dificuldades de percurso

“A criança não é um futuro homem, uma futura mulher ou um futuro cidadão. Ela é uma pessoa titular de direitos, com maneira própria de pensar e de ver o mundo. A escola deve propor desde a educação infantil, as experiências sobre as quais será possível fundamentar seus saberes, seus conhecimentos e suas habilidades.”

Francesco Tonucci (2005, p.16)

A profissão de educadora de infância com tudo o que tem de belo e gratificante tem também, como em todas as profissões, alguns aspetos mais difíceis e complicados. Apesar da aparente facilidade que parece ter e ser esta profissão (como dizem alguns

dos meus amigos: “é só olhar por crianças”) é, por vezes, muito difícil e complexa. Isto se o educador estiver decidido a dar o seu melhor e a querer ser “bom” no que faz. E devo acrescentar que é preciso gostar e acreditar no que se faz para se poder tirar proveito e prazer desta profissão tão bonita.

O currículo foi sempre uma das minhas grandes preocupações. Queria que nada falhasse na preparação das minhas crianças para o primeiro ciclo. Sabia que era fundamental passar por todas as áreas de conteúdo e trabalhar todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Apesar do educador ter uma certa flexibilidade na planificação das áreas de conteúdo, no início da carreira foi-me muito difícil, pois a falta de experiência dificultava a escolha das mesmas, em virtude da heterogeneidade do grupo. Enquanto todas as outras etapas da educação têm programas com o currículo que deve ser trabalhado com os alunos, no pré-escolar temos um leque variado de objetivos e competências que devem ser desenvolvidos e construídos. Se trabalharmos com uma sala cujas idades são homogêneas, os objetivos e competências a desenvolver são similares, mas se temos um grupo heterogêneo, então tudo é mais complicado e trabalhoso (principalmente para os educadores em início de carreira). Temos de ter sempre em conta o grupo e cada criança em particular; há que ter intencionalidade educativa. Com a experiência, esta dificuldade vai diminuindo, mas no início é mais complicado. No Jardim de Infância onde trabalho, as duas salas são constituídas por grupos heterogêneos no que diz respeito à idade.

Os objetivos e competências que nos propomos desenvolver com o grupo estão diretamente ligados com a avaliação diagnóstica e continuada do mesmo. No sentido de que é a partir do trabalho realizado com o grupo que, posteriormente, observamos a evolução das crianças.

Na verdade, contrariamente, ao que em termos sociais por vezes se pensa, a

avaliação em educação de infância é tão importante como em qualquer outro nível do sistema educativo. É uma “peça fundamental no trabalho dos bons profissionais de educação”, desde que se afaste dessa “imagem convencional” e redutora em que “avaliar é dar notas, avaliar é examinar, é medir as crianças, avaliar é comparar e introduzir diferenças entre pequenos”

(Zabalza 2000, p.30, cit. por Cardona e Guimarães, 2012, p.78).

Em educação, a avaliação é mais um elemento integrante e regulador da prática educativa em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados à especificidade de cada um.

Acredito que a avaliação é um processo determinante para o sucesso de qualquer trabalho realizado nas várias etapas do desenvolvimento e aprendizagem de uma criança. Em primeiro lugar, porque permite ter consciência do modo como os objetivos pensados para determinada atividade estão a ser atingidos pela criança. Por outro lado, porque permite antecipar, mudar ou retificar os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem pensados para cada uma delas.

A avaliação do grupo foi um dos aspetos que me suscitou muitas dúvidas. Não era habitual naquela instituição fazer-se uma avaliação final para todas as crianças. Só se fazia na sala dos mais velhos e se os pais assim o desejassem. De resto, o desenvolvimento/aprendizagem das crianças era falado de forma informal, diariamente ou ao longo do ano letivo. Julgo que a minha colega fazia uma reunião de pais para falarem do desenvolvimento e aprendizagem das crianças no final do ano letivo.

No meu primeiro ano de trabalho, fiz avaliações relativamente às crianças cujos pais o solicitaram. Como, aliás, era hábito na instituição. Fi-lo, não por acreditar que devesse ser assim, mas por insegurança. Fiz avaliações escritas descritivas, onde relatei exaustivamente todos os aspetos do desenvolvimento e aprendizagem da criança em todas as áreas de conteúdo.

Uma mãe de uma das crianças da minha sala era também minha amiga e professora do 2º ciclo. Por isso, sentiu-se à vontade comigo e chamou-me a atenção para o facto de a avaliação ser demasiado extensa (seis/sete páginas), que tinha uma linguagem muito técnica para alguns encarregados de educação e que, apesar de ter tudo, não achava necessária tanta informação. O seu conselho foi no sentido de que encontrasse uma forma de avaliar mais sucinta e com uma linguagem mais acessível para todos os encarregados de educação. Primeiro, senti-me frustrada, dado o muito trabalho que tivera com as poucas avaliações que tinha efetuado. Mas depois concordei que não poderia fazer 25 avaliações tão pormenorizadas, com uma linguagem tão técnica e não seria necessário explicar todos os desenvolvimentos e aprendizagens adquiridos pela criança.

No ano seguinte, fiz avaliações para todas as crianças. Criei uma grelha de avaliação com todas as áreas de conteúdo e em cada área de conteúdo incluí os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, com espaço para colocar uma cruz em *adquirido* e *não adquirido*. Mas o feedback dos encarregados educação foi de angústia perante a cruz no *não adquirido*. Mesmo que explicasse que os desenvolvimentos ocorrem nas crianças em momentos diferentes e que a cruz no *não adquirido* não era

necessariamente algo negativo, os encarregados de educação não percebiam e sentiam-se preocupados e angustiados.

No ano seguinte, voltei a fazer avaliações descritivas, mas fui bem mais sucinta, em relação às áreas de conteúdo. Tive atenção à linguagem usada para que a informação fosse acessível a todos os encarregados de educação. Durante os anos que se seguiram, no final do ano letivo, as crianças levavam para casa este tipo de avaliação final.

No corrente ano letivo, eu e a minha colega resolvemos fazer avaliações trimestrais não tão descritivas, para o efeito recorremos a uma ficha usada no ensino público, que adaptámos, tendo acordado usar esta forma de avaliar. Esta mudança ocorreu depois de um aconselhamento da Segurança Social que considera esta forma de avaliar mais prática. Em vez do *não adquirido* optámos por *em desenvolvimento*.

A construção de instrumentos de avaliação foi, no decorrer destes anos, uma preocupação constante. No terceiro ano de serviço, a minha colega começou a usar na sua sala o instrumento de avaliação *O Portefólio da Criança*. Na formação inicial, tive de realizar um portefólio da criança nos dois últimos estágios (um em cada ano) e embora compreendesse e aceitasse a importância da sua realização, pensava que era impossível fazê-lo para as vinte e cinco crianças, dada a minha experiência pessoal no decurso do meu estágio do último ano.

Fui observando o esforço da minha colega e, curiosamente, reparei que, mesmo com poucas páginas, o *feedback* dos pais era positivo e que este portefólio permitia uma avaliação contínua do trabalho, uma visão da evolução da criança e o mais interessante é que as crianças participavam e sentiam-se muito motivadas em trabalhar para os seus portefólios.

Decidi no ano seguinte, depois de muito conversar com a minha colega, começar a realizar a avaliação por portefólio com as minhas crianças. Apesar de continuar a evoluir devagarinho na sua realização, estou confiante, pois sinto que é mais um passo na evolução em progresso da minha carreira.

Capítulo II

Uma atividade da minha prática educativa

1. Conceptualização

1.1. Domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita

É através da linguagem oral que comunicamos, exprimimos sentimentos e emoções e reorganizamos o pensamento.

(Sim-Sim, 1998, citada por Horta, 2006, p.13)

Na altura de escolher uma atividade para analisar e apresentar ponderei o que para mim faria mais sentido e em qual das áreas gostaria de crescer mais enquanto profissional de educação de infância. Penso que, após a leitura do meu percurso de vida, fica claro, para quem lê, a minha admiração por quem escreve bem, por quem tem o dom da retórica e por valorizar a importância desta área como promotora do sucesso de todas as outras, não esquecendo que um bom educador tem de ter bons conhecimentos educativos e pedagógicos para que consiga realizar a sua intencionalidade educativa em pleno.

De seguida e segundo as Orientações Curriculares do Ministério da Educação para a Educação Pré-escolar faço referência à intencionalidade educativa do educador e à sua intervenção educativa no domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita.

A intencionalidade educativa do educador de infância tem como objetivo proporcionar aos seus educandos aprendizagens com condições futuras de sucesso. Não se espera que o educador se concentre na preparação para a escolaridade obrigatória dos seus educandos, mas que os prepare e lhes proporcione aprendizagens e promova contatos com a cultura, que lhes vão ser úteis ao longo da vida. A educação pré-escolar deve capacitar as crianças para a curiosidade e desejo de aprender. É no conjunto de experiências com sentido e vínculo que se dá coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo. A intencionalidade educativa do educador é a base de todo este processo. A intencionalidade educativa de cada educador exige, assim, que este reflita sobre a sua ação e a adequação ao grupo e a cada criança em particular. Esta reflexão é planeada e adaptada, procurando responder às propostas das crianças e a situações imprevistas. Realiza-se, também, depois da ação de modo a que o educador tome consciência do processo realizado e analise os seus efeitos. A avaliação da ação permite perceber e compreender se o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança se

realizaram e se os seus interesses, curiosidades e desejos de aprender foram devidamente alcançados. Desta forma segundo Silva (1997, p. 94),

a avaliação dos efeitos possibilita ao educador saber se e como o processo educativo contribui para o desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, saber se a frequência da educação pré-escolar teve, de facto, influência nas crianças. Permite-lhe também ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças e ir aferindo com os pais os seus progressos.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar preveem, em relação ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, a emergência da escrita, a literacia, a transversalidade da língua e as estratégias a usar com as crianças cuja língua materna não é o português.

Segundo Silva (1997, p.65), a aprendizagem e aquisição da linguagem oral tem tido um papel relevante na educação pré-escolar, apesar de ao longo dos tempos se pensar que a leitura e a escrita só deveriam surgir no 1º ciclo do ensino básico. É indiscutível, atualmente, deixar de considerar que a abordagem à escrita faça parte da educação pré-escolar.

Nos dias que correm, raras são as crianças que chegam ao jardim-escola sem contacto algum com o código escrito e com algumas ideias sobre a escrita. É importante partir do que a criança já sabe e permitir-lhe contactar com diferentes funções do código escrito no que diz respeito à abordagem à escrita, tendo presente que *não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita* (Silva, 1997, p.65).

A abordagem à escrita pretende, numa perspetiva de literacia e enquanto competência global para a leitura, a interpretação e tratamento da informação, ou seja, a “leitura” de realidades e de “imagens” e saber para que serve a escrita, mesmo sem formalmente saber ler.

Outro aspeto a ter em conta prende-se com as crianças cuja língua materna é outra. Se, por um lado, o respeito pelas línguas e culturas de todas as crianças é uma forma de educação intercultural, por outro, a aprendizagem da Língua Portuguesa é fundamental para o sucesso escolar futuro dessas mesmas crianças.

Independentemente da evolução pessoal de cada criança em relação ao domínio do português oral com que chegam ao pré-escolar, cabe ao educador promover aprendizagens capazes de alargar progressivamente as suas capacidades de

compreensão e produção linguística, através de interações com outras crianças, com os adultos e com o educador.

A linguagem oral é uma das aquisições fundamentais a desenvolver na educação pré-escolar, cabendo ao educador proporcionar o espaço e o tempo propícios ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. De entre estas aquisições *salienta-se a necessidade de: criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças* (Silva, 1997, p. 66).

Neste contexto, cabe ao educador, como já foi referido anteriormente, fomentar o diálogo, ter a capacidade de saber escutar cada criança, de saber valorizar cada contribuição, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a criar oportunidades para que cada um fale, e de fomentar o diálogo entre as crianças, bem como de facilitar a sua expressão e o desejo de comunicar.

O desenvolvimento da linguagem oral está muito dependente do interesse de comunicar, o que implica ter coisas interessantes para dizer, bem como do saber-se escutado. O educador deve ter cuidado sobretudo nas situações de grande grupo com as crianças mais tímidas, com as que têm mais dificuldades em se exprimir ou com as que nada têm a dizer sobre determinado assunto. É importante que o contexto de educação pré-escolar forneça momentos que promovam o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir de vivências comuns.

É no ambiente de sala, construído pelo educador, num clima de comunicação partilhada com todos, que a criança vai progressivamente aumentando o seu vocabulário, construindo frases cada vez mais complexas e corretas e adquirindo uma maior capacidade de expressão e comunicação que *lhe permitam formas mais elaboradas de representação* (Silva, 1997, p. 67) e, conseqüentemente, que irá dominando a linguagem. É neste dia-a-dia na sala de pré-escolar que a criança começará, por exemplo, a usar adequadamente frases simples de tipos diversos: interrogativa, afirmativa, negativa e exclamativa, assim como as concordâncias de género, número, pessoa, lugar e tempo.

Estas aprendizagens baseiam-se na utilização e na exploração do carácter lúdico da linguagem, no prazer em brincar com as palavras, criar sons e encontrar as relações. As adivinhas, as rimas, as lengalengas e os trava-línguas são características da tradição cultural portuguesa que podem e devem ser trabalhadas nas salas de pré-escolar. Silva (1997) acrescenta, a propósito, que *todas estas formas de expressão permitem trabalhar*

ritmos, pelo que se ligam à expressão musical, facilitam a clareza da articulação e podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua (p.67).

É da responsabilidade do educador criar diferentes oportunidades de comunicação que podem acontecer em grande grupo, pequeno grupo ou individualmente, tais como: reproduzir ou inventar; narrar acontecimentos; negociar e debater as regras de grupo e as tarefas de sala; planear oralmente como vai decorrer o dia; falar criticamente e contar em grande grupo o que se realizou; levar recados e fazer perguntas, por exemplo. Tudo isto são atividades de desenvolvimento da linguagem oral.

Como já foi referido anteriormente, segundo Silva (1997, p. 68), é da obrigação do educador *alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores.*

Desenvolver climas de comunicação entre outros grupos de crianças e com outros adultos contribui também para o desenvolvimento deste domínio da linguagem e para a aprendizagem de outros conteúdos.

Escrever o que as crianças dizem é a forma de observação mais eficaz para documentar o desenvolvimento da linguagem oral na criança. Ouvir o que a criança tem para dizer é uma forma eficiente de recolha de informação sobre os seus saberes, as suas ideias, os seus pensamentos, sentimentos e seus interesses e motivações. Ao escutarmos o outro, estamos a valorizá-lo, estamos atentos e disponíveis para o ouvirmos e para conferirmos significado ao que é dito (Rinaldi, 2006, citado por Parente 2012, p. 309).

Segundo Silva (1997), a linguagem escrita é distinguida do desenho, desde cedo, por crianças familiarizadas com a abordagem à escrita. Mais tarde, no seu processo de desenvolvimento, adquirem conhecimentos que lhes permite também diferenciar entre um conjunto de letras iguais e uma palavra. Começam também a ser capazes de copiar palavras e a imitar a escrita.

As crianças começam por imitar a escrita e a *vida corrente* brincando ao faz de conta, sendo importante facultar-lhes material (folhas, cadernos, agendas ou blocos, listas telefónicas, revistas ou jornais) como forma a incentivá-las a recriar situações do quotidiano em que a escrita assume especial relevância.

É, sem dúvida, importante a familiarização com o código escrito. É desta forma que as crianças aprendem para que serve ler e escrever e o educador deve difundir e

criar oportunidades de aprendizagem, já que estas experiências são fundamentais na educação pré-escolar no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem escrita.

A este propósito a autora atrás citada (Silva, 1997, p. 69) acrescenta que *a atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas.*

O desenho é também uma forma de expressão e de comunicação e a escrita e o desenho encontram-se muitas vezes associados, complementando-se entre si. Várias imagens por si só contam uma história, em que o desenho de um objeto substitui uma palavra e até um acontecimento pode ser descrito numa sucessão de desenhos.

O código escrito é apropriado pela criança através do contacto com o texto escrito e impresso em diferentes formatos, do reconhecimento de diferentes letras e do conhecimento de algumas palavras e até de pequenas frases. Desta forma, as crianças percebem e compreendem para que serve a escrita e vão descobrindo que o que se escreve e se lê é constituído por um código com regras específicas.

A criança necessita de muito estímulo, segundo Horta (2006), no contato com a linguagem e do apoio competente de um adulto ou de outra criança. A autora acrescenta que

é através da interação social, sendo a criança um sujeito activo no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, que se criarão as condições propícias à aquisição da Linguagem escrita. Convém explicitar que esta interacção social diz directamente respeito àquela que é realizada em contexto de jardim de infância, tendo como suporte da sua organização um educador capaz e motivante que consiga, ele próprio, motivar as crianças com quem interage (p. 14).

As funções da escrita prendem-se com dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar emoções e sentimentos, criar fantasias e sonhar e é também um meio de informação, de transmissão de conhecimentos e de cultura, um instrumento muito útil à planificação e realização de tarefas.

O livro é fundamental no contacto com o código escrito. É partindo deste contacto com os livros que as crianças descobrem o sentido estético e o prazer da leitura. Por isso, os livros devem ser cuidadosamente escolhidos, tendo em conta a estética literária e a plástica.

Uma forma importante do educador abordar o texto narrativo é através de histórias lidas ou contadas, recontadas e inventadas pela criança, a partir de imagens, ou

contadas de memória, sendo tudo isto formas potenciadoras do desejo das crianças em aprender a ler.

Todo o tipo de livros será potenciador deste desejo de aprender a ler. Para além dos livros de literatura infantil, em prosa e poesia, são ainda fundamentais na educação pré-escolar os dicionários, enciclopédias e também jornais e revistas. Facultar às crianças uma grande variedade de textos e formas de escrita é uma forma de irem aprendendo as suas diferentes funções.

Segundo Silva (1997, p.71), é da responsabilidade do 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. A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio.

Outros meios de abordar a escrita que devem ser utilizados pelo educador são também: o registar o que as crianças dizem e contam, o escrever as regras de sala debatidas em grupo e o reler e aperfeiçoar textos construídos em grupo. Todas estas formas de contacto e utilização da escrita podem ser alargadas à escrita comum de cartas com diversas finalidades e para diferentes destinatários e à construção de cartazes informativos, entre outras. Estes são diferentes formatos de escrita que correspondem a intenções diferentes e com formas diferentes de comunicar.

Escrever as notícias do fim-de-semana ou outras notícias importantes para a criança é uma forma da criança ir interiorizando a função informativa da linguagem.

No que diz respeito às aprendizagens da língua, Sim-Sim (1998) afirma que

a linguagem adquire-se e desenvolve-se através do uso, ao ouvir falar e falando. A produção oral de mensagens (via fala) e a compreensão do que é dito, sendo processos separados, assentam ambas no conhecimento das estruturas da língua e das respectivas regras de uso em contexto. Por sua vez (...), o desenvolvimento da linguagem oral está intrinsecamente relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita e o conhecimento de ambas as vertentes da língua (oral e escrita) é indispensável para a integração e domínio da maioria dos conteúdos disciplinares que integram o currículo escolar dos alunos (p. 33).

O gosto e o interesse pela palavra escrita e pelo livro inicia-se na educação pré-escolar. Por isso é fundamental ter numa sala de pré-escolar uma biblioteca, bem como levar as crianças a participar em atividades dinamizadas por outras bibliotecas, uma vez que, com o acesso criado à exploração e utilização dos livros, as crianças começam

nestas idades a valorizar a necessidade de consultar e de utilizar os espaços de recreio e de cultura.

1.2.A Avaliação e o Portefólio da Criança

Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.

Silva (1997, p.27)

Na minha prática enquanto educadora, como já referi anteriormente, uma das minhas preocupações prende-se com a avaliação já que é um dos aspetos fundamentais da prática pedagógica do educador e porque, ao longo dos meus anos de serviço, este aspeto tem gerado em mim algumas preocupações, dificuldades e incertezas comparativamente ao “*agir avaliativo*”, que segundo Carlos Barreira e Jorge Pinto (2005, citados por Mendes e Cardona, 2012, p.281) é uma consequência da

quase inexistência de formação específica neste domínio, tanto na (...) formação inicial como contínua, a par da inexistência de um referencial curricular mais preciso, (...) que se revelam a vários níveis, começando pela indefinição das finalidades da avaliação na educação pré-escolar.

A avaliação é essencial como mediadora da atividade educativa, bem como para o entendimento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, dos seus desejos e interesses, das suas evoluções e dificuldades, orientando o educador sobre o caminho mais eficaz a seguir. É através da avaliação que o educador tem as indicações necessárias acerca de como planear o seu trabalho e de como pode avaliar o processo educativo de forma a certificar-se dos seus efeitos no percurso das crianças.

A avaliação é assim considerada, por Mendes e Cardona (2012 p. 274), *como um ato pedagógico essencial ao desenvolvimento das práticas educativas*, acrescentando que *a avaliação na educação pré-escolar surge como elemento regulador da ação educativa.*

A avaliação é um dos aspetos da prática do educador fundamental para o sucesso dos seus educandos. Para os educadores que almejam um trabalho de qualidade e resultados de desenvolvimento e aprendizagem eficazes nas suas crianças, a avaliação é um desafio com tudo o que isso implica.

Segundo Dewey, Freinet, Vygotski, Bruner e Malaguzzi (citados por Parente, 2012, p. 305), acreditar numa conceção de educação baseada numa visão construtivista

e sociocultural acarreta envolver a criança ativamente no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e, naturalmente, com o direito de colaborar no seu processo de avaliação e aprendizagem.

As aprendizagens das crianças durante a infância são caracterizadas por uma complexidade e características concomitantemente intrincadas e amplas (Carr, 2001; Drummond, 2005; Fleer e Richardson, 2004, citados por Parente, 2012, p. 305), e a variedade cultural, com impacto ao nível das experiências de desenvolvimento/aprendizagem e nas formas como elas aprendem e revelam as suas aprendizagens remetem para uma atenção especial ao processo de avaliação, transformando o assunto da avaliação das aprendizagens na infância numa questão muito desafiante.

A avaliação na educação de infância deve ser concebida como um processo de observação, de escuta, de registo e de documentação do que a criança sabe e entende, das competências que adquiriu, do que pensa e de como aprende, com a intenção de saber o que a criança sabe e compreende, bem como dos seus desejos e interesses (McAfee e Leong, 2006, citados por Parente, 2012). A avaliação assim compreendida afasta-se da conceção de avaliação tradicional, mais centrada nos resultados e menos nos processos, admitindo assim um sentido diferente e novo sobre a forma de entender e de realizar a avaliação.

Esta forma de perspetivar a avaliação prevê a documentação do percurso de aprendizagem da criança a partir da sua observação a trabalhar e a brincar, através da escuta da mesma quando fala das suas produções, através da forma como pensa e resolve os seus problemas e, ainda, através da escolha e organização de várias das suas produções, procurando-se, assim, segundo Puckett e Black (2000, citados por Parente 2012, p. 305), *celebrar as aprendizagens em vez de pretender conhecer e identificar os “deficits” da criança.*

Nesta ótica, a avaliação deve centrar-se ao mesmo tempo no contexto, na criança e nas relações e interações que esta estabelece com os seus pares, com os educadores, os pais e outros adultos, documentando as suas produções e evoluções, construídas em pequeno, médio e grande grupo e individualmente (Fleer e Richardson, 2004; Malaguzzi, 1998, citados por Parente, 2012, p. 305). Definitivamente, os contextos e as relações são fundamentais para entender e compreender a aprendizagem da criança e, desta forma, cruciais no processo de avaliação.

De acordo com estes princípios, o Portefólio da Criança é uma estratégia de aprendizagem e de avaliação que utilizo e que tenho vindo a aperfeiçoar nestes últimos anos. O recurso ao portefólio serve para documentar e avaliar as aprendizagens das crianças, cabendo ao educador a responsabilidade de avaliar como decorre o processo educativo do seu grupo, no que respeita ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Em termos conceptuais,

O Portefólio é, neste enquadramento, um conceito de avaliação e não apenas, um instrumento ou um método (Damm, 1998; McAfee e Leong, 2006). Integra uma perspectiva de avaliação formativa "divergente" (Torrence e Pryor, 1988, citados por Carr e Lee, 2012), que se caracteriza por possuir uma natureza colaborativa, já que educadores, crianças e pais integram e participam usando formas de registo abertas, que permitem descobrir o que a criança sabe, compreende ou pode fazer no sentido de potenciar o processo de ensino e de aprendizagem e de avaliação (Murphy, 1998 citado por Parente 2012, p. 307).

O portefólio é definido como uma coleção sistemática, organizada e intencional de amostras e de produções realizadas pelas crianças assim como de evidências das suas evoluções, desenvolvimentos e aprendizagens, compilados ao longo do tempo e que revelam e documentam a evolução das suas aprendizagens e competências. Os portefólios são assim coleções intencionais dos trabalhos das crianças que revelam os seus esforços, progressos e realizações e que fornecem uma documentação preciosa das várias experiências da criança. Outro aspeto relevante do portefólio é que permite que a criança participe ativamente no seu próprio processo de aprendizagem e avaliação através do processo de seleção e análise dos trabalhos.

O uso do portefólio como documento de avaliação das crianças é uma resposta educacional ao desafio de melhoramento dos processos de avaliação participada que tem em consideração a atividade, a competência e o direito à participação da criança e que demonstra características próprias para a avaliação das crianças mais novas (Grubb e Courtney, 1996, citados por Parente, 2012, p. 307).

Ao participarem na escolha das evidências mais significativas para integrar no portefólio,

as crianças estão a aprender o valor do trabalho (Paulson e Paulson e Meyer, 1992 citados por Gulho, 1994), a tomar parte no seu próprio processo de aprendizagem e a estimular a auto-análise quando refletem sobre o seu próprio trabalho (Conley, 1993 citado por Wortham, Barbour e Desjean-Perrotta, 1998). Ao mesmo tempo construir o portefólio encoraja e desenvolve a auto-avaliação (Farr e Tone, 1994). Através da auto-avaliação, a criança toma consciência

das suas próprias aprendizagens e do seu desenvolvimento crescente. Esta tomada de consciência e o envolvimento na aprendizagem e na avaliação beneficia, por sua vez, o processo de aprendizagem da criança e favorece o desenvolvimento de processos de metacognição (Kankaanranta, 1996, citada por Parente, 2012, p. 312).

Desta forma, o portefólio é uma mais-valia no desenvolvimento e aprendizagem da criança, uma vez que esta pode envolver-se no seu próprio percurso de desenvolvimento e aprendizagem pessoal. Por outro lado, o portefólio permite validar as evoluções das crianças de forma positiva e não procura revelar o que não foi adquirido. Segundo Mac Donald (1997, citado por Parente, 2012, p. 313), *a apreciação, análise e interpretação das mudanças documentadas torna possível identificar o que a criança sabe e é capaz de fazer, isto é, celebrar as aprendizagens em vez de focalizar as fragilidades da criança.*

O portefólio permite uma articulação entre os seus conteúdos, reunidos em contexto natural das atividades realizadas no dia-a-dia do jardim-de-infância, ao mesmo tempo que assegura uma relação íntima entre os conteúdos do currículo ou as orientações curriculares, os formatos de avaliação selecionados e as estratégias de ensino e aprendizagem.

Enquanto profissional de educação pré-escolar, acredito na importância da realização do portefólio da criança, não só por tudo o que já referi, mas também porque acredito nas potencialidades da construção do portefólio de aprendizagem e avaliação. Todo o processo de realização do portefólio promove momentos importantes de autorreflexão e de desenvolvimento profissional. Toda a documentação pedagógica que serve de base ao processo de realização do portefólio, pensada pelo educador com a participação das crianças e das famílias, possibilita a reflexão e análise a diversos níveis e a diversas vozes, proporcionando oportunidades únicas de análise reflexiva e crítica da própria ação do educador.

Em suma, para Parente (2012),

realizar a avaliação através de portefólios de aprendizagem comporta reptos para todos os participantes no processo, nomeadamente, para os educadores de infância. Levar a cabo a avaliação através da realização de portefólios de aprendizagem requer uma certa dose de audácia e requer educadores capazes de aceitarem desafios. Mudar e promover novas estratégias de avaliação acarreta um grande número de decisões e de mudanças e, conseqüentemente, uma certa ansiedade decorrente da implementação de novos procedimentos (p. 315).

Outro desafio está relacionado com as competências profissionais que estão intrinsecamente relacionadas com a construção de portefólios de aprendizagem:

observar, escutar, registar de várias formas, interpretar, selecionar e organizar a informação concernente às aprendizagens das crianças, de forma eficaz e de maneira a ser usada em favor da criança e do grupo. Tudo isto implica, por parte do educador, o domínio de um conjunto de competências complexas, que requerem formação para serem adquiridas e desenvolvidas, bem como de tempo para serem executadas.

Por outro lado, a realização de portefólios implica e exige muito tempo para e com as crianças. A construção de portefólios supõe um cuidado acrescido e uma maior consideração pelas experiências de aprendizagem efetivadas pelas crianças e pelos significados atribuídos a essas práticas, bem como abertura à sua participação no processo de avaliação.

Em síntese, o portefólio de aprendizagem é uma estratégia de avaliação baseada em documentação pedagógica com grande potencial e reveladora das aprendizagens das crianças.

2. O Contexto e a Instituição

Tudo o que antecede (a linguagem) supõe evidentemente uma interacção contínua do meio em que a criança vive.

(Bouton, 1977, p.123)

O jardim de Infância onde me encontro a trabalhar e onde desenvolvi a atividade que me proponho analisar situa-se em Faro, numa zona bastante movimentada da cidade. Esta zona é caracterizada por possuir uma vasta rede de serviços, entre os quais destaco os CTT, a PT, a ARS e dependências bancárias, entre outros. Esta zona é ainda envolvida por grande número de focos habitacionais nas imediações, assim como possui uma grande acessibilidade à área.

É uma Instituição Particular de Solidariedade Social, ou seja, funciona sem qualquer finalidade lucrativa, com personalidade jurídico-canónica nos termos e para efeitos do Artº45º do Dec.-Lei nº119/83, de 25 de Fevereiro. Sendo uma IPSS, tem como base a concessão de bens e prestação de serviços, a saber: apoio à criança, apoio à família, apoio à integração social e comunitária e apoio à educação dos cidadãos. Este Jardim-de-Infância é subsidiado na íntegra pela Segurança Social, não tendo qualquer apoio de entidades individuais.

Este estabelecimento de educação pré-escolar iniciou a sua atividade a 07/03/1984, a meio de um ano letivo, apenas com sete crianças para testar a sua operacionalidade. Os encarregados de educação destas crianças eram conhecidos das pessoas que na altura estavam a dirigir este projeto e, de comum acordo, resolveram analisar as hipóteses da experiência ser bem-sucedida. Contudo, a sua verdadeira inauguração só aconteceu em Setembro de 1984 com a lotação máxima de 40 crianças. Atualmente, a situação não é muito diferente, uma vez que a lotação máxima desta instituição é de 45 crianças, funcionando só na valência de Jardim-de-Infância.

Desde a sua inauguração que esta instituição se tem preocupado em acompanhar o evoluir dos tempos: o espaço físico tem vindo progressivamente a ser adaptado às necessidades das crianças, tendo vindo também a adquirir material auxiliar que estimule cada vez mais o desenvolvimento intelectual das mesmas. Outra das preocupações da direção desta instituição tem sido a aposta constante numa equipa pedagógica, com o objetivo de proporcionar às crianças uma educação de qualidade.

Os recursos humanos disponíveis no Jardim-de-infância são constituídos por vários profissionais. A direção da instituição é constituída por um presidente, um secretário e um tesoureiro e alguns vogais. Todos os membros da direção são voluntários no serviço que prestam à instituição. O pessoal docente é constituído por duas educadoras de infância, uma acumulando o cargo de diretora pedagógica. O pessoal não docente é constituído por quatro auxiliares de ação educativa, sendo que uma delas acumula as funções de secretária. Na cozinha, temos uma cozinheira e uma auxiliar de cozinha que acumula, também, a função de limpeza da instituição. No total somos oito funcionárias e trabalhamos num ambiente muito familiar e acolhedor.

Cada um de nós é marcado por aquilo que nos rodeia. Esta é uma realidade impossível de alterar. Foi neste Jardim-de-Infância que tenho crescido enquanto pessoa e profissional.

3. O grupo, a metodologia e as competências a desenvolver

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (Silva, 1997, p.25).

A equipa pedagógica, aquando da realização do Projeto Educativo de Escola, estipulou como tema aglutinador da instituição “Gostar de Nós”, a partir do qual se selecionaram logo os temas a trabalhar na instituição nos três anos seguintes (período de duração do Projeto Educativo). A escolha do tema do ano letivo 2013/2014 foi “Nós e as Histórias” e a nossa sala chamava-se “Sala das Feiticeiras e dos Magos”.

Nesse ano, trabalhei na sala das crianças mais crescidas, com idades compreendidas entre os 4/5 anos. O grupo era constituído por 25 crianças, sendo onze crianças do sexo feminino e catorze do sexo masculino. Em termos etários, o grupo era constituído por onze crianças com cinco anos e as restantes com quatro anos (em Setembro de 2013). No final do ano letivo (em Agosto de 2014) dez das crianças tinham seis anos, catorze crianças tinham cinco anos e uma criança tinha quatro anos de idade, considerando-se um grupo heterogéneo no que diz respeito às idades das crianças (Anexo 1).

Neste grupo, existiam vinte e três crianças de nacionalidade portuguesa e duas de outras nacionalidades, sendo uma romena e outra iemenita. Duas das crianças de nacionalidade portuguesa são filhos de pais com nacionalidade romena e ucraniana. Estas crianças tinham também contacto com duas línguas, perfazendo um total de quatro crianças bilingues a frequentar esta sala.

No decorrer do ano letivo, algumas crianças necessitaram de apoio especial tendo sido referenciadas, por mim, à Equipa Local de Intervenção (ELI) de Faro. Quatro destas crianças apresentavam dificuldades de concentração e de comportamento, bem como dificuldades de linguagem. Outras duas crianças também necessitaram de apoio (falta de vista grave e necessidade de terapia ocupacional), mas preferiram fazê-lo particularmente.

A maioria do grupo, dezanove crianças, iniciaria o primeiro ciclo no ano seguinte, ficando no Jardim de Infância apenas seis crianças.

Como já referi anteriormente, com um grupo com estas características (transição para um novo ciclo, o bilinguismo de quatro das crianças e as necessidades especiais ao

nível da linguagem de algumas delas) era muito importante trabalhar muito bem o domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita, deixando-as bem preparadas para a etapa seguinte. O canto da escrita e o instrumento “A Casa Mágica” foram também pensados e realizados para este grupo.

A metodologia de trabalho com que mais me identifico é a pedagogia de trabalho por projetos, uma vez que nela o papel do educador se traduz numa filosofia de vida em que está pessoalmente implicado. O educador também sente dificuldades, dúvidas e necessidades de novos saberes. O educador também parte com a criança à descoberta. É o parceiro mais experiente, o guia, o mediador.

Acredito que um currículo apropriado, em termos de desenvolvimento, deve envolver as crianças, tornando-as ativas nas suas aprendizagens e na compreensão do mundo que as rodeia. Do meu ponto de vista, a metodologia de trabalho por projetos é a mais apropriada para tornar as aprendizagens mais seguras e efetivas, na medida em que se propõe a *cultivar e a desenvolver a vida inteligente da criança, enquanto activação dos saberes e das competências, das sensibilidades estética, emocional e moral* (Katz e Chard, 1989, p.7). Assim sendo, dá sentido à *mente total e ampla da criança, à medida que ela tenta encontrar sentido para as suas experiências. Encoraja-a a colocar questões, resolver situações problemáticas e aumentar a sua consciência de fenómenos significativos à sua volta* (Katz e Chard, 1989, p.3). Dito de outra forma, promove, então, aprendizagens significativas.

Desta forma, pode dizer-se que a pedagogia de projeto *ambiciona dar um sentido à actividade da criança*, envolvendo-a espontânea e pessoalmente num processo que vai progredindo no tempo a sua ação (Vasconcelos, 1998, p.133).

A pedagogia de projeto entende a criança como elemento de um grupo, como pertencente a uma comunidade com regras de funcionamento e negociações próprias. Cada indivíduo é imprescindível para o funcionamento do grupo mesmo que de formas diferentes. Cada criança é considerada como pertencendo a uma sociedade democrática, percebendo a democracia como *forma participativa em que os cidadãos estão mais activos ao nível local para criar formas de associação que incluem os interesses de todos os participantes na comunidade* (Kessler, 1991 p. 194, citado por Vasconcelos, 1998, p.134).

Segundo Vasconcelos (1998), pensar em pedagogia de projeto, na pré-escola ou noutro grau de ensino, é pensar numa abordagem pedagógica centrada em problemas. De acordo com Popper (1992), é este *o caminho para a ciência ou para [a] filosofia*.

Concordo com Vasconcelos quando afirma que acredita que este é *o caminho para uma proposta educativa que prepara crianças e jovens para, dinâmica e criativamente, fazerem face às interrogações do mundo de hoje e às complexidades da sociedade do futuro* (Vasconcelos, 1998, p. 125).

Para além de toda esta dinâmica, própria desta metodologia de trabalho, existem alguns objetivos mais específicos que são de extrema importância para qualquer grupo de crianças. Esta metodologia promove nas crianças, desde cedo, o gosto e o prazer por aprender; por aprender a procurar resposta para as suas dúvidas; por conhecer bem o meio em que vivem e por procurarem conhecê-lo nas suas mais diversas expressões. Todos estes fatores implicam que, desde cedo, a escola não seja vista de forma negativa, fomentando e ajudando certamente a que as crianças se tornem alunos mais interessados e participativos. Esta abordagem promove muitas oportunidades de trabalho em grande grupo, o que é um elemento facilitador do espírito democrático e de cooperação, tão importante nos dias que decorrem.

Neste contexto, a metodologia do Movimento de Escola Moderna propõe instrumentos de trabalho que utilizo diariamente na minha prática por os considerar muito importantes e eficazes no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. De certa forma, vou aplicando vários aspetos das duas metodologias que me parecem complementares e as mais eficientes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

No caso da atividade em análise e com o fim de desenvolver as competências e alcançar os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem previstos, no que ao domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita respeita, foram determinantes a organização do canto da escrita e o recurso ao instrumento “A Casa Mágica”. Posso referir que a minha intenção foi sempre a de abranger todas as competências e objetivos pensados para este domínio. De acordo com as metas de aprendizagem para o final da educação pré-escolar, espera-se que as crianças mobilizem um conjunto de conhecimentos linguísticos determinantes na aprendizagem da linguagem escrita e para o sucesso escolar. Pela sua importância, salientam-se a capacidade de interação verbal, a consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita (ver em anexo as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar/ Linguagem Oral e Abordagem à escrita).

Quando se tem um grupo heterogéneo, relativamente às idades, os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem têm de ser pensados e adaptados a todos e a cada um

em particular. No que diz respeito ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita, passo a enumerar os objetivos e algumas estratégias usadas neste contexto:

- **Objetivos**

- Comunicar oralmente com progressiva autonomia e clareza;
- Enriquecer o vocabulário;
- Aprender a escrever e a reconhecer o seu nome;
- Compreender as situações e mensagens que lhe comunicam as outras crianças e adultos, valorizando a linguagem oral como um meio de se relacionar com os outros;
- Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral (memória auditiva);
- Fomentar o gosto pela leitura e pelo livro;
- Compreender, reproduzir e criar histórias, mostrando atitudes de valorização, prazer e interesse face às mesmas;
- Desenvolver a capacidade de atenção e concentração;
- Fomentar o diálogo entre os vários elementos do grupo de modo a exprimirem oralmente ideias, sentimentos e vivências;
- Respeitar as normas que regulam os diálogos: aguardar a sua vez, escutar, responder;
- Contactar (familiarização) com o código escrito;
- Desenvolvimento da lateralidade e da orientação espacial;
- Desenvolvimento da perceção e memória visuais e auditivas;
- Conhecer as letras (vogais e consoantes) e distingui-las dos números;
- Desenvolver a capacidade de fazer a divisão silábica;
- Conhecer palavras novas e o seu significado;
- Fomentar a imaginação e a criatividade;
- Conhecer e perceber os aspetos formais da escrita (escrever de cima para baixo e da esquerda para a direita);
- Ser capaz de discriminar e identificar letras;
- Distinguir palavras e frases (fronteira da palavra);
- Ser capaz de copiar letras e palavras;
- Associar algumas palavras à imagem;
- Expressar-se oralmente utilizando frases bem estruturadas com dicção e entoação corretas;

- **Estratégias**
 - Dinamização de conversas em grande e pequeno grupo;
 - Elaboração de registos individuais e coletivos;
 - Exploração de histórias, lengalengas, trava-línguas e poesia;
 - Reconto e registo de histórias, situações e vivências;
 - Manipulação e construção de livros;
 - Exploração de grafismos;
 - Utilização do instrumento de trabalho “A Casa Mágica”.

4. “A Casa Mágica”

4.1. O instrumento de trabalho

Não se pode ensinar a escrever e a ler. É a criança que aprende a escrever e a ler.

(Figueiredo, 2002, p.1)

No âmbito do Mestrado em Educação de Infância, na disciplina de “Desenvolvimento da Oralidade e Abordagem à escrita”, foi-me solicitada a elaboração de um instrumento de trabalho que promovesse o desenvolvimento e a aprendizagem da linguagem oral e da abordagem à escrita para crianças em idade pré-escolar.

Nessa altura, na minha prática profissional, encontrava-me no início do ano letivo, na organização dos espaços da minha sala. Tendo em conta a intenção de implementar a área da escrita, achei oportuno criar um instrumento de desenvolvimento e aprendizagem da oralidade e abordagem à escrita que servisse de mote a esse processo e, ao mesmo tempo, criar mais um instrumento de trabalho assessor do desenvolvimento e aprendizagem do grupo, num registo lúdico.

O instrumento a que chamei de a “Casa Mágica”, serviria de ponto de partida para o desenvolvimento da linguagem oral (o instrumento trabalha na sua maioria os desenvolvimentos ao nível da oralidade), por um lado, e, por outro, seria complementar

na área do desenvolvimento da abordagem à escrita (a área da escrita trabalha na sua maioria os desenvolvimentos ao nível da abordagem à escrita). Sendo o meu grupo formado, na sua maioria, por crianças em idade de ingressar no primeiro ciclo, no ano letivo seguinte, a área da escrita é um espaço indispensável.

Na construção da “Casa Mágica” tive presente que

ao longo da história da humanidade encontramos registos sobre a curiosidade humana acerca do fenómeno da linguagem. É, contudo, nas últimas décadas que assistimos a uma expansão prodigiosa do conhecimento sobre a forma como as crianças adquirem e desenvolvem a linguagem. Entende-se aqui por linguagem a capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade. A aquisição tem lugar durante o período da infância e ocorre de forma natural e espontânea, bastando apenas que a criança esteja exposta e conviva com falantes dessa língua.

(Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008,p.9)

Refletindo sobre os objetivos a atingir com o instrumento em construção, segui a lógica de que, segundo as autoras supracitadas, as crianças têm na sua vida três pilares de desenvolvimento simultâneo: comunicação, linguagem e conhecimento, com um peso social e interativo inerente. As crianças aprendem a língua materna e, simultaneamente, desenvolvem competências comunicativas nas interações sociais que partilham com outros falantes que as sabem ouvir e que correspondem ao que elas querem expressar. Ao dialogar e trabalhar com a criança (ajudando a criança/fazendo com ela/mostrando como se faz), o adulto executa o papel de “andaime”, no sentido a que Bruner se refere a “andaimes”, ou Vygotsky a “zona potencial de desenvolvimento”. Isto é, pretendem, assim, enfatizar que a importância das interações comunicativas adulto/criança são essenciais tanto para o desenvolvimento da linguagem como para a expansão da aprendizagem, em geral, e que, para isso, o adulto deve interrogá-la, corrigi-la e explicar as suas produções, aumentando os ditos que a criança produziu e provendo modelos que ela testa. Este papel do adulto é fundamental no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Ao entrarem para o jardim-de-infância, as crianças já trazem consigo vivências e experiências de vida. As suas origens sociais e culturais ditam as suas atitudes e a sua forma de ser. Promover no jardim-de-infância desenvolvimento e aprendizagens linguisticamente estimuladores e potencializadores do desenvolvimento linguístico e interagir oralmente com as crianças são dois aspetos que complementam e auxiliam o desenvolvimento da linguagem nas crianças.

Segundo as autoras, já anteriormente citadas, embora o processo de evolução da linguagem se realize holisticamente, é fundamental que o educador entenda que existem vários domínios linguísticos que devem ser adquiridos pela criança. É indispensável lembrar que, no seguimento do desenvolvimento da linguagem, a criança apreende as regras da língua da sua comunidade envolvente e é através desse contexto que constrói o seu próprio conhecimento. Estas regras dizem respeito a domínios específicos como a aquisição de regras fonológicas, sintáticas, morfológicas, semânticas e pragmáticas da língua.

A “Casa Mágica” é um jogo constituído por um placard com seis janelas “mágicas” e um dado que quando lançado indica o número/algarismo correspondente a uma das janelas (Figuras 1 e 2). Cada janela tem uma atividade de desenvolvimento e aprendizagem oral e a área da escrita correspondente reporta-se ao desenvolvimento e aprendizagem da abordagem à escrita correspondente. O facto de ser um jogo prendeu-se com a intencionalidade de usar o lúdico como estratégia educativa.

Figura 1 - “A Casa Mágica”



Figura 2 – O dado para jogar



Acho fundamental usar o lúdico em salas de pré-escolar. Desta forma, elaborei com essa intenção este instrumento, uma vez que a atividade lúdica tem a função de divertir, de produzir prazer, ao mesmo tempo que desenvolve, na criança, as competências cognitivas e motoras, que aumentam a atenção, e o movimento ritmado, entre outras.

Para Piaget (1973, p.156) *os jogos e as atividades lúdicas tornam-se significativas à medida que a criança se desenvolve, com a livre manipulação de materiais, ela passa a reconstituir, reinventar as coisas, que já exige uma adaptação mais completa.* Desta forma e tendo em conta a importância do carácter lúdico no desenvolvimento das crianças, procurei

sempre apropriar-me deste aspeto na idealização e na realização deste instrumento de trabalho.

O meu objetivo principal era criar um instrumento que servisse de mote à “Área da Escrita”, mas, acima de tudo, que ambos (instrumento e área da escrita) respondessem a todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem da linguagem oral e a abordagem à escrita. O intuito foi criar um instrumento que pudesse ser usado, ao longo de todo o ano letivo e, eventualmente, no seguinte. Desta forma, procurei promover atividades diversificadas em todas as janelas da casa que fossem respondendo às diferentes necessidades de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita. De seguida, passarei, então, a indicar qual a atividade correspondente a cada janela, qual a sua continuação na área da escrita e a sua fundamentação teórica correspondente.

JANELA 1

Na janela número um (figuras 3 e 4), temos as histórias. Dentro da janela estão vários cartões e em cada cartão está indicada uma maneira de contar uma história: sombras chinesas, através de um avental, através de um livro, através de fantoches, através de projeção com data-show e através de uma manta com as personagens da história, por exemplo.

Figura 3 – Janela 1



Figura 4 – Conteúdo da janela 1



Uma vez que esta janela (e outras janelas, noutros aspetos) nem sempre permitem que o conto da história seja imediato, resolvi que, num dia da semana, lançamos o dado, que dirá qual a atividade da “Casa Mágica” e Área da Escrita que será trabalhada no dia seguinte (dando-me tempo para preparação do material).

Na área da escrita, as atividades podem ser diversas, mas substancialmente ao nível do registo do reconto da história, dito e desenhado pelas crianças. Existirá,

também, um espaço na parede em que serão colocadas todas as palavras novas (estas palavras serão exploradas), no que diz respeito ao seu significado e som (por ex.: bater palmas, consoante as sílabas que têm). Este espaço das palavras novas será ampliado sempre que surja, na sala, uma palavra nova (não necessariamente só das palavras surgidas nas histórias).

Segundo Silva (1997), as interações em grupo, narrar acontecimentos, reproduzir ou inventar histórias, debater em conjunto as regras do grupo ou negociar as tarefas têm vantagens para as situações de aprendizagem, não só da linguagem, mas também de outros conteúdos. O educador tem o papel da intencionalidade educativa e cabe-lhe *alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores* (Silva, 1997, p.68).

Registrar o que nos é dito e contado pelas crianças, organizar por escrito o que queremos realizar e o que já se realizou (por ex: rede de ideias), voltar a ler registos e aperfeiçoar os textos realizados em grupo são tudo meios de abordagem à escrita. Estas leituras e registos realizados pelo educador ajudam a criança a entender/compreender melhor como e para que serve a escrita.

O desenvolvimento da linguagem oral começa desde cedo no crescimento do ser humano e é indiscutível a sua importância na aquisição de saberes e conhecimentos que farão parte integrante da sua vida. Segundo, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 16)

as palavras são a essência de uma língua. Sem elas não é possível qualquer comunicação verbal, embora para se ser falante da língua não seja suficiente conhecer todas as palavras que integram o léxico dessa língua. O desenvolvimento lexical começa muito cedo, quando a criança é capaz de atribuir significado a uma palavra que ouve frequentemente associada a uma pessoa, uma ação ou um objeto, mas prolonga-se por toda a vida.

As palavras, em geral, nunca ou quase nunca surgem isoladas. Normalmente aparecem organizadas em contextos frásicos, que têm um significado particular. As autoras acima citadas designam por conhecimento semântico o conhecimento do significado das palavras, das frases e do discurso. E a todo este processo de conhecimento denominam-no de desenvolvimento semântico.

No que diz respeito ao desenvolvimento sintático, as mesmas autoras explicam *que as palavras organizam-se em unidades de significado mais amplas e de acordo com regras*

A área da escrita permite-me trabalhar todas as competências correspondentes ao desenvolvimento da abordagem à escrita e a “Casa Mágica” todas as competências correspondentes ao desenvolvimento da linguagem oral. A “Casa Mágica” vai deixar-me espaço para ir adaptando a minha prática pedagógica às necessidades emergentes do grupo. A ideia não é criar um instrumento estático, mas sim um instrumento que me permita através deste “jogo” ampliar e diversificar a minha intencionalidade educativa.

O desenvolvimento da linguagem oral, segundo Silva (1997, p. 66), passa pela aquisição de um maior domínio da mesma, sendo este um dos objetivos primordiais da educação pré-escolar. É, pois, tarefa indiscutível do educador criar condições que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

O educador entre todos os aspetos que tem de ter em conta na sua prática educativa tem o dever de criar *um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças* (Silva, 1997, p. 66).

É da responsabilidade do educador saber escutar cada criança e valorizar a sua contribuição para o grupo, fomentar o diálogo e comunicar com o grupo e com cada criança em particular, criando oportunidades que possibilitem dar espaço a que cada uma se possa exprimir e seja escutada por todos. Promover o diálogo entre o grupo facilita o desejo e a expressão das crianças em comunicar.

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a conversa é uma troca de comunicação verbal. Ao conversar, a linguagem passa a um utensílio de comunicação indispensável, pois é através da linguagem que manifestamos ordens e pedidos, exigimos, perguntamos, recusamos e negamos, chantageamos, mentimos, agradecemos e controlamos as interações sociais. A conversa implica que saibamos organizar um conjunto de regras de uso da língua, ou seja, saber o que dizer, como dizer e a quem dizer. A capacidade comunicativa de alguém depende do conhecimento das regras de uso da língua em que comunica, desta forma da apropriação das regras da pragmática dessa língua. Assim sendo, o desenvolvimento pragmático diz respeito à apropriação destas regras conversacionais.

É da responsabilidade do educador de infância promover momentos em grande grupo, pequeno grupo ou individualmente em que o diálogo ocorra. Uma vez que para o indivíduo em desenvolvimento é fundamental

ser capaz de comunicar eficaz e adequadamente ao contexto implica dominar um conjunto de regras e usos da língua, e o jardim-de-infância é um espaço privilegiado para proporcionar oportunidades

às crianças para se expressarem individualmente, interagirem verbalmente e, deste modo, desenvolverem as suas capacidades de expressão oral
(Sim-Sim, Silva, Nunes, 2008, p. 40)

JANELA 3

Na janela número três (figura 7 e 8), a atividade proposta é cantar. A criança encontra alguns cartões com algarismos. Tira um algarismo que corresponde a um tema do livro de música da sala. Esse livro tem vários temas de canções: sobre os animais, sobre as estações do ano, músicas tradicionais, e, ainda, designadamente sobre as profissões.

Figura 7 – Janela 3



Figura 8 – Conteúdo da janela 3



Esse cartão com o número vem acompanhado, ou não, por outro cartão que tem a imagem de um instrumento musical e que significa que as canções do tema sorteado são acompanhadas com instrumentos musicais (pandeireta, guizos, maracas, reco-reco e triângulo, por exemplo).

Na área da escrita: na área da escrita, para além do registo das canções, escolhemos algumas palavras para trabalhar as famílias das palavras, destacando sempre o radical da palavra, por exemplo; **Cantamos; cantar, cantor**, etc.. Estas palavras e suas famílias foram afixadas nas paredes envolventes da área da escrita, com a imagem e o radical destacado (o radical – ao que chamámos até de morfema lexical dá-se tradicionalmente o nome de radical). É o radical que irmana as palavras da mesma família e lhes transmite uma base comum de significação. Desta forma, promovemos o desenvolvimento lexical do grupo.

Segundo SILVA (1997, p.64),

a relação entre a música e a palavra é uma outra forma de expressão musical. (...) Trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da

expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original.

JANELA 4

Na janela número quatro (figuras 7, 8, 9 e 10): a atividade proposta é aprender rimas, lengalengas e trava-línguas. Um dos objetivos é que as crianças memorizem as rimas, as lengalengas e os trava-línguas.

Figura 9 – Janela 4



Figura 10 – Cartões Trava-línguas

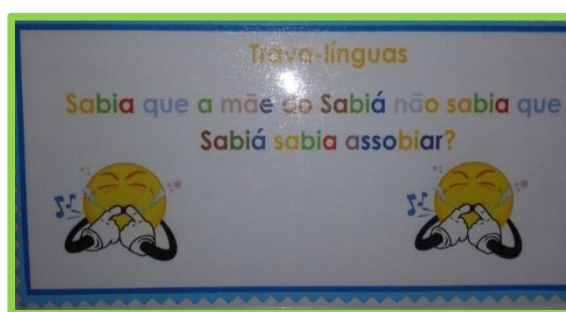
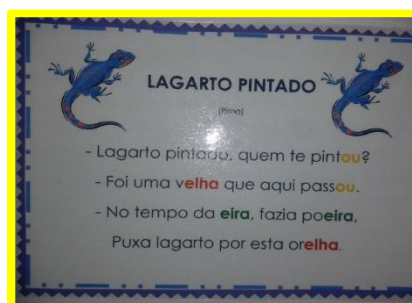


Figura 11 – Cartões Lengalengas



Figura 12 – Cartões de Rimas



Outra atividade passa por pedir ao grupo para ouvir e repetir a frase comigo, soletrando bem todas as palavras e sons, e repetir com o grupo todas as frases que constituem as rimas, os trava-línguas e as lengalengas. No caso das rimas, peço ao grupo/criança para me dizer outras palavras que terminem com a mesma rima.

No que diz respeito aos trava-línguas, pedir tarefas de contagem, começando pelo mesmo processo de repetição de frases e depois pedindo para que me separem as palavras em bocadinhos. Brincarmos com as palavras, pedindo que me digam como terminam certas palavras e perguntando qual é o bocadinho que falta (entenda-se por bocadinho as sílabas). Bater as palmas, dizendo a palavra e marcando as sílabas, é outra das estratégias usada.

Nas lengalengas, pretendo que digam as palavras das frases batendo as palmas em cada palavra para desenvolver a aprendizagem da noção de fronteira das palavras.

Na área da escrita: a atividade consistiu em criar uma caixa (tipo arquivo) com palavras e respetiva imagem, para uma melhor associação da imagem à mancha gráfica correspondente. No caso das rimas, posso ainda escrever as rimas aprendidas com as terminações destacadas e criar uma outra caixa arquivo, para onde vão todas as palavras que têm a mesma terminação. Com o tempo vai-se aumentando e enriquecendo o arquivo.

Para os trava-línguas preciso preparar palavras (escolhidas por todos e que existam no trava-línguas aprendido/ou em aprendizagem), escritas em cartões, com as sílabas devidamente assinaladas, e preparar a mesma palavra com as sílabas separadas para que as crianças possam ordenar e contar quantas sílabas tem a palavra.

Posso, ainda, realizar tarefas de contagem, em que as crianças têm de contar as sílabas ou os fonemas de palavras ditas. Tarefas de classificação, em que se pede às crianças que classifiquem um conjunto de palavras, com suporte figurativo, segundo critérios silábicos ou fonéticos. Assim dou três palavras às crianças, das quais duas começam pelo mesmo “bocadinho pequeno”(ex. rato, cidade e roda) e a criança tenta descobri-lo. Tarefas de síntese ou reconstrução, em que se pede que, a partir de um conjunto de sílabas ou de fonemas ditos oralmente, descubram de que palavra se trata.

No caso das lengalengas, escrever frases, numa folha, cortar uma frase igual separada por palavras e pedir às crianças que colem as palavras nos sítios certos para obter a mesma frase. Outra forma de trabalhar este aspeto, aproveitando uma aula de motricidade (em que a motricidade global possa também ser explorada), que tenha um tema específico a ser trabalhado (por exemplo frases que gostamos de ouvir), dar uma palavra a cada criança e, mudando as crianças de posição, construir com elas algumas frases possíveis.

Outra situação é utilizar uma frase simples e pedir que digam a frase na negativa ou que a passem para a positiva, por exemplo.

Segundo Silva (1997, p. 67), é num ambiente de comunicação pensado e criado pelo educador que a criança vai progressivamente alargando e dominando o seu vocabulário, construindo frases mais complexas e corretas, adquirindo mais competências de expressão e comunicação, que lhe permitam ter formas mais organizadas de representação. O dia-a-dia no jardim de Infância permite que a criança vá ampliando o seu léxico, nomeadamente a utilização adequada de frases de tipos

diversos: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa, bem como as concordâncias de pessoa e lugar, género, número e tempo.

Estas aprendizagens partem, fundamentalmente, da exploração da linguagem através do carácter lúdico, recorrendo a brincar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações, tendo prazer em lidar com as palavras.

O educador, ao explorar a musicalidade dos sons existentes nas palavras, cria momentos bastante interessantes para as crianças. Para Silva (1997, p. 67),

as rimas, as lengalengas, as trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar. (...) Todas estas formas de expressão permitem trabalhar ritmos, pelo que se ligam à expressão musical, facilitam a clareza da articulação e podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua.

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais é denominado de consciência fonológica. Isto refere-se fundamentalmente ao desenvolvimento da capacidade de análise e manipulação de segmentos sonoros de diferentes tamanhos, como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que pertencem às palavras. Para avaliar a consciência fonológica utilizam-se vários tipos de tarefas, nomeadamente as atividades supramencionadas na janela número 4.

JANELA 5

Na janela número cinco (figuras 11 e 12), a atividade proposta é aprender o nome das letras. A criança retira da janela um conjunto de cartões com todo o abecedário. Cada cartão tem a letra escrita de forma maiúscula e minúscula, uma imagem e a mancha gráfica associada à imagem correspondente. Em grande grupo, vamos brincar mostrando letra a letra, perguntando que palavra vem lá escrita e qual será a letra que está em destaque. Vou perguntando, então: “*e que nome acham que tem esta letra?*”, “*que imagem temos aqui?*”, “*qual é a primeira letra da palavra?*”, etc.

Figura 13 – Janela 5



Figura 14 – Conteúdo da janela 5



Pretendo, deste modo, trabalhar com o grupo as maiúsculas, as minúsculas, as vogais e as consoantes, se o grupo estiver preparado para este passo.

Na área da escrita: quero ter um abecedário visível e colado na parede, ao alcance das crianças, para que possam brincar a adivinhar as letras (aproveito para pôr o abecedário com as letras maiúsculas e minúsculas). Outro trabalho a realizar é escrever pequenos textos em que as crianças façam uma caça à letra/palavra. Outra atividade a promover será a construção do jogo «O Bingo de Letras».

Segundo Silva (1997, p. 70), a familiaridade com o texto escrito e impresso nas suas diferentes formas, permite

o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases, permitem uma apropriação da especificidade do código escrito. Assim, as crianças poderão compreender que o que se diz se pode escrever, que a escrita permite recordar o dito e o vivido, mas constitui um código com regras próprias.

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 53), as crianças aprendem a leitura e a escrita quando conseguem desenvolver conceitos sobre o código escrito enquanto sistema de representação de unidades da linguagem oral. No sistema alfabético, as letras são os segmentos fonémicos, o que consente, através de símbolos de número limitado (as letras), representar por escrito todas as palavras de uma língua. Desta forma, o conhecimento do código alfabético requer não apenas que se compreenda que a linguagem escrita representa unidades da linguagem oral, mas, da mesma forma, a compreensão de que as unidades codificadas são precisamente os fonemas. Deste modo, a relação natural entre a linguagem escrita e a linguagem oral determina que a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras se mostre como uma competência fundamental na aquisição da escrita e da leitura.

JANELA 6

Na janela número seis (figuras 13, 14 e 15), a atividade proposta é que aprendam alguns provérbios e que percebam a mensagem que está implícita. Tenho como objetivo fomentar o diálogo e a discussão no seio do grupo, procurando que, com a minha ajuda, se descubra o significado da mensagem implícita no provérbio.

Figura 15 – Janela 6



Figura 16 – Cartões dos Provérbios

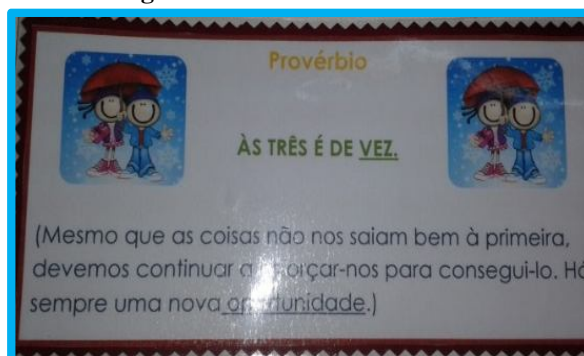
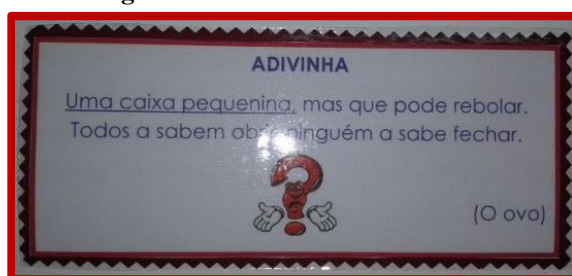


Figura 17 – Cartões das Adivinhas



Nas adivinhas, pretendo que descubram a adivinha, com ou sem a minha ajuda. Pretendo, também, que a memorizem e que a partilhem com a família, amigos e vizinhos.

Na área da escrita: nas adivinhas, tenho algumas palavras sublinhadas e o que pretendo é que o grupo de crianças jogue “Às palavras”, ou seja, vou pedir a uma ou a todas as crianças que pensem e que me digam uma ou outra palavra que queira dizer o mesmo que a palavra apresentada. Depois, faço o registo das duas palavras e peço para as crianças copiarem. Podemos, ainda, em conjunto, ver quantas sílabas têm as duas palavras.

Desejo também criar um dicionário de palavras que serão ordenadas de forma alfabética (com a ajuda dos pais, em contexto de trabalho para casa ou comigo, sempre que alguma criança queira acrescentar uma palavra nova). Em cada folha, a palavra será

sempre acompanhada da imagem, para que as crianças possam consultar e copiá-la sempre que quiserem.

Nos provérbios, tenho sempre uma frase sublinhada que as crianças devem substituir por outra com o mesmo significado. Faço o registo das duas frases, colo numa folha e aproveito (deixando espaço, por baixo, de cada frase) para pedir que copiem a frase, que “cacem” uma palavra, que ordenem a frase, que colem por baixo a frase igual, por exemplo.

Em geral, pretendo trabalhar atividades diversificadas que contemplem as dimensões de segmentação, supressão e deteção de sílabas comuns em palavras.

Se cabe ao educador a responsabilidade de decifrar o texto escrito, por sua vez existem formas de “leitura” que podem ser realizadas pelas crianças, como interpretar imagens, descrever gravuras, inventar pequenos textos. Segundo Silva (1997, p. 71), é da responsabilidade do

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. A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se neste domínio.

Conforme Silva (1997), a leitura que o educador proporciona ao seu grupo de crianças ajuda-as a contactar e a interpretar diferentes tipos de texto escrito e é complementada com a escrita que é realizada com as crianças. Ao escrever, o educador revela às crianças como se escreve e para que serve escrever.

As autoras Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p.55) afirmam que os

jogos que trabalham a consciência fonológica são geralmente bastante apreciados pelas crianças, exatamente pelo seu carácter lúdico. A relação encontrada pela investigação entre consciência fonológica e o sucesso da aprendizagem da leitura permitem aconselhar que este tipo de atividades seja desenvolvido com alguma frequência no contexto da educação pré-escolar.

4.2.Implementação, desenvolvimento e avaliação da atividade.

Um dos mais evidentes preditores do êxito escolar da criança é a sua experiência em actividades com a linguagem escrita (Wells, 1981, citado por Horta, 2006, p. 45).

A atividade “Casa Mágica” foi implementada na sala das “Feiticeiras” e dos “Magos” em meados de janeiro do ano de 2014. Apresentei e expliquei o jogo ao grupo,

mostrei todas as janelas e fui explicando o que poderia acontecer em cada uma. Ficaram muito entusiasmados e quiseram logo jogar, e assim foi.

Lançámos o dado e calhou a janela número um (*As Histórias*). Escolhi o tema história contada por livro. Como estávamos próximos do Carnaval e uma vez que o tema anual do Jardim de Infância era “Nós e as Histórias”, a equipa pedagógica tinha estabelecido que iríamos trabalhar uma história conhecida de todos e a escolhida foi “A Branca de Neve e os Sete Anões”. Aproveitei o momento e contei a história da Branca de Neve e dos Sete Anões e depois fizemos o reconto individual da história com a respetiva ilustração. Fizemos, ainda, um cenário, pintado por todas as crianças, tendo desenhado todas as personagens da história. De seguida, pedi para copiarem palavra a palavra o reconto da história feito por elas (em conjunto), que colei no cenário.

O combinado com o grupo era que todas as quintas-feiras, na reunião da manhã, lançávamos o dado e na sexta-feira seguinte faríamos o que estava na janela. Isto era uma forma de me dar tempo para preparar o material de apoio à atividade. Neste aspeto, nem sempre era fácil o jogo, uma vez que algumas janelas permitiam jogar quase imediatamente e outras exigiam a preparação de material num tempo muito curto e nem sempre o tempo está do nosso lado.

A janela dois era inventar histórias. Escolhia as imagens com eles, tendo na primeira vez escolhido três imagens de duas personagens e um objeto (monstro/princesa/tesouro/). Surgiram histórias muito engraçadas, mas demorei dois/três dias a escrevê-las com cada uma das crianças.

Na janela três, a atividade proposta era a mais fácil. Escolhíamos uma canção e cantávamo-la. Depois, escrevi a letra da canção escolhida e no outro dia ou fazíamos o registo da canção, ou “caçávamos” uma palavra ou uma letra.

Na janela quatro, eram as rimas, lengalengas e os trava-línguas. Esta atividade, na primeira vez, não correu muito bem, pois o material de apoio devia ter sido preparado com mais antecedência. A iniciar a atividade, primeiro, li para o grupo as rimas e todos os cartões. Esta janela é diferente das outras, requer outro tipo de planificação. Descobri que teria de preparar com antecedência palavras que, por exemplo, rimassem com algumas das palavras encontradas nas rimas (aproveitando para criar outro arquivo. Por exemplo o arquivo das palavras terminadas em ão ou ões). Nos trava-línguas preparei algumas palavras escritas e a repetição da mesma, mas por sílabas, para que as crianças pudessem colocar por baixo da palavra as sílabas por

ordem, correspondentes à palavra. Nas lengalengas escrever as frases duas vezes e numa das vezes separar palavra a palavra para trabalhar a fronteira da palavra.

A janela cinco era para aprender a dizer o nome das letras. Esta atividade acontecia com relativa facilidade, o grupo adorava brincar comigo a adivinhar os nomes das letras e a descobrir os seus sons. Com o abecedário exposto no canto da escrita, depressa aprenderam a conhecer as letras e os seus sons, bem como as palavras começadas por algumas letras. Com as mãozinhas a passar de letra em letra, iam cantando o abecedário e depressa o memorizaram. Ficaram tão entusiasmados que passavam os momentos todos a identificar as letras em tudo o que tinha palavras e letras. Comecei depois a dar-lhes grafismos das letras, porque queriam aprender a desenhá-las e diziam-me: “Ana, queremos as grandes e as pequenas.”.

O grupo seis correspondia aos provérbios e às adivinhas. Esta atividade também exigia tempo de preparação pelo menos no que diz respeito ao desenvolvimento da escrita. Por outro lado, gostavam muito destes momentos e em grupo “brincávamos às adivinhas” ou tentávamos perceber o que queriam dizer os provérbios. Nesta janela, nos momentos da sua atividade, as crianças mais pequenas perdiam a concentração e o interesse. As mais velhinhas gostavam muito e correspondiam com interesse. Este aspeto merece-me mais atenção e deverá ser melhorado.

Na área da escrita, coloquei todas as letras do abecedário (cada letra tinha uma imagem associada e a letra representada das duas formas, maiúscula/minúscula) e todas as vogais num espaço destacado para não gerar confusão.

Pedi ajuda aos pais (T.P.C. – trazer três cartões com três imagens escolhidas pelos filhos, por ex: Leão/Maçã/Professora e em cima escrever a palavra em maiúsculas e minúsculas) e em conjunto criámos um arquivo com 25 animais, 25 profissões e 25 frutas escolhidas pelas crianças.

No canto da escrita, coloquei vários cadernos, blocos, folhas A4 brancas e lisas, o arquivo das imagens de animais, das profissões e dos frutos, uma caixa com os nomes de todas as crianças e uma caixa com as identificações (como em reunião descobrimos que a maioria das crianças desconhecia o seu nome completo, morada, cidade e país onde vivia, em conjunto resolvemos fazer, para cada uma das crianças, um “bilhete de identificação”). Coloquei ainda no referido canto da escrita, esferográficas, lápis de carvão, marcadores e lápis de cor, além de um quadro pequeno (tipo ardósia) e alguns paus de giz, para poderem escrever e apagar ou desenhar e apagar. Havia neste espaço

lugar para duas crianças de cada vez, mas elas podiam sempre usar o material da escrita nas outras mesas da sala.

Além disso, criei um espaço na parede em frente à área da escrita onde seriam colocadas as palavras novas. Este espaço foi um sucesso! O grupo começou a reparar em palavras novas a todos os momentos do dia. Aproveitei, então, para procurar com eles o significado num dicionário e ia colocando as palavras e os respectivos significados no espaço das “Palavras Novas”. Assim, fizemos, a partir da palavra “inverno” (uma vez que nos encontrávamos nessa estação do ano), o vocabulário associado (ex: luvas, cachecol, galochas, etc) e cada criança desenhou e copiou a palavra que escolheu. Colei os trabalhos à volta da palavra INVERNO (nas estações do ano que se seguiram fui fazendo o mesmo, deixando, em cada estação, os trabalhos à vista de todos para haver tempo de memorização da imagem associada à palavra).

O grupo, em geral, adorava o canto da escrita e queriam todos ir para lá copiar palavras, escrever na ardósia, cantar as letras ou simplesmente desenhar. O curioso é que quem não conseguia copiar palavras fazia desenhos, outros a imitação rudimentar da escrita, mas partilharam sem zangas, durante todo o ano letivo, os cadernos e blocos da área da escrita e outros materiais lá existentes e colocados à sua disposição.

O portefólio da criança como já tive oportunidade de referir, é um instrumento de avaliação que tenho procurado, desde há alguns anos, implementar com sucesso na minha sala. Como já afirmei, os portefólios são coleções sistemáticas e organizadas de trabalhos e de atividades realizadas no dia-a-dia do jardim-de-infância. Em conjunto com cada criança procuro selecionar os trabalhos/atividades realizadas pelas mesmas e que evidenciem os seus desenvolvimentos e aprendizagens. No início do ano letivo, propus-me à realização deste trabalho, todas as semanas, com pequenos grupos de crianças e com cada uma individualmente. Quem trabalha na área da educação pré-escolar sabe que o trabalho de um educador de infância dedicado nunca tem fim e, na verdade, esta minha intenção de ser regular na escolha dos trabalhos que fariam parte do portefólio das crianças não me correu muito bem. O tempo é uma luta diária que travo comigo própria e, de facto, o tempo nunca me chega. Por estar a trabalhar e a fazer o mestrado ao mesmo tempo, por ter um grupo difícil, muitas poderiam ser as respostas, mas no meu íntimo sei que ainda procuro uma forma eficaz de conseguir cumprir cabalmente esta tarefa.

No que concerne aos objetivos deste instrumento de avaliação, a minha intenção primária seria avaliar e determinar o estado e os progressos realizados pelas crianças e

informar os pais de quais as estratégias de ensino, providenciar informação para relatar e comunicar aos pais e familiares e, ainda, identificar crianças que precisassem de ajuda especial. Neste aspeto, a experiência que tenho tido com este instrumento de trabalho é que a sua realização é sempre uma mais-valia e, apesar de sentir que ainda tenho um longo caminho pela frente, no sentido de conseguir sucesso na realização do portefólio, o meu objetivo de realização mantém-se. Estes objetivos de avaliação prendem-se mais com o mostrar aos outros adultos da sala, pais e familiares da criança, a sua situação de evolução porque, no trabalho diário de sala, o educador tem este conhecimento do grupo e das suas crianças em particular. Considero, no entanto, que o trabalho não fica bem feito se não conseguir, também, que seja clara a ação no dia-a-dia de sala, onde qualquer adulto pode facilmente, através da leitura do portefólio, perceber qual o ponto de desenvolvimento em que a criança se encontra e o que é necessário fazer para chegar aos outros de uma forma plena e clara.

Em relação à estrutura do portefólio, decidi organizá-lo pelas áreas de conteúdo e arquivar a escolha das produções (em conjunto com cada criança), datadas e colocadas em sequência temporal de modo a refletir sempre o trabalho ou a realização mais recente e a poderem ser usadas para documentar os progressos da criança. Na sala, tenho um armário onde cada criança tem um dossiê de lombada larga e outro de lombada fina. No dossiê de lombada larga, são arquivados os trabalhos e atividades realizadas pelas crianças separados por meses. No dossiê de lombada fina, são arquivados os trabalhos e atividades escolhidos por mim e pela criança e que fazem, então, parte do seu portefólio. Esta intenção de escolha das produções das crianças todos os meses não correu bem. Acabava por acumular, por vezes, dois ou três meses de trabalhos para decidirmos quais fariam parte do portefólio. E, por outro lado, nestes momentos individuais com a criança, descobri que o que para mim é revelador da sua evolução para a própria criança nem sempre era essa a sua opção de escolha. As crianças tinham uma grande tendência para escolher os trabalhos que achavam mais bonitos e não os que revelavam as suas evoluções. Decidi então tomar os comandos na escolha dos trabalhos com a criança ao meu lado, aproveitando para explicar por que deveria ser aquele ou outro trabalho a ser selecionado.

Um aspeto importante é a explicação que damos às crianças sobre o que é e para que serve o portefólio. Encorajar as crianças a produzir atividades que possam ser incluídas no portefólio é, também, uma maneira de as incentivar a dar sempre o seu melhor.

As evoluções do grupo nas três áreas de conteúdo foram muito boas e, apesar do portefólio não ter sido ainda um espelho de todo o processo, foi melhor que todos os outros realizados anteriormente.

4.3. Reflexão crítica sobre a atividade

Que significa exactamente avaliar? (...) uma pergunta desta natureza (...) arrisca-se a nunca ter nenhuma resposta acabada. Ainda por cima porque (...) se está sempre a avaliar, e se avaliar significa interpretar, nunca se chega a conseguir dizer em que é que consiste a avaliação, a qual nunca se poderá limitar, obviamente a uma definição “exacta”.

Charles Hadji (1994, p. 27)

Como educadora, não posso deixar de afirmar que criar a “Casa Mágica” foi uma descoberta enriquecedora, no sentido em que tenho vindo a melhorar a minha prática educativa e tenho crescido enquanto profissional. Por outro lado, este instrumento dá-me mobilidade, quero dizer com isto que não é um instrumento estático, permite-me ir sempre melhorando e adaptando este campo de atividade às idades das crianças e às situações do quotidiano de sala. De forma a realizar este instrumento, tive de voltar a ler e a estudar, o que ampliou significativamente a minha intencionalidade educativa neste domínio. Neste momento, sinto-me mais capaz e segura em relação ao trabalho que é necessário desenvolver para promover o sucesso educativo das minhas crianças, a longo prazo, nos domínios da linguagem oral e abordagem à escrita.

No que concerne ao portefólio da criança, sinto que ainda tenho de evoluir enquanto orientadora da autoavaliação das crianças, bem como encontrar uma forma de ter o tempo certo que é necessário à realização deste instrumento de trabalho. Segundo Parente (2012, p. 315),

não existe uma progressão linear no(s) processo(s) de construção de portefólios. Existem no decurso do(s) processo(s) muitas dúvidas, questões e interrogações, avanços e recuos. Margaret Zidon (1996) distingue 3 estádios no processo de construção de portefólios: o estádio da frustração, o estádio da exploração e o estádio da demonstração/celebração. O estádio da frustração tem que ver com as muitas dúvidas e questões que vão surgindo em todos os momentos do processo mas, também, com as incertezas relativas ao produto final – como e qual será o resultado?

Aceitando sempre que para tudo temos de dedicar tempo e que tudo faz parte da minha evolução enquanto educadora de infância, procuro com paciência e alguma coragem/dedicação realizar o portefólio da criança. Apesar de sentir e saber que ainda não obtenho um resultado final que me satisfaça totalmente, também já vou constatando algumas evoluções, visto que, após alguns erros, avanços e recuos, também encontro alguns caminhos. O portefólio da criança realizado no ano passado já teve um resultado final mais revelador de algumas das evoluções das crianças.

A realização deste relatório de atividade profissional, como ato último do mestrado de Educação Pré-Escolar, foi um refrescar de ideias, uma assimilação e acomodação de pensamentos e estratégias e de entendimento de processos próprios de desenvolvimento, que me tem ajudado e tranquilizado.

No que diz respeito aos resultados de desenvolvimento e aprendizagem alcançados pelas crianças, em relação ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, posso acrescentar que as grandes melhorias aconteceram ao nível dos domínios específicos com a aquisição de regras fonológicas, sintáticas, morfológicas, semânticas e pragmáticas da língua.

Melhorias que partiram, em parte, da minha evolução/desenvolvimento nesta área e, apesar de sentir que posso sempre fazer melhor, eu própria fiquei muito satisfeita com os resultados de desenvolvimento e aprendizagem do meu grupo. Neste ano letivo, quero fazer mais e melhor, sinto-me confiante e com perspectivas de trabalho novas e com um sentimento bom de saber o que fazer para levar o meu grupo a bom porto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem dos alunos está diretamente relacionada com as aprendizagens que os professores fazem para se tornarem melhores.
(Fullan e Hargreaves, 2001, p.9)

Baseando-me nos objetivos definidos para o presente relatório, e tendo em conta todo o meu percurso profissional e pessoal, bem como a atividade realizada na minha prática educativa, é chegado o momento de tecer algumas considerações que se prendem com a minha formação pessoal e profissional, a atividade «A casa mágica» e a área da escrita e o portefólio da criança, não esquecendo os contributos da realização deste relatório em termos de desenvolvimento pessoal e profissional.

No que concerne à minha formação pessoal e profissional, este relatório ajudou-me a refletir sobre a minha postura, as minhas escolhas, o meu «eu» e, simultaneamente, a adquirir e a melhorar competências profissionais que, por sua vez, contribuíram para melhorar a minha prática educativa com as crianças com quem trabalho e para uma participação mais efetiva na vida da instituição onde exerço as funções de educadora.

Na verdade, a elaboração do presente relatório e reflexão acerca da experiência com «A casa mágica»/área da escrita permitiram-me compreender melhor, entre outras coisas, a importância do desenvolvimento da linguagem oral e da abordagem à escrita. Permitiram-me verificar os resultados positivos que o grupo alcançou e, ainda, que me foi possível refletir sobre futuras ações de trabalho. Apesar de toda a minha evolução enquanto profissional continuar a ser um caminho sem fim, sinto-me realizada pelo que este relatório me trouxe de novo e por todas as novas expectativas de trabalho, que o mesmo me abriu e que irei realizar no futuro.

É importante referir que a educação pré-escolar e os educadores de infância devem garantir aos seus educandos condições de futuras aprendizagens com sucesso. Segundo Silva (1997), *não se pretende que [a sua ação] se centre na preparação da escolaridade obrigatória, mas que garanta às crianças um contacto com a cultura e os instrumentos que lhes vão ser úteis para continuar a aprender ao longo da vida* (p. 93).

No que diz respeito ao portefólio da criança e à sua realização em sala, e como já foi referido anteriormente, apesar de ter pela frente um caminho a percorrer, também penso ter alcançado um conhecimento maior em relação à forma de realizá-lo com as

crianças. O portefólio é um instrumento importante sob vários pontos de vista, permitindo ao educador verificar a evolução do desenvolvimento de cada criança e indicando o caminho a seguir. A criança e a família são envolvidos e participam neste processo, tornando-se parceiros no processo de avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Os conhecimentos que construí ao longo do mestrado e na elaboração deste relatório contribuíram para a minha evolução pessoal e profissional, como já antes referi, e solidificaram em mim a convicção da importância da formação contínua do educador. O educador nunca estará completo, quero dizer com isto que é uma profissão que exige formação contínua. E, apesar de já ser do conhecimento de todos, nem sempre a vida ou locais onde trabalhamos nos permitem desenvolver e alargar os nossos conhecimentos. Ou se permitem, muitas vezes consentimos que o tempo passe e acomodamo-nos ao que nos é seguro. E é preciso arriscar e partir à procura do que nos tira da nossa própria zona de conforto, em benefício do que acreditamos ser o melhor para nós enquanto profissionais da educação. Acreditando sempre na importância da nossa ação junto das crianças, ao contribuímos para uma boa formação pessoal e social de futuros cidadãos, devemos estar em permanente formação.

Por fim, e de modo particular, gostaria de salientar que a grande aprendizagem possibilitada por este relatório em relação ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita passou pelo conhecimento de quais as regras básicas do código escrito que devem ser adquiridas pelas nossas crianças como facilitadoras de futuras aprendizagens no 1º ciclo, mas, sobretudo, como área charneira do próprio desenvolvimento, tanto linguístico, como em termos globais.

Bibliografia

- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora.
- BOUTON, C.P. (1977). *O Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Moraes Editores.
- CARDONA, M. J. & GUIMARÃES, C. M. (2012) – *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: PsicoSoma.
- COSTA, J. A. (1999). – *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto Educativo da escola*. Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- FIGUEIREDO, M. A. (2002) (ed.). *Estímulos à Leitura e à Escrita no Jardim de Infância*. Lisboa: Projecto “Bola de Neve”.
- FREIRE, P. (2001). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- KATZ, L. G. CHARD, S. (1989). *Engaging Children’s Mind’s: the project approach*. Norwoo. NJ: Ablex.
- GONÇALVES, J. (1997). *Teacher’s carrer and professional knowledge*. Comunicação apresentada na “IS ATT’97 – 8th Biennial Conference of the International Study Association on Teachear Thinking”, Kiel, Outubro 1 -5.
- GONÇALVES, J. A. M. (2000). *Ser Professora do 1º Ciclo – Uma Carreira em Análise*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação (Formação de Professores). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (policopiado).
- HADJI, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- HERZBERG, H. (2005). <http://pensador.uol.com.br/frase/MTAzMzE4NQ/>
- HORTA, H. (2006). *A Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar: Representações das Educadoras de Infância Cooperantes*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação na Especialização de Educação de Infância. Faro, Universidade do Algarve. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (policopiado).
- LUDOVICO, O. M. T. A. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Penagráfica, Artes Gráficas Lda.

- MENDES, A. & CARDONA, M. J. (2012). *Exemplos de Práticas de Avaliação de Educadoras de Infância Portuguesas*. In Cardona, M. J. & Guimarães, E. M. (Coord.) *Avaliação na Educação de Infância* (268-282). Viseu: Psicosoma.
- NÓVOA, A. (org.) (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- PARENTE, C. (2012). *Portefólio: Uma estratégia de Avaliação para a Educação de Infância*. In Cardona, M. J. & Guimarães, E. M. (Coord.) *Avaliação na Educação de Infância* (305-319). Viseu: Psicosoma.
- PESSOA, F. (1988). *Cancioneiro – Poèmes 1911-1935*. Document de couverture: Pessoa dans une rue de la “Baixa” quartier de Lisbonne. Document José Fabião. (Ceuvres de Fernando Pessoa publiées sous la direction de Robert Bréchon et Eduardo Prado Coelho).
- PIAGET, J. (1973). *A Formação do Símbolo na Criança* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- POPPER, K. (1992). *Em Busca de um Mundo Melhor* (3ª ed.). Lisboa: Ed. Fragmentos.
- SILVA, M. (1997). *Orientações Curriculares – para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIM-SIM, I. SILVA A. C. & NUNES, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Textos de apoio para educadoras de infância. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- TONUCCI, F. (2005). *Quando as crianças dizem: agora chega!* Porto Alegre: Artmed.
- VASCONCELOS, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Anexos

Anexo I

Tabela de Progressão de Idades

Tabela da Progressão de Idades – Sala Das Felicitais e dos Magos – Ano Letivo 2013/2014

Nomes	Meses		Dados											
	Setembro 2013	Outubro 2013	Novembro 2013	Dezembro 2013	Janeiro 2014	Fevereiro 2014	Março 2014	Abril 2014	Maiço 2014	Junho 2014	Julho 2014	Agosto 2014		
Felicitais A	5,7	5,8	5,9	5,10	5,11	6	6,1	6,2	6,3	6,4	6,5	6,6		
Mago A	5,7	5,8	5,9	5,10	5,11	6	6,1	6,2	6,3	6,4	6,5	6,6		
Felicitais B	5,7	5,8	5,9	5,10	5,11	6	6,1	6,2	6,3	6,4	6,5	6,6		
Felicitais C	5,4	5,5	5,6	5,7	5,8	5,9	5,10	5,11	6	6,1	6,2	6,3		
Felicitais D	5,3	5,4	5,5	5,6	5,7	5,8	5,9	5,10	5,11	6	6,1	6,2		
Mago B	5,3	5,4	5,5	5,6	5,7	5,8	5,9	5,10	5,11	6	6,1	6,2		
Felicitais E	5,1	5,2	5,3	5,4	5,5	5,6	5,7	5,8	5,9	5,10	5,11	6		
Felicitais F	5,1	5,2	5,3	5,4	5,5	5,6	5,7	5,8	5,9	5,10	5,11	6		
Felicitais G	5,1	5,2	5,3	5,4	5,5	5,6	5,7	5,8	5,9	5,10	5,11	6		
Mago C	5,1	5,2	5,3	5,4	5,5	5,6	5,7	5,8	5,9	5,10	5,11	6		
Mago D	5	5,1	5,2	5,3	5,4	5,5	5,6	5,7	5,8	5,9	5,10	5,11		
Mago E	4,11	5	5,1	5,2	5,3	5,4	5,5	5,6	5,7	5,8	5,9	5,10		
Mago F	4,10	4,11	5	5,1	5,2	5,3	5,4	5,5	5,6	5,7	5,8	5,9		
Mago G	4,10	4,11	5	5,1	5,2	5,3	5,4	5,5	5,6	5,7	5,8	5,9		
Mago H	4,9	4,10	4,11	5	5,1	5,2	5,3	5,4	5,5	5,6	5,7	5,8		
Mago I	4,9	4,10	4,11	5	5,1	5,2	5,3	5,4	5,5	5,6	5,7	5,8		
Felicitais H	4,9	4,10	4,11	5	5,1	5,2	5,3	5,4	5,5	5,6	5,7	5,8		
Mago J	4,9	4,10	4,11	5	5,1	5,2	5,3	5,4	5,5	5,6	5,7	5,8		
Felicitais I	4,9	4,10	4,11	5	5,1	5,2	5,3	5,4	5,5	5,6	5,7	5,8		
Felicitais J	4,6	4,7	4,8	4,9	4,10	4,11	5	5,1	5,2	5,3	5,4	5,5		
Felicitais L	4,4	4,3	4,4	4,5	4,6	4,7	4,8	4,9	4,10	4,11	5	5,1		
Mago L	4,2	4,3	4,4	4,5	4,6	4,7	4,8	4,9	4,10	4,11	5	5,1		
Mago M	4,1	4,2	4,3	4,4	4,5	4,6	4,7	4,8	4,9	4,10	4,11	5		
Mago N	4,1	4,2	4,3	4,4	4,5	4,6	4,7	4,8	4,9	4,10	4,11	5		
Mago O	4	4,1	4,2	4,3	4,4	4,5	4,6	4,7	4,8	4,9	4,10	4,11		

Anexos II

As Metas na Educação Pré-Escolar

Ao definir metas de aprendizagem para as diferentes áreas e disciplinas dos três ciclos do ensino básico, considerou-se necessário enunciar também as aprendizagens que as crianças deverão ter realizado no final da educação pré-escolar, reconhecida “como primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”.

Sendo que a educação pré-escolar é já frequentada por cerca de 90% das crianças, no ano anterior ao ingresso na escolaridade básica, mas que não tem carácter obrigatório, nem abrange todas as crianças a partir dos 3 anos, pareceu desejável enunciar apenas metas finais, não estabelecendo metas intermédias que, no 1.º, 2.º e 3.º ciclos, definem a progressão prevista.

A definição de metas finais para a educação pré-escolar, contribui para esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, facultando um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão para que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo. Não se pretende, porém, que esgotem ou limitem as oportunidades e experiências de aprendizagem, que podem e devem ser proporcionadas no jardim-de-infância e que exigem uma intervenção intencional do educador.

A eventual não consecução das metas para a educação pré-escolar não pode, no entanto, constituir entrave à entrada no 1.º ciclo. Poderão, sim, constituir um instrumento facilitador do diálogo entre educadores e professores do 1º ciclo, nomeadamente os que recebem o primeiro ano, a quem competirá dar seguimento às aprendizagens realizadas ou se, por qualquer razão, inclusive no caso das crianças que não tenham beneficiado de educação pré-escolar, as metas não tiveram sido alcançadas, assegurar que isso aconteça. Ao situarem as aprendizagens que constituem as bases de novos conhecimentos a desenvolver no 1.º ciclo, as metas para o final da educação pré-escolar são, assim, úteis ao trabalho dos professores do 1.º ciclo.

Poderão, finalmente, apoiar e esclarecer o diálogo com pais/encarregados de educação e a sua participação, bem como de outros adultos com responsabilidades na educação das crianças, que poderão ter acesso a um conjunto de aprendizagens que são importantes para o seu progresso educativo e escolar, compreendendo

melhor o que as crianças aprendem e devem saber no final da educação pré-escolar, apoiando essas aprendizagens em situações informais do quotidiano.

Organização e Estrutura das Metas

Baseando-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as metas de aprendizagem estão globalmente estruturadas pelas áreas de conteúdo aí enunciadas, mantendo a mesma designação. No entanto, a sua apresentação e organização interna têm algumas especificidades, ao adotar, nas diferentes áreas, os grandes domínios definidos para todo o ensino básico e ao diferenciar alguns conteúdos que estão menos destacados nas Orientações Curriculares. Esta reorganização decorre da opção, que é comum à definição das metas para todo o ensino básico, de estabelecer uma sequência das aprendizagens que, neste caso, visa particularmente facilitar a continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino básico.

Importa acrescentar que, se é obviamente necessário definir aprendizagens a realizar em cada área, não se pode esquecer que na prática do jardim-de-infância se deve procurar uma construção articulada do saber, em que as áreas devem ser abordadas de uma forma globalizante e integrada. Este entendimento surge, aliás, nas aprendizagens definidas para algumas áreas, como será explicitado a seguir, na sua apresentação.

As áreas em que estas aprendizagens estão organizadas são as seguintes:

- Formação Pessoal e Social – esta área é apenas contemplada na educação pré-escolar dada a sua importância neste nível educativo, em que as crianças têm oportunidade de participar num grupo e de iniciar a aprendizagem de atitudes e valores que lhes permitam tornar-se cidadãos solidários e críticos. Nesta área, que tem continuidade nos outros ciclos enquanto educação para a cidadania, identificaram-se algumas aprendizagens globais que lhe são próprias. No entanto, tratando-se de uma área integradora, essas aprendizagens surgem muitas vezes também referidas, de modo mais específico em outras áreas, relacionadas com os seus conteúdos.
- Expressão e Comunicação – nesta área surgem separadamente os seus diferentes domínios. No domínio das Expressões são diferenciadas as suas diferentes vertentes: Motora, Plástica, Musical, Dramática, neste caso designada por Expressão Dramática/Teatro, tendo-se acrescentado a Dança que tem relações próximas com a Expressão Motora e Musical. As metas propostas para estas várias vertentes estão organizadas de

acordo com domínios de aprendizagem que são comuns a todo o ensino artístico ao longo da escolaridade básica. Por seu turno, a estrutura da Expressão Motora corresponde à que é adotada para a Educação Física Motora do 1º ciclo. Estas opções decorrem da intenção de progressão, articulação e continuidade que presidiu à elaboração destas metas.

- Linguagem Oral e Abordagem da Escrita – esta área corresponde à Língua Portuguesa nos outros ciclos e inclui não só as aprendizagens relativas à linguagem oral, mas também as relacionadas com compreensão do texto escrito lido pelo adulto, e ainda as que são indispensáveis para iniciar a aprendizagem formal da leitura e da escrita.
- Matemática – esta área contempla as aprendizagens fundamentais neste campo do conhecimento, distribuídas também pelos grandes domínios de aprendizagem que estruturam a aprendizagem da Matemática nos diferentes ciclos.
- Conhecimento do Mundo – esta área abarca o início das aprendizagens nas várias ciências naturais e humanas, tem continuidade no Estudo do Meio no 1º ciclo e inclui, tal como este, de forma integrada, o contributo de diferentes áreas científicas (Ciências Naturais, Geografia e História).

Acrescentou-se ainda:

- Tecnologias de Informação e Comunicação – uma área transversal a toda a educação básica e que, dada a sua importância atual, será, com vantagem, iniciada precocemente.

Com exceção da Formação Pessoal e Social, que é específica da educação pré-escolar, todas as metas para cada uma das outras áreas foram elaboradas, para a educação pré-escolar, pelas mesmas equipas de especialistas que estiveram encarregadas de as definir para as várias disciplinas dos diferentes ciclos do ensino básico e cujos nomes figuram na apresentação geral das metas. Estas equipas trabalharam em conjunto com a equipa central incumbida de apoiar a coordenação do projeto. No que diz respeito às metas para a educação pré-escolar, houve uma particular articulação de todas as equipas com Isabel Lopes da Silva da equipa central.

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Domínio: Consciência Fonológica

Meta Final 1) No final da educação pré-escolar, a criança produz rimas e aliterações.

Meta Final 2) No final da educação pré-escolar, a criança segmenta silabicamente palavras.

Meta Final 3) No final da educação pré-escolar, a criança reconstrói palavras por agregação de sílabas.

Meta Final 4) No final da educação pré-escolar, a criança reconstrói sílabas por agregação de sons da fala (fonemas).

Meta Final 5) No final da educação pré-escolar, a criança identifica palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba.

Meta Final 6) No final da educação pré-escolar, a criança suprime ou acrescenta sílabas a palavras.

Meta Final 7) No final da educação pré-escolar, a criança isola e conta palavras em frases.

Domínio: Reconhecimento e Escrita de Palavras

Meta Final 8) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano.

Meta Final 9) No final da educação pré-escolar, a criança sabe onde começa e acaba uma palavra.

Meta Final 10) No final da educação pré-escolar, a criança sabe isolar uma letra.

Meta Final 11) No final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras (e.g., do seu nome).

Meta Final 12) No final da educação pré-escolar, a criança usa diversos instrumentos de escrita (e.g.: lápis, caneta).

Meta Final 13) No final da educação pré-escolar, a criança escreve o seu nome.

Meta Final 14) No final da educação pré-escolar, a criança produz escrita silábica (e.g.: para gato; para bota).

Domínio: Conhecimento das Convenções Gráficas

Meta Final 15) No final da educação pré-escolar, a criança sabe como pegar corretamente num livro.

Meta Final 16) No final da educação pré-escolar, a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.

Meta Final 17) No final da educação pré-escolar, a criança identifica a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos.

Meta Final 18) No final da educação pré-escolar, a criança conhece o sentido direcional da escrita (i.e., da esquerda para a direita e de cima para baixo).

Meta Final 19) No final da educação pré-escolar, a criança atribui significado à escrita em contexto.

Meta Final 20) No final da educação pré-escolar, a criança sabe que as letras correspondem a sons (i.e., princípio alfabético).

Meta Final 21) No final da educação pré-escolar, a criança sabe orientar um rótulo sem desenhos.

Meta Final 22) No final da educação pré-escolar, a criança distingue letras de números.

Meta Final 23) No final da educação pré-escolar, a criança prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações.

Meta Final 24) No final da educação pré-escolar, a criança usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos (e.g.: fazer listagens; enviar mensagens; escrever histórias).

Meta Final 25) No final da educação pré-escolar, a criança identifica e produz algumas letras maiúsculas e minúsculas.

Domínio: Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal

Meta Final 26) No final da educação pré-escolar, a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.

Meta Final 27) No final da educação pré-escolar, a criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.

Meta Final 28) No final da educação pré-escolar, a criança relata e recria experiências e papéis.

Meta Final 29) No final da educação pré-escolar, a criança descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens.

Meta Final 30) No final da educação pré-escolar, a criança reconta narrativas ouvidas ler.

Meta Final 31) No final da educação pré-escolar, a criança descreve pessoas, objetos e ações.

Meta Final 32) No final da educação pré-escolar, a criança partilha informação oralmente através de frases coerentes.

Meta Final 33) No final da educação pré-escolar, a criança inicia o diálogo, introduz um tópico e muda de tópico.

Meta Final 34) No final da educação pré-escolar, a criança alarga o capital lexical,

explorando o som e o significado de novas palavras.

Meta Final 35) No final da educação pré-escolar, a criança usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.

Meta Final 36) No final da educação pré-escolar, a criança recita poemas, rimas e canções.