

**Elizabete Costa de Almeida**

**O contributo da articulação entre a família e o jardim de infância para o desenvolvimento da literacia emergente**



**Elizabete Costa de Almeida**

**O contributo da articulação entre a família e o jardim de infância para o desenvolvimento da literacia emergente**

**Relatório Final de Estágio**

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob orientação de:

Professora Doutora Ana Isabel Silva

Professor Doutor João Paulo Balula





INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU

#### DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Elizabete Costa de Almeida n.º 7475 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico declara sob compromisso de honra, que a Relatório Final de Estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

..... de ..... de 20.....

O aluno, \_\_\_\_\_

med0\*ac.27

*“Nas grandes batalhas da vida, o primeiro passo para a vitória é o desejo de vencer!”*

(Mahatma Gandhi)

## **AGRADECIMENTOS**

Cheguei ao final desta caminhada que sempre foi um objetivo e um sonho que queria muito tornar realidade, pelos quais lutei contra todas as “marés” e “tempestades” para os conseguir realizar... Acreditei que valia a pena e lutei por eles... A estrada foi longa e árdua, mas a vitória foi certa no final. E com o tempo o meu sonho torna-se realidade.

Contudo, gostava de expressar o meu grande OBRIGADA a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, tornaram possível a realização do presente trabalho.

Tenho consciência que sozinha nada disto teria sido possível. Por isso não posso deixar de agradecer de forma geral a todos aqueles que, sem exceção, compartilharam comigo esta longa caminhada.

De forma mais particular, agradeço, profundamente, aos meus filhos Tânia e Gabriel e ao meu marido que iluminaram o caminho da minha vida, por todo o apoio, pela paciência, pelo esforço diário, pelos momentos da minha ausência, pela superação de obstáculos, pelo meu nervosismo, pela minha angústia e pelos muitos sacrifícios suportados. Nos momentos mais difíceis, não raros nestes últimos cinco anos, sempre me fizeram acreditar que chegaria ao final desta difícil, porém gratificante etapa. Por tudo o que esse apoio representa e que não precisa de se traduzir em palavras, dedico-lhes este trabalho. Quero, também, agradecer aos meus pais e aos meus sogros por todo o apoio que me deram em mais uma etapa da minha vida.

Aos meus orientadores Doutora Ana Isabel Silva e Doutor João Paulo Balula, pois sem eles esta etapa não estaria concluída, agradeço por todo o apoio e tempo dispensado.

Ao Dr. Leonel Gouveia, Presidente da Câmara Municipal, pela atenção, compreensão, sensibilidade e carinho.

Apenas deixo muito claro que estou GRATA a todos.

## **Resumo**

O presente trabalho enquadra-se na realização do relatório final de Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e tem como tema “O contributo da articulação entre a família e o jardim de infância no desenvolvimento da literacia emergente”. Este relatório final é o reflexo do percurso efetuado em contexto do referido Mestrado.

Este relatório encontra-se estruturado em duas partes, sendo que a primeira se inicia com uma reflexão sobre as práticas em contexto de Prática de Ensino Supervisionada (PES) relativas aos semestres da PES II e PES III. Na segunda parte, é apresentado o trabalho de investigação.

Com o intuito de perceber o contributo da família e do jardim de infância no desenvolvimento da literacia emergente foi realizada uma investigação de carácter quantitativo, utilizando o questionário direccionado aos educadores e pais/encarregados de educação de um agrupamento de escolas da cidade de Viseu.

A análise dos dados recolhidos revelou que as educadoras de infância e os pais/encarregados de educação dizem promover atividades literácitas conducentes à articulação entre ambos os contextos: família e o jardim de infância.

Os resultados obtidos permitiram concluir que existe articulação entre a família e as educadoras de infância de um agrupamento de escolas de Viseu, contribuindo para o desenvolvimento da literacia emergente.

Assim, a família e o jardim de infância, contextos privilegiados e enriquecedores de literacia, podem contribuir de forma decisiva para o desenvolvimento da literacia emergente na criança.

**Palavras-chave:** literacia emergente; educação pré-escolar; formação de leitores; práticas de literacia familiar.

## **Abstract**

This work is part of the completion of the final report of Master in Pre-School Education (EPE) and education of the 1st cycle of basic education (1st CEB) and has as its theme "The contribution of the relationship between the family and kindergarten in the development of emergent literacy" This final report is a reflection of the journey effected in the said Master context.

This report is structured in two parts, the first of which begins with a reflection on the practice Practice context Supervised Teaching (PES) for the six months of PES PES II and III. In the second part, the research work is presented.

In order to realize the contribution of family and kindergarten in the development of emergent literacy one character quantitative research was carried out using a questionnaire directed to educators and parents / guardians of a group of Viseu of city schools.

The analysis of the data collected revealed childhood educators and parents / guardians say promote activities leading to the linkage between the two contexts: family and kindergarten.

The results showed that there is coordination between the family and the kindergarten teachers of a school group of Viseu, contributing to the development of emergent literacy.

So the family and kindergarten, privileged and enriching contexts of literacy, can contribute decisively to the development of emergent literacy in children.

**Keywords:** emergent literacy; pre-school education; training of players; family literacy practices.

## Índice

Introdução Geral .....	12
<b>PARTE I - REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO .....</b>	<b>13</b>
Introdução.....	14
1.Caraterização dos contextos .....	15
1.1.Prática de Ensino Supervisionada II .....	16
1.2. Prática do ensino supervisionada III.....	17
2. Análise das práticas concretizadas na PES II e PES III.....	21
2.1. Prática de Ensino Supervisionada II .....	21
2.2. Prática de Ensino Supervisionada III .....	26
3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos .....	30
3.1. Prática de Ensino Supervisionada II .....	31
3.2. Prática de Ensino Supervisionada III .....	36
<b>PARTE II - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>42</b>
Introdução.....	43
1. Revisão da Literatura.....	44
1.1. A EPE nas Orientações Curriculares e Metas de Aprendizagem .....	44
1.2. Literacia emergente na Educação Pré-Escolar .....	47
1.3. O papel da família para o desenvolvimento da literacia emergente .....	55
1.4. O papel do jardim de infância no envolvimento e motivação da família para a leitura .....	58
1.5. A articulação entre a família e o jardim de Infância para o desenvolvimento da literacia nas crianças.....	59
2. Metodologia .....	60
2.1. Delimitação do problema.....	60
2.2. Justificação e relevância do estudo.....	61
2.3. Objetivos de investigação .....	61
2.4. Plano de Investigação.....	61
2.5. Participantes.....	62
2.6. Instrumentos de recolha de dados .....	62
2.7. Procedimentos .....	63
2.8.Técnicas de análise de dados .....	64
3. Apresentação dos resultados.....	64
3.2. Desenvolvimento da literacia emergente .....	65
3.3. Pais/encarregados de educação – Caraterização sociodemográfica .....	73
3.4. Pais/encarregados de educação – Desenvolvimento da literacia emergente .....	74

4. Discussão dos dados .....	79
5. Conclusão.....	80
Conclusão Geral.....	83
Bibliografia.....	84
Legislação .....	87

#### ANEXOS

Anexo 1 - Aprovação da MIME.....	88
Anexo 2 - Declaração do Agrupamento de escolas.....	89
Anexo 3 - Documento do Agrupamento para as educadoras de infância e pais/encarregados de educação que tomaram conhecimento do conteúdo do questionário.....	90
Anexo 4 - Questionários das educadoras de infância.....	91
Anexo 5 - Questionário dos pais/encarregados de educação.....	95

#### Índice das Figuras

Figura 1 - Percursos da literacia emergente em termos de conhecimento e capacidade .....	49
Figura 2 - Competências facilitadoras de aprendizagem.....	49
Figura 3 - Atividades desenvolvidas pelas educadoras de infância.....	69
Figura 4 - Percentagem das ações promovidas pelas educadoras de infância e os pais/encarregados de educação.....	72
Figura 5 - Profissão dos pais/encarregados de educação.....	73
Figura 6 – Resultado da frequência com que os pais/encarregados de educação promovem as ações com a educadora de infância.....	78

#### Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Distribuição por sexo das educadoras de infância.....	99
Gráfico 2 - Habilitações académicas das educadoras de infância.....	99
Gráfico 3 - Resultado se as educadoras de infância desenvolvem atividades de literacia emergente.....	99
Gráfico 4 - Frequência com que as educadoras de infância promovem e participam em momentos de leitura com as crianças.....	100
Gráfico 5 - Organização da sala em áreas de interesse/cantinhos.....	100
Gráfico 6 - Áreas de interesse/cantinhos mais mencionados pelas educadoras de infância.....	100
Gráfico 7 - Atividades desenvolvidas, muitas vezes, pelas educadoras de infância.....	101
Gráfico 8 - Atividades desenvolvidas, algumas vezes, pelas educadoras de infância.....	101

Gráfico 9 - Atividades desenvolvidas, poucas vezes, pelas educadoras de infância com as crianças.....	101
Gráfico 10 – Frequência com que as educadoras de infância estimulam os pais/encarregados de educação a escreverem e a criarem com as crianças rimas, poesia, lengalengas, trava-línguas para partilharem com o jardim de infância.....	102
Gráfico 11 - Solicitação aos pais/encarregados para motivarem as crianças, brincando com elas e fazendo "puzzles" de palavras, palavras cruzadas, sopa de letras(.....)	102
Gráfico 12 - Incentivo aos pais/encarregados de educação a lerem com as crianças: jornais, revistas, informações televisivas, publicidade(.....)	102
Gráfico 13 - Partilha com os pais/encarregados de educação os registos das atividades realizadas com as crianças.....	103
Gráfico 14 - Sensibilização aos pais/encarregados de educação para envolverem as crianças nas rotinas familiares, como: escrever recados na caderneta; receitas; lista de compras; ler e escrever cartas; "emails"; pesquisar informação em sítios em linha sobre temas específicos.....	103
Gráfico 15 - Convite aos pais/encarregados de educação para participarem em atividades de leitura, peças de teatro, diálogo sobre as profissões, dramatizações, no jardim de infância.....	103
Gráfico 16 - Pedido aos pais/encarregados de educação para lerem um livro, da nossa biblioteca, sobre o qual a criança fará uma representação icónica.....	104
Gráfico 17 - Incentivo aos pais/encarregados de educação a frequentarem ações de formação no âmbito do desenvolvimento da literacia.....	104
Gráfico 18 - Apelo aos pais/encarregados de educação que adiram ao Plano Nacional de Leitura e que participem nas atividades designadas por "Hora do Conto".....	104
Gráfico 19 - Habilitações académicas dos pais/encarregados de educação.....	105
Gráfico 20 - Contacto da criança, no seio familiar, com o e-mail, jornais, revistas, escrever recados, escrever lista de compras, entre outros.....	105
Gráfico 21 - Frequência com que os pais/encarregados de educação promovem com a educadora de infância as ações referidas.....	105
<b>Índice de Tabelas</b>	
Tabela 1 – Questionários entregues e recolhidos nos jardins de infância.....	64
Tabela 2 – Tabela das áreas de interesse/cantinhos que contêm material impresso ou de escrita.....	66
Tabela 3 – Atividades desenvolvidas pelas educadoras de infância.....	68
Tabela 4 – Frequência com que as educadoras de infância promovem com os pais/encarregados de educação as ações enumeradas.....	70

Tabela 5 - Frequência com que os pais/encarregados de educação promovem com as educadoras de infância as ações enumeradas.....76

### **Índice de siglas**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DL – Decreto - Lei

EB – Escola Básica

EPE - Educação Pré-Escolar

ESE – Escola Superior de Educação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MAEPE – Metas de Aprendizagem para a Educação Pré- Escolar

ME – Ministério da Educação

MIME – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ORIM – Oportunidades, Reconhecimento, Interações e Modelos

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PT – Plano de Turma

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

## **Introdução Geral**

Finalizado o ciclo de aprendizagens que os estágios proporcionaram e as unidades curriculares em questão, surge o momento de refletir sobre todo o trabalho desenvolvido no âmbito das mesmas. Desta forma, o presente relatório final de estágio diz respeito a todo o trabalho referente ao curso de Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB da Escola Superior de Educação de Viseu, que contempla três espaços de PES (I, II e III) em Educação de Infância e 1.º CEB, articulados e distribuídos pelos 1.º, 2.º e 3.º semestres, respetivamente.

Todo este trabalho foi desenvolvido em torno do conceito de educação que de acordo com Katz, “deverá ajudar o aprendente a adquirir capacidades valiosas e, ao mesmo tempo, a predisposição para utilizá-las. O mesmo se aplica ao conhecimento: deverá ser adquirido e, ao mesmo tempo, a predisposição para utilizar ou aplicar o conhecimento deverá ser fortalecida” (2005, pp. 11-12).

Este relatório final apresenta uma perspetiva mais alargada das diferentes componentes do trabalho pedagógico realizado nas práticas e a sua estrutura divide-se em duas partes.

No que diz respeito à primeira parte, esta integra a reflexão crítica sobre as práticas realizadas em contexto EPE e em contexto de 1.º CEB onde é feita uma caracterização de ambos os contextos, ou seja, contempla, o enquadramento que se refere às unidades curriculares em causa, ao grupo ou turma com quem desenvolvemos as práticas e respetivos locais de estágio.

Efetua-se, também, a análise das práticas concretizadas na PES II e III e uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, tendo como quadro de referência o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que regulamenta o Perfil Específico de Desempenho do educador de infância e do professor do 1.º CEB.

Relativamente à segunda parte, integra o trabalho de investigação desenvolvido. Este trabalho refere-se ao contributo da articulação entre a família e o jardim de infância no desenvolvimento da literacia emergente. Na fundamentação teórica desta investigação, recorreu-se a autores de referência para desenvolver os temas de importância significativa. A recolha de dados efetuou-se com recurso ao questionário feito aos pais/encarregados de educação e aos educadores de infância.

Descreve-se a metodologia adotada que permitiu discutir a relação entre a família e os educadores de infância, bem como qual o contributo de ambos para o desenvolvimento da literacia emergente.

---

**PARTE I - REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS  
PRÁTICAS EM CONTEXTO**

---

## **Introdução**

Nesta parte, caracterizam-se os contextos educativos onde se realizaram as Práticas de Ensino Supervisionadas em EPE e 1.º CEB, mais propriamente a PES II e a PES III. Importa mencionar que, no semestre dedicado à PES I, frequentamos a EPE e o 1.º CEB em momentos distintos.

No que se refere à PES II decorreu durante um semestre em contexto educativo no 1.º CEB na qualidade de professoras estagiárias e, na PES III, na qualidade de educadoras de infância estagiárias.

Descrevem-se, nesta primeira parte, o enquadramento ao nível curricular dos locais de estágio da turma/grupo onde foi desenvolvido todo o trabalho em cada semestre. Seguidamente, é efetuada uma análise em função das práticas concretizadas nos contextos de ensino referidos, sendo que para sustentar a análise recorreu-se aos documentos elaborados na PES II e PES III, ou seja, às planificações, aos Planos de Turma/Grupo, aos relatórios reflexivos e aos aspetos referidos pela professora/educadora cooperantes e supervisores. Posteriormente, descreve-se uma análise das competências e conhecimentos desenvolvidos que se caracterizam numa autoavaliação.

### **1.Caraterização dos contextos**

A PES é uma unidade curricular que integra o plano de estudos do Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB que engloba a PES I, a PES II e a PES III, decorreu durante os anos letivos 2013/2014 e 2014/2015. Foi um momento crucial que ofereceu a oportunidade de contactar com diferentes níveis educativos adquirindo ao longo das mesmas um vasto leque de aprendizagens,

o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade (Decreto-Lei n.º 43 /2007 p. 1321).

Posto isto, torna-se claro que, neste contexto, as escolas cooperantes assumem especial relevância, bem como os respetivos cooperantes, na obtenção da habilitação para a docência.

A PES desempenhou um papel preponderante na minha formação inicial, mais concretamente no que compete à aquisição/desenvolvimento de competências.

Os agentes formadores neste contexto, nomeadamente, os professores cooperantes e professores supervisores, desempenharam um papel insubstituível, proporcionando-nos, aos futuros professores, vivências que poderão ser uma mais-valia no exercício das minhas funções.

As unidades curriculares de PES I, II e III distribuídas ao longo de três semestres, permitiram o contato com ambos os contextos educativos, tendo como principal foco formativo o desempenho profissional em função dos padrões de desempenho docente estipulados pelo Ministério da Educação. No decorrer das mesmas, foram desenvolvidas dinamizações em grupo e individuais. Posteriormente, fez-se uma abordagem reflexiva relativamente à PES II que foi desenvolvida no segundo semestre no 1.º CEB e à PES III, que decorreu no terceiro semestre em contexto da EPE.

### **1.1.Prática de Ensino Supervisionada II**

A PES II, desenvolvida ao nível do 1.º CEB, decorreu num estabelecimento de ensino público da cidade de Viseu, sendo que as práticas incidiram sobre uma turma do 3.º ano de escolaridade. As intervenções decorreram durante onze semanas, em três dias por semana (2.ª, 3.ª e 4.ª feiras). A primeira semana foi de observação, na segunda houve intervenção em grupo e nas restantes houve intervenções individuais, alternando os elementos do grupo. A escola possui dois pisos pelos quais se distribuem as quatro salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No 1.º piso estão duas salas destinadas ao 2.º e 3.º anos, uma sala para os professores, uma sala de apoio, um *hall* que serve de recreio, os quartos de banho, um refeitório, uma despensa. O 2.º piso é constituído por duas salas destinadas ao 1.º e ao 4.º ano. Na escola existe um espaço circundante, onde as crianças fazem o recreio, um *hall* contíguo à sala de aula, um alpendre coberto, onde os alunos assistem às atividades do Baú Viajante e convívios, como aniversários, magusto, atividades de expressão e educação físico-motora e jogos diversos, um recreio coberto, uma sala de atividades, um refeitório e uma horta pedagógica.

A sala de aula do 3.º ano, onde decorreram as aulas no âmbito da PES II, caracteriza-se por possuir uma boa iluminação natural. Quanto ao aquecimento, este é efetuado através do recurso a aquecedores elétricos, colocados numa das paredes da sala. Tem 14 mesas destinadas aos alunos, encontrando-se dispostas em fileira, num total de três filas, de frente para o quadro de giz, para o quadro interativo e para a secretária da professora titular da turma e cooperante do grupo de estágio. Existem afixados, na parede, quadros em corticite, sendo utilizados para a exposição de trabalhos realizados pelos alunos ou de materiais auxiliares da prática docente. Ao nível de materiais, a sala contém: um quadro interativo, quadro de giz, vídeo, computador, enciclopédias, dicionários, dvds, cds e um rádio.

No que diz respeito à turma do 3.º A da escola cooperante, é constituída por 23 alunos, entre os 8 e os 10 anos, dos quais 12 são raparigas e 11 são rapazes, todos a frequentar, pela 1.ª vez, o 3.º ano de escolaridade e uma aluna retida no 3.º ano.

No que concerne à aquisição de conhecimentos, ao seu desempenho escolar e aos seus hábitos de trabalho, há bastantes diferenças entre os alunos. A turma revela níveis de maturidade, concentração, autonomia, respeito pelas regras e de responsabilidade bastante diversificados.

Contudo, destaca-se a existência de um grupo, embora reduzido, que na execução das tarefas propostas evidencia algum sentido de responsabilidade, empenho e autonomia.

Relativamente à situação familiar, a maioria dos alunos provém de um meio sociocultural e profissional diversificado e existem na turma alunos provenientes de famílias disfuncionais e que vivem em lares de acolhimento. Trata-se de uma turma heterogénea, no que diz respeito às vivências, experiências sociais e comportamentais. A nível de comportamentos, existem alguns alunos que se destacam por comportamentos que colidem com os interesses da escola. Um deles tem dificuldades de aprendizagem, outro foi, muito recentemente diagnosticado com hiperatividade e uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), com défice cognitivo.

De um modo geral, a maioria dos alunos evidencia, ao nível da aprendizagem, ter adquirido as competências necessárias para o desenvolvimento de tarefas, embora exista um pequeno grupo de crianças que necessita de atenção e de acompanhamento individualizado. Estes alunos apresentam lacunas no desenvolvimento de competências associadas às áreas de Português e Matemática, uma vez que estas carecem de um nível de concentração que o grupo não possui. Na área de Português existe um grande grupo que é capaz de efetuar a leitura de textos e interpretá-los, bem como fazer uso das regras gramaticais.

Relativamente à área de Matemática, o mesmo grupo de alunos revela uma atitude bastante interventiva perante as tarefas matemáticas que lhes são propostas, recorrendo, predominantemente, ao uso da comunicação Matemática. Por sua vez, no que concerne à área de Estudo do Meio, a turma parece ser mais consistente nos resultados obtidos.

### **1.2. Prática do ensino supervisionada III**

A PES III, realizada em contexto de EPE, decorreu no jardim de infância que pertence a um agrupamento de escolas de Viseu.

O meio social envolvente é constituído por uma maioria de famílias que vivem do pequeno comércio, um grupo reduzido de famílias da classe média alta, e, ainda, por algumas famílias que vivem da pequena agricultura.

O grupo de crianças caracteriza-se, socioeconómica e culturalmente, por uma grande diversidade que se manifesta nas atitudes, opiniões, ideias e interesses que cada um revela no contacto diário com a escola e com outras instituições do local.

A escola em causa tem alguns anos e depende financeiramente dos órgãos do poder local. Possui dois pisos pelos quais se distribuem os espaços que servem de uso aos alunos, professores e pessoal não docente. No 1.º piso localizam-se quatro salas destinadas à EPE, um bar, um refeitório, uma cozinha, um polivalente, um gabinete de coordenação da escola, uma sala destinada aos serviços administrativos, casas de banho ditas normais e adaptadas para crianças com necessidades físico-motoras, uma Unidade

de Autismo e um Centro de Recursos Tecnologias de Informação e Comunicação para a Educação Especial de Viseu.

O 2.º piso alberga 10 salas de aula destinadas aos alunos do 1.º CEB, uma biblioteca, um centro de recursos educativos, uma mediateca, uma reprografia/papelaria, casas de banho, uma sala de apoio educativo (Terapia da Fala), uma sala destinada ao pessoal não docente e um pequeno ateliê de expressão plástica.

Para além dos espaços interiores mencionados, salienta-se o espaço exterior envolvente da escola, que é utilizado para as atividades de recreio dos alunos.

A sala de atividades 4, onde decorreram as dinamizações no âmbito da PES III, localiza-se no rés do chão, em posição contígua às outras três salas de atividades. Permite um fácil e rápido acesso aos vestiários das crianças, facilitando, ainda, o acesso fácil e direto ao exterior.

A forma como a sala está concebida permite a utilização e visionamento de meios audiovisuais, assim como o obscurecimento parcial e total da sala, quando necessário.

As paredes da sala permitem a fixação de expositores e quadros, são laváveis, não abrasivas e com cores claras, garantindo um bom isolamento térmico e acústico. O pavimento é resistente, lavável, antiderrapante e pouco refletor de som. O teto é de cor clara, o que permite uma boa reflexão da luz. A sala encontra-se equipada dentro do estipulado por lei, o que se torna numa mais-valia para a ação pedagógica.

Relativamente ao espaço livre que a sala oferece, este é relativamente reduzido, sendo este aspeto uma condicionante para as crianças nas suas atividades, embora respeite a cubicagem legal.

No que diz respeito à estrutura da sala, esta encontrava-se organizada em função das áreas de interesse, definidas pela educadora de infância no início do ano letivo, bem como em função dos interesses e necessidades do grupo. Nelas, encontram-se diferentes materiais característicos de cada uma das áreas que permitem às crianças a sua manipulação. A sua organização é pensada em termos de rentabilização do espaço livre. Possui variedade de materiais de qualidade, o que permite despertar nas crianças interesse e curiosidade, ajudando-as no seu desenvolvimento e promovendo a interação, a autonomia, a independência e a responsabilidade.

O grupo de crianças do jardim de infância cooperante era um grupo heterogéneo, composto por dezassete crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Existem doze crianças do sexo masculino e cinco do sexo feminino, havendo assim um desequilíbrio no que diz respeito ao sexo. Existem três crianças com NEE (uma com paralisia cerebral espástica bilateral, uma com perturbação do espectro do autismo, uma deficiência grave ao nível das funções da articulação). A equipa educativa é constituída, para além da educadora de infância responsável, pelos seguintes

profissionais: uma assistente operacional que presta apoio à sala; uma assistente operacional que só presta apoio à criança com paralisia cerebral; outra assistente operacional a tempo inteiro para acompanhar a criança com autismo e uma educadora de Educação Especial que acompanha a criança com deficiência ao nível da articulação. Existem mais duas assistentes operacionais que acompanham o grupo na hora do almoço e na Componente de Apoio à Família.

O grupo de estágio era constituído por dois elementos que permaneceram durante 14, semanas desenvolvendo as atividades durante três dias da semana (2.ª, 3.ª e 4.ª feiras). A primeira semana foi de observação do grupo, na segunda houve intervenção de grupo e nas restantes semanas foram feitas intervenções individuais.

O grupo de crianças com o qual foram dinamizadas as atividades era um grupo que incluía três crianças sinalizadas com NEE, que nem sempre se encontravam na sala, mas, aquando da sua presença, foram utilizadas as estratégias de adequação, integrando-as, em parcerias formativas com outras crianças suprimindo as suas necessidades/dificuldades.

Sabemos que, para realizar uma boa planificação, o educador de infância deve refletir sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, indo sempre ao encontro de interesses dos mesmos. Tal como as OCEPE referem, “o planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (ME, 1997, p. 26).

Importa referir que todas as atividades foram desenvolvidas pelo grupo e foram sempre respeitadas as opiniões/ideias das crianças, visto as mesmas serem gestoras do currículo, pois “admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo” (ME, 1997, p.19).

A criança sempre foi vista como um ser e parceiro na gestão do currículo e assim elas próprias decidiam quais as atividades importantes para a sala. Enquanto estagiárias e futuras profissionais, consideramos fulcral saber onde queremos chegar, traçando um caminho com objetivos.

Quando eram desenvolvidas as atividades, a organização do grupo dependia das idades das dificuldades e dos interesses, sendo que as atividades eram solicitadas pelo grupo. Era um grupo ávido de saber, comunicativo, participativo, dinâmico, autónomo e com vontade de aprender. Vivenciamos cooperação entre todos, sendo crianças muito

afetuosas, com características heterogêneas em termos de idade, que se refletem nos interesses e necessidades de cada uma.

No entanto, foi possível encontrar alguns interesses homogêneos no grupo, nomeadamente nas atividades que envolvem movimento, nas atividades de exterior e nas atividades de expressão plástica. Também é do interesse comum a área da casa, por parte das crianças do sexo feminino, e a área das construções, por parte das crianças do sexo masculino. As atividades realizadas na área da biblioteca são, igualmente, de interesse comum devido à ênfase que é colocada no conto de histórias.

De uma maneira geral, as crianças estabeleceram um bom relacionamento entre o grupo, assim como respeitam as regras elaboradas pelos mesmos. Estas crianças caracterizam-se pela autonomia que revelam nas atividades da rotina diária, assim como na utilização de materiais individuais e coletivos.

O grupo demonstrou interesse de uma forma geral por todas as áreas de conteúdo que foram trabalhadas, encarando-as como um desafio quer pelas atividades desenvolvidas ao nível da área de conhecimento do mundo, tendo em conta que as crianças possuem uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia. As abordagens aos conteúdos científicos, nestes níveis de ensino, devem ser feitas tendo em conta o que as crianças conhecem do seu quotidiano, pois

todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas (ME, 2004, p.101).

Neste sentido, referimos um dos exemplos em que o grupo já geria autonomamente os materiais e o espaço, mas sentia necessidade de gerir o tempo.

Depois de as crianças verem uma clepsidra e de haver um diálogo sobre o tempo, o grupo quis perceber melhor como tudo funcionava. Através das experiências do dia a dia, as crianças deparam-se com diferentes representações do tempo (relógios, calendário, quadro das rotinas). Assim, consideramos importante que as crianças compreendam a sua funcionalidade e necessidade.

Neste sentido, como estratégia de adequação propusemos às crianças construir e explorarem diferentes medidores do tempo (clepsidra, ampulheta, relógio do sol, calendário). Cada criança construiu a sua própria clepsidra ou ampulheta, visto que as crianças demonstraram um elevado envolvimento, motivação e interesse e orientavam-se nas atividades livres, pelo medidor do tempo que construíram.

Relativamente à rotina do dia, esta iniciava-se com a chegada das crianças ao jardim de infância, preenchendo os quadros de regulação (presença e atividade livre),

posteriormente dava-se início à atividade orientada onde eram realizadas as tarefas ou atividades que constavam na planificação sendo escolhidas pelo grande grupo, depois seguia-se o lanche e o recreio. Seguidamente, entravam na sala e dávamos seguimento à atividade orientada, depois a higiene e almoço. No período da tarde, as crianças iniciavam com o momento da atividade autodirigida em que cada criança era autónoma ao escolher a área para desenvolver as suas próprias atividades.

Posteriormente, era iniciada a atividade orientada e no final era proporcionado um diálogo com as crianças, em grande grupo, sobre o trabalho desenvolvido e sua avaliação.

Relativamente à supervisão das intervenções, foram realizadas por uma docente da área das Ciências da Educação, por uma docente da área de Matemática e um docente da área das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A educadora cooperante esteve presente todos os dias das dinamizações e colaborava quando entendia que o devia fazer. Mostrou-se sempre disponível e fazia, diariamente, as reflexões com o grupo de estágio, sugerindo algumas reformulações, motivando-nos.

A reflexão pode potenciar a transformação que se deseja e que se é capaz de fazer com os outros. Assim, uma prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes.

## **2. Análise das práticas concretizadas na PES II e PES III**

Alarcão e Tavares (2003) sublinham que “a importância da reflexão na e sobre a prática como fonte de conhecimento tem sido reconhecida através de um novo tipo de racionalidade de natureza crítico-reflexiva” (p. 34).

Após a realização das práticas nos referidos contextos, urge refletir sobre as mesmas. Assim, finalizado o processo de aprendizagem que as unidades curriculares em causa proporcionaram, importa, neste momento, analisar e refletir sobre todo o trabalho desenvolvido.

Posteriormente, será feita uma reflexão crítica reflexiva relativamente às práticas concretizadas na PES II e PES III mencionando os contextos educativos.

### **2.1. Prática de Ensino Supervisionada II**

A unidade curricular PES II foi desenvolvida num contexto com o qual nunca tinha existido qualquer contacto. Desta forma, o nível de ensino em questão tornou-se exigente, mas também formador.

É relevante referir que as intervenções nas escolas cooperantes são de máxima importância, pois permitem-nos ter uma visão mais autêntica da realidade, permitindo-

nos observar de perto a prática em si. Não desfazendo dos restantes momentos, este acaba por ser o momento crucial de todo o curso, visto ser aqui que acabamos por entrar em contato com a realidade da educação no 1.º CEB.

Na minha perspetiva, o estágio foi fundamental para o processo de ensino/aprendizagem no que diz respeito à minha formação enquanto profissional na área da docência. Colocou-me, mais uma vez, em contato com a realidade, funcionamento e dinâmica de uma escola do 1.º CEB. Em relação à experiência que me foi proporcionada neste ciclo, considero-a muito interessante, apesar de ser bastante trabalhosa. Foi também muito gratificante e enriquecedora.

Considero que aprendi bastante durante este tempo, sendo que os professores da Escola Superior de Educação (ESE) fizeram também parte de toda esta aprendizagem, tendo-nos acompanhado e prestado todo o apoio possível.

Em relação à turma em geral, acolheram-me bem, mostrando-se muito recetivos às atividades planeadas e demonstravam muito empenho. Durante este período de intervenção na escola do 1.º CEB, toda a comunidade escolar foi bastante recetiva e compreensiva, colocando-nos à vontade de forma a sentirmo-nos integradas. Mostraram sempre disponibilidade para o que fosse necessário. Por estes motivos, senti-me muito à vontade, visto que à minha volta tinha pessoas que me auxiliavam. Não poderia deixar de salientar a importância crucial da professora cooperante no decorrer das intervenções: mostrou-se sempre pronta a ajudar, colocou-me sempre à vontade em relação à escolha de estratégias e atividades, dando a conhecer os conteúdos a lecionar e a sua opinião em relação às atividades que eu pretendia apresentar. Tentei sempre proporcionar aulas diferentes, com diversas atividades, enriquecedores e cativantes, tanto para os alunos como para mim, visto que a motivação é o caminho para o sucesso.

Saliento alguns aspetos referentes à planificação/concretização da ação/reflexão das intervenções no âmbito do 1.º CEB.

Na opinião de Neves, “o processo de construção do profissional reflexivo reveste-se de uma dinâmica construtivista, situado nos contextos onde decorre a ação e, por isso, é interativo e multidimensional, considerando-se essencial para a melhoria da qualidade das práticas educativas.” (2007, p. 79).

Como tal, o aspirante a professor deve construir a sua profissionalização na combinação da teoria com a prática e através de um processo dinâmico e cíclico de ação-reflexão-ação. Esta atitude reflexiva perante a prática tornou-se essencial no decorrer deste processo de formação, levando-me a um questionamento constante “na ação”, “da ação” e “para a ação”, bem como, a estar mais atenta ao ambiente educativo, ao grupo,

a cada criança/aluno como ser único dotado de capacidades, habilidades e conhecimentos a respeitar.

Na perspectiva do autor, “o reconhecimento da importância da reflexão na ação e sobre a ação implica que a formação de professores valorize a «construção situada do conhecimento profissional»” (Alarcão, 2003, cit. por Neves, 2007, p. 80). Em razão disso, foram-nos propiciados, enquanto formandas, momentos de reflexão individual quando assumíamos as intervenções individuais e coletivas enquanto grupo, nos encontros com os supervisores e com a professora cooperante, bem como fomos incentivadas a refletir no decorrer de todo o processo de ensino aprendizagem, elaborando os relatórios de cada aula.

Neste sentido, o período destinado à observação de aulas lecionadas pela professora cooperante possibilitou um conhecimento da forma como esta planificava sua prática, assim como identificar atitudes comunicacionais (des)motivadoras do processo ensino aprendizagem.

Do que pude observar e vivenciar em contexto de sala de aula ou fora desta, ser professor é uma tarefa muito exigente e desgastante. Os alunos desta escola têm características, personalidades e formas de estar diferentes uns dos outros, mas o professor tem um papel preponderante, visto ter de estar presente de forma igual para todos.

Foi efetuada uma análise das atitudes comunicacionais da professora cooperante, no que diz respeito à avaliação, orientação, apoio, interpretação, exploração e compreensão. Considero que a elaboração desta tarefa foi relevante visto que permitiu averiguar que as atitudes comunicacionais que o professor tem perante a turma se refletem no comportamento dos alunos e no processo de ensino/aprendizagem.

Como tal, o professor deve gerir as suas atitudes em contexto de sala de aula com o intuito de obter um comportamento aceitável nos alunos. Do mesmo modo, a análise efetuada às atitudes comunicacionais da professora cooperante possibilitou identificar que o professor desempenha um papel fundamental na administração das capacidades anteriormente referidas, adequando cada uma a uma situação em particular.

Permitiu-nos tomar consciência da importância da motivação durante as intervenções, sendo que estas se assumem como um patamar para atingir os objetivos pretendidos. Tal como afirmam Balancho e Coelho (1996), “pela motivação consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades” (p. 17).

Uma das preocupações principais do grupo de estágio prendeu-se com a continuidade da intervenção efetuada pela professora cooperante, no sentido de estimular os alunos de modo a que estes não sentissem uma quebra no ritmo das suas

aulas. Neste sentido, ao longo das intervenções realizadas houve sempre a preocupação de adotar uma pedagogia de participação, dando ênfase às intervenções dos alunos, colocando-os, assim, no centro do processo de aprendizagem.

Após o período de observação de dinâmica de aulas, foi iniciado o período de intervenção por parte do grupo de estágio. Durante este período, os supervisores e a professora cooperante desempenharam um papel fundamental no trabalho desenvolvido pelo grupo de estágio, na medida em que estes orientaram o grupo no sentido deste intervir de uma forma cada vez mais autónoma.

Estes intervenientes influenciaram o trabalho desenvolvido visto que, sendo eles profissionais com experiência, desenvolveram competências no grupo de estágio nomeadamente a reflexão crítica sobre as aulas.

A implementação envolveu três fases: a planificação, a concretização da ação e a reflexão posterior à concretização.

A planificação foi das fases que inicialmente se revelou mais difícil de concretizar. Tal aspeto deveu-se ao facto de o período de observação de aulas, para além de ter sido reduzido, não ter possibilitado um conhecimento prévio do nível de desenvolvimento da turma em causa. No entanto, o grupo de estágio, ao elaborar as suas planificações, definiu objetivos, sempre em função das atividades a apresentar à turma, assim como procurou que o material utilizado em cada aula, para além de ser atrativo e motivador, conduzisse à aprendizagem. Esta fase de preparação requer que o professor (grupo de estágio) efetue um plano (reflita para a ação), em função da turma, no sentido de conduzir os alunos à aprendizagem, selecionando para tal um conjunto de experiências de aprendizagem.

A concretização da ação diz respeito ao momento de prática do previamente planificado (reflexão na ação). Do meu ponto de vista, considero que para esta fase ser alcançada no sentido da aprendizagem dos alunos, houve uma preparação prévia dos elementos de estágio. Essa preparação refletiu-se durante a intervenção, dado que se verificou a aplicação de conhecimentos didáticos por parte do grupo, assim como a utilização de conhecimentos científicos. Foi sempre estabelecida uma boa relação com os alunos, quer nos momentos de intervenção, quer quando esses momentos ficavam a cargo do grupo e quando os alunos sentiam dificuldades era feito um acompanhamento individualizado junto destes.

Apesar de existir uma planificação, nem sempre o planificado correspondeu ao exercido. Tal deveu-se a situações imprevistas em que o professor não consegue antever tais momentos, como são as situações que decorrem das dificuldades dos alunos sentidas no desenvolvimento das atividades propostas.

Sendo a planificação um instrumento de apoio ao professor, não deve ser encarado como algo espartilhado, rígido e inalterável; pelo contrário, segundo Arends, “os professores eficientes acreditam que as planificações são feitas para serem alteradas” (2008, p. 93).

Com efeito, este aspeto surgiu em algumas aulas, em que o planificado não correspondeu ao concretizado. Destaco, por exemplo, as tarefas Matemáticas apresentadas à turma em que o grupo de estágio previam um tempo de resolução para estas mas, tendo em conta as dificuldades por parte de alguns alunos, o tempo alongou. Nestas situações, tornou-se necessário um reajustamento da prática por parte do grupo de estágio, ou seja, este agiu em função das dificuldades dos alunos.

Contudo, por mais que estructuremos, pensemos, imaginemos e preparemos a aula de uma forma, podem acontecer imprevistos que temos de saber contornar. São estes imprevistos e desafios que nos põem à prova e que nos colocam numa posição de saber gerir e ultrapassar. Na nossa vida, profissionalmente ou não, são estas dificuldades que nos ajudam a melhorar e adquirir competências para que sejamos cada vez melhores na nossa área.

Durante esta fase, no sentido de não se efetuar uma quebra entre as áreas de Português, Estudo do Meio e Matemática, o grupo de estágio, tendo em conta a preparação prévia efetuada, e de modo a que esta não influenciasse a aprendizagem dos alunos, efetuou uma articulação entre os conteúdos das áreas. No entanto, procurámos sempre promover a interdisciplinaridade, mesmo quando os conteúdos propostos pela professora cooperante eram específicos de cada uma das áreas.

De uma forma geral, considero que esta fase, nas várias intervenções, embora existindo algumas situações particulares, foi alcançado como anteriormente previsto.

Tal refletiu-se na motivação que os alunos demonstraram durante a lecionação assim como no alcance dos objetivos propostos inicialmente. O dever e os objetivos foram cumpridos. Pelo menos deixámos a nossa contribuição e uma boa imagem da ESE.

A última fase de intervenção diz respeito à reflexão posterior à concretização. Neste sentido, foi tido como objetivo promover o ensino reflexivo proposto por Donald Schön (2000). São três tipos distintos de reflexão: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão sobre a ação consiste em pensarmos retrospectivamente sobre o que fizemos e querer descobrir como o nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. A reflexão-na-ação consiste em refletirmos no meio da ação, sem interrompê-la. O nosso pensamento conduz-nos a dar nova forma ao que estamos a fazer e no momento em que estamos a fazer, possibilitando interferir na situação em desenvolvimento. A última é diferente: a reflexão sobre a reflexão-na-ação repousa no ato de pensar sobre a reflexão-na-ação

passada, consolidando o entendimento de determinada situação e, desta forma, possibilitando a adoção de uma nova estratégia.

Refletir sobre a própria prática permitiu uma atitude investigativa e crítica sobre a minha prática. Acrescento que sendo a reflexão coletiva proporciona a troca de experiências e nesta perspetiva o papel que os supervisores e a professora cooperante assumiram, na medida em que possibilitaram, juntamente com o grupo de estágio, após as suas intervenções, a reflexão sobre o modo como agiram na aula, os caminhos que possivelmente poderiam ter seguido, situações que poderiam ter evitado, aspetos positivos, aspetos a melhorar na intervenções, assim como o que poderia ter sido mais aprofundado.

O facto de ter sido dada, inicialmente, a palavra ao grupo de estágio para refletir sobre a sua prática foi fundamental, dado que com isto cada elemento tomou consciência do trabalho que efetuou. Tal como refere Freire, “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (1996, p.22).

Neste sentido, a palavra dos supervisores e da professora cooperante permitiram ao grupo e a cada elemento em particular, consciencializar-se da sua prática, e como esta poderá ser exercida em situações futuras.

A prática e reflexão do próprio processo de formação e aprendizagem clarifica a caminhada ao longo de todo este processo fundamental. Sem dúvida que todo este percurso foi extremamente importante ao nível profissional.

Todos nós sabemos que na vida teremos de atravessar diversas tempestades, mas também é nesses “temporais” que aprendemos a sobreviver e é neste processo de altos e baixos que a aprendizagem amadurece e se aperfeiçoa.

Estas reflexões constantes permitiram uma regulação da prática, fornecendo-nos meios para reformular a intervenção, alcançando uma progressiva qualidade das práticas educativas.

O crescimento pessoal e profissional depende em muito da capacidade de reflexão crítica, uma vez que esta ação vai permitir uma avaliação dos acontecimentos e, por sua vez, a remodelação de práticas e atitudes.

Todos nós sabemos que há sempre mais a fazer, há sempre o que melhorar, há sempre novas expetativas.

## **2.2. Prática de Ensino Supervisionada III**

A PES III, unidade curricular correspondente ao 1.º semestre do 2.º ano, centrou-se na EPE e decorreu num jardim de infância de Viseu.

À semelhança do 1.º semestre do 1.º ano, existiu o cuidado de criar um ambiente educativo estimulante para as crianças, de modo a que estas pudessem construir aprendizagens significativas e através dele obter momentos de formação para os elementos do grupo de estágio. Esta preocupação vai ao encontro do definido pelo ME dado que, “o contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (1997, p. 31).

Perante o exposto e, tendo como base o contexto envolvente e os interesses e necessidades das crianças apresentados no Plano de Turma (PT) 2014/2015, as opções empreendidas foram efetuadas tendo em conta a prática implementada pela educadora de infância cooperante. A concretização prática das opções empreendidas passou por um processo de planificação, que corresponde às planificações diárias elaboradas pelo grupo de estágio, em função dos interesses das crianças e o que era solicitado pelas mesmas. O grupo demonstrava muita curiosidade, atenção, participação e motivação, isto porque, em conjunto com as crianças, proporcionaram-se intervenções enriquecedoras e cativantes, tendo como ponto de partida o interesse das crianças, e por isso diversificadas. O objetivo primordial das planificações é sempre ir ao encontro das necessidades, interesses, gostos e aprendizagens das crianças tendo sempre o cuidado para estarem de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

De acordo com Zabalza (1987, p. 51), falar em planificação é falar “de uma previsão relacionada com o processo a seguir que se concretizará numa estratégia de procedimento na qual se incluem os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e alguma forma de avaliação ou conclusão do processo”.

Tendo esta ideia como referência, as planificações serviram de base ao trabalho que se perspectivava desenvolver durante os dias de intervenção.

No que concerne às planificações, estas foram, dentro do possível, cumpridas, sendo todos os objetivos pedagógicos intencionais educativos superados, mas com consciência de que poderiam ser mais bem planificadas.

Cabe-nos a nós, educadores de infância, criar ambientes de aprendizagem ricos, em que as crianças se possam desenvolver como seres de múltiplas facetas, construindo bases para as aprendizagens. Estas refletir-se-ão sempre ao longo da vida, quer nas aprendizagens, quer na sociabilização, e mesmo no reconhecimento de algumas regras e procedimentos.

Também foi minha intenção promover momentos de partilha de ideias, sugestões, cooperação e entreajuda no grupo, pois é neste contexto facilitador de interações com outras crianças e adultos que é permitido a cada criança construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento das aprendizagens dos outros.

Para que haja aprendizagem, as crianças têm que estar predispostas a aprender. No que diz respeito às predisposições, as crianças necessitam de um estímulo para colocar em prática as suas capacidades. Como refere Katz (2005, pp. 11-12), a educação

deverá ajudar o aprendiz a adquirir capacidades valiosas e, ao mesmo tempo, a predisposição para utilizá-las. O mesmo se aplica ao conhecimento: deverá ser adquirido e, ao mesmo tempo, a predisposição para utilizar ou aplicar o conhecimento deverá ser fortalecida.

Houve sempre a preocupação e o cuidado de integrar as três crianças com NEE, utilizando as estratégias de adequação, pois, sabe-se que “a educação pré-escolar deverá adotar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (ME, p. 19). Todas as estratégias de adequação contribuíram para o desenvolvimento e aprendizagem destas mesmas crianças, tendo consciência que existem sempre aspetos a corrigir e a melhorar.

O modo como o educador de infância intervém na sua prática, em particular a forma como ensina, encontra-se refletido na forma como concebe e desenvolve o currículo. Neste sentido, futuramente quanto ao papel que possa assumir com as crianças será interventivo e que lhes permita, independentemente das suas especificidades, verem desde o momento que iniciam a EPE as suas capacidades valorizadas. As perspetivas vão incidir sobre os interesses que as crianças demonstrem, cada uma por si ou coletivamente.

O ambiente no qual o educador de infância atua intencionalmente é propício à aprendizagem de cada criança e do grupo, assim como às interações que resultam da convivência diária entre as crianças e entre estas e o adulto. Desta forma, todas as situações, acontecimentos, sentimentos, comportamentos, materiais, entre outros, o que integra o jardim de infância contribuem para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, podendo ser encaradas como uma forma de ensinar algo.

As práticas desenvolvidas ao longo das intervenções foram, igualmente, reajustadas em função dos momentos reflexivos entre o grupo de estágio e a educadora de infância cooperante, assim como em articulação com a equipa de supervisão da unidade curricular.

Neste sentido, e como refere Serrazina (1999), a mudança nas práticas parece ocorrer quando os professores ganham autoconfiança e são capazes de refletir nas suas práticas. Isto pressupõe um elevado grau de consciencialização que os ajude a reconhecer as suas falhas e fraquezas e a assumir um forte desejo de as ultrapassar. Estas coisas levam tempo e os professores têm de ser persistentes (p.163).

Para que tudo fosse ultrapassado houve sempre persistência e esforço para que nada se tornasse um impedimento para desempenhar um melhor trabalho.

Ensinar passa pela exposição de atividades intencionalmente desenvolvidas pelo educador, com o objetivo de conduzir as crianças à construção do conhecimento. De acordo com as OCEPE, torna-se relevante que, ao longo da EPE “as crianças aprendam a aprender”. Neste sentido, surge o objetivo geral da EPE “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens” (ME, 1997, p. 17).

Relativamente às intervenções quer em grupo, quer individual, houve sempre intenção pedagógica em dar resposta no âmbito curricular aos documentos reguladores internos do jardim de infância do agrupamento. Assim, promoveu-se a gestão autónoma das crianças relativamente a Espaço/ Tempo/ Materiais, dando continuidade ao trabalho desenvolvido anteriormente pela educadora cooperante.

No que se refere à gestão/construção do currículo, a intenção foi de, igualmente, possibilitar às crianças espaço, tempo, materiais para a sugestão ou realização de atividades entende-se que a criança deve ser considerada como parceiro educativo sugerindo propostas de atividades e modos da sua concretização, cabendo-nos facultar espaço/tempo e materiais para a sua concretização, pois “o planeamento realizado com a participação das crianças permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (ME, 1997, p. 26).

Sendo a avaliação a base do planeamento, nesta sala as crianças são vistas como um parceiro na gestão do currículo e assim elas próprias decidem quais as atividades relevantes para a sala. Mesmo não estando contemplados alguns momentos na planificação, considerou-se oportuno respeitar as opiniões/ideias das crianças, visto as mesmas serem gestoras do currículo, pois, “admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo” (ME, p. 19).

Desta forma, houve a preocupação em proporcionar às crianças a construção e gestão do seu próprio currículo, tornando assim um ótimo nível de envolvimento em que as crianças, desta forma, aprendessem no processo.

Tendo como referência as práticas desenvolvidas, considera-se que foi efetuado um trabalho em que se deu preferência às conceções prévias das crianças, tornando-as assim, elementos principais do processo educativo. Tal afirmação deve-se ao facto de, quer nas intervenções individuais quer nas realizadas em grupo, independentemente do conceito a abordar, ser dada a possibilidade das crianças se expressarem, num diálogo orientado pelos elementos do grupo de estágio. As práticas desenvolvidas revestiram-se,

igualmente, de um caráter lúdico que despertou o interesse e a predisposição das crianças para a aprendizagem.

Todos os momentos, ao longo deste semestre, foram bastante importantes, porque todos contribuíram para a formação, enriquecimento pessoal, acadêmico e profissional. Posteriormente, haverá intenção em que a prática vá ao encontro do estipulado no Perfil Específico de Desempenho Profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), onde se encontra definido que “o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.

Por tudo o que foi dito anteriormente, houve sempre intencionalidade educativa pois, ao longo do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvido por mim, de forma a adequar a minha prática às necessidades das crianças, proporcionando, assim, ao grupo ocasiões de bem estar e de segurança individual e coletiva.

Face ao exposto, todo o trabalho desenvolvido no âmbito da unidade curricular de PES III foi fundamental para o processo de formação/aprendizagem. Destacam-se todos os momentos de intervenção, que foram fulcrais, pois permitiram identificar as possibilidades e limitações enquanto futura professora e educadora de infância.

Neste sentido, a EPE constitui uma área de formação que será para explorar, encarando-a como um desafio, tendo em conta a sua especificidade.

### **3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos**

Como referido anteriormente, concretizado este ciclo de aprendizagens surge o momento de efetuar uma reflexão e autoavaliação das práticas concretizadas no âmbito da EPE e do 1.º CEB, tendo como ponto de referência o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que regulamenta o Perfil Específico de Desempenho Profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB.

Alarcão e Roldão destacam a importância das “estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, (...) e autoaprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar conhecimento (...) capaz de criar para todos os que nela trabalham condições de desenvolvimento e aprendizagem” (2008, p.19).

Para que tal seja possível, é fundamental o educador/professor ter em consideração aspetos como a disponibilidade, a disposição e a necessidade para refletir, como elementos imprescindíveis à qualidade da prática reflexiva.

Neste sentido, é necessário a experiência das práticas e um constante pensamento reflexivo.

Em ambos os contextos educativos já mencionados, é de salientar a importância da capacidade reflexiva do professor requerida no ensino, na medida em que o professor deve “ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa ação transformativa, informada por saber agregador, face a uma situação de ensino – por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos e não apenas por adição ou mera aplicação” (Roldão, 2007, p. 4).

Nesta sociedade cada vez mais complexa e exigente, a tendência do incremento de problemas sociais é múltipla, recaindo, normalmente a responsabilidade sobre o professor. Instigado pela situação complexa em que o colocam, o professor vê-se na necessidade de mudar a sua atitude profissional, de aperfeiçoar as suas práticas, porque a sua formação ou experiência profissional de docente podem não ser suficientes. Os contextos educativos têm grande influência nesta necessidade do professor aprender permanentemente a realizar atividades reflexivas, a criar dispositivos e contextos que o levem a uma atitude conseqüente de investimento profissional.

Importa referir que todas as semanas dedicadas ao estágio foram pensadas e muito bem preparadas tendo em conta cada grupo ou turma com quem trabalhávamos as diversas atividades ou tarefas, nos três dias por semana de intervenção.

Após a realização das práticas nos contextos referidos, foi sempre tida em conta a legislação mencionada, sendo seguidamente exposta uma análise relacionada com cada um dos contextos educativos vivenciados.

### **3.1. Prática de Ensino Supervisionada II**

Volvido todo este tempo de estágio do segundo semestre do 1.º ano, ao nível do 1.º CEB e tendo em conta as práticas concretizadas, relativamente à conceção e desenvolvimento do currículo, recorreu-se a um ensino integrante, mobilizando conhecimentos científicos que possibilitaram a aquisição de competências e a promoção da aprendizagem dos alunos daquela turma.

O “professor do 1.º ciclo do ensino básico promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadrada nas opções de política educativa presente nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (Decreto Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Neste sentido, foram adotadas e implementadas situações e estratégias de ensino, em função dos momentos de avaliação, dado que a turma, como já foi mencionado, integrava níveis de aprendizagem muito diferentes, tendo sido necessário recorrer a diferentes metodologias. Desta forma, estas proporcionaram efetuar um

acompanhamento individualizado junto dos alunos com maiores dificuldades, assim como estimular a autonomia nos restantes, dado que, por vezes, passaram a realizar atividades por iniciativa própria. Assim, o grupo de estágio optou por elaborar pequenas fichas de trabalho, às quais os alunos recorriam para dar continuidade ao seu trabalho.

Ainda no que concerne à conceção e desenvolvimento do currículo, ao longo do estágio, foram construídas diversas planificações para as diversas áreas curriculares, tendo em conta os conteúdos selecionados pela professora cooperante e a turma em si, adaptando as atividades às capacidades gerais dos alunos. Existiu sempre o cuidado e a preocupação de interligar essas mesmas áreas curriculares para que existisse a interdisciplinaridade, pois é fundamental e imprescindível existir ligação entre os momentos, para que nas diversas áreas predomine a interligação.

Segundo Pombo et al. (1993), a interdisciplinaridade apresenta-se como uma prática de ensino capaz de promover um cruzamento entre os saberes disciplinares de cada área curricular, suscitando o estabelecimento de pontes e ligações entre os domínios divididos.

Neste sentido, houve a preocupação, constante, de fazer esta ligação. Numa ou outra intervenção, sentiu-se mais dificuldade em interligar, devido ao tema que nos era sugerido pela professora titular, mas na sua maioria, houve um ponto de conexão entre todas as áreas curriculares.

Quanto às atividades selecionadas para a abordagem dos conteúdos, as competências e os objetivos definidos para as mesmas encontravam-se bem articulados, dado que com elas se perspetivava o alcance dos objetivos propostos nas planificações.

Em relação ao material selecionado para as intervenções, este foi adequado às situações, sem falhas e elaborado/selecionado criteriosamente, com o intuito de os alunos construírem os seus próprios conhecimentos de forma lúdica e atrativa, pois “a criança deverá encontrar resposta à sua necessidade de exploração, experimentação e manipulação” e “as crianças deverão, ainda, desenvolver as suas capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais”. (ME, 2004, pp. 95-168).

Referindo a relação professor-aluno, esta foi integradora e individualizada junto dos alunos com mais dificuldades. Foi desenvolvida uma relação estável, proporcionadora de tranquilidade às crianças. Esta relação potenciou um clima de bem estar afetivo, criando-se condições para a aprendizagem destes alunos.

Relativamente à motivação da turma, conseguiu-se manter os alunos motivados, envolvidos, interessados, entusiasmados e participativos ao longo das várias intervenções.

Os alunos, quando lhes propomos situações de aprendizagem, com motivação, ficam mais predispostos para as aprendizagens.

Quanto à capacidade de comunicação, nomeadamente linguagem, foi utilizada uma linguagem apropriada e sem erros científicos, dado que efetuou-se uma preparação antecipada dos conteúdos a abordar nas intervenções, de modo a que esta fosse clara e percebida por todos os alunos.

No que se refere ao modo de estar na sala, foi apresentada uma expressão corporal adequada, indo ao encontro das necessidades individuais dos alunos, supervisionando e acompanhando o trabalho desenvolvido pelos alunos. Na fase de preparação das aulas, não houve dificuldades em definir as competências/objetivos com clareza, em harmonia com os programas e com o documento oficial das competências. Tal situação relaciona-se com o facto de os conteúdos abordados estarem em conformidade com os documentos oficiais: Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo e Programa de Matemática.

Ainda, relativamente, à integração do currículo, existiu, ao longo da prática desenvolvida, a promoção de aprendizagens relevantes para a aquisição de competências nas áreas do saber que integram este nível de ensino.

Referindo-me à área de Português e uma vez que alguns elementos da turma evidenciavam dificuldades a nível da oralidade e da escrita, foram desenvolvidas atividades em que se preconizava colmatar essas falhas, facilitando-se a aquisição de competências. Desta forma, e de modo a serem promovidas competências ao nível da escrita e da oralidade, era proposto aos alunos que construíssem textos dialogados, atividades de escrita criativa muitas vezes em grupo. Posteriormente dramatizavam os seus textos elaborados.

No que se refere à oralidade, ao longo das intervenções, foram apresentados aos alunos inúmeros textos, a partir dos quais foram desenvolvidas várias formas de leitura, sendo estas leituras realizadas, de forma individual, a pares e coletivas dos textos e das fichas de Português. Devido às dificuldades sentidas por alguns alunos, houve sempre a preocupação de promover “a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral” (Decreto Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Na área da Matemática, tal como é mencionado no Decreto-Lei referido anteriormente, foi efetuado um trabalho com o intuito de promover “nos alunos o gosto pela Matemática, propiciando a articulação entre a Matemática e a vida real e incentivando-os a resolver problemas e a explicitar os processos de raciocínio”, por intermédio de vários processos estratégicos, visto que esta concretização passou pelo recurso efetuado às tarefas matemáticas que possibilitaram aos alunos a construção do

seu próprio conhecimento. Simplesmente foram orientados deixando-os explorar o material para o manipularem e experimentarem para perceberem melhor e esclareceram-se algumas dúvidas que os alunos apresentaram, visto que são eles o elemento principal do processo de aprendizagem. Como está mencionado no programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico “na aprendizagem da matemática, como em qualquer outra área, as crianças são enormemente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição. Neles, a criança deverá encontrar resposta à sua necessidade de exploração, experimentação e manipulação” (2004, p. 168).

Tendo em conta a valorização da integração curricular e a necessidade de realização de uma boa gestão da aula, tivemos sempre em conta a introdução, desenvolvimento, discussão e sistematização (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

No que diz respeito à área de Estudo do Meio (Ciências Sociais e da Natureza), esta foi sem dúvida a área que se destacou ao longo de todas as intervenções. Os alunos estavam sempre entusiasmados e motivados e, assim, ficam facilmente mobilizados para intervir, sentem-se com forças intrínsecas, valorizam-se, dando assim menos relevância aos obstáculos. A motivação conduziu a atitudes dinâmicas, ativas e persistentes. Neste sentido, as atividades propostas, individualmente ou pelo grupo de estágio, eram desenvolvidas com o objetivo de estimular a “curiosidade, gosto de saber e conhecimento rigoroso e fundamentado sobre a realidade social e natural” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Nestes momentos, os alunos tiveram de realizar atividades experimentais em que puderam manipular materiais, com a devida segurança, questionar sobre o que iria acontecer, observar os acontecimentos e, por fim, retiravam as suas próprias conclusões, registando-as. Os alunos foram envolvidos “em atividades de índole experimental e de sistematização de conhecimentos da realidade natural, nomeadamente os relativos à natureza da matéria, ao sistema solar, a aspetos do meio físico” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Ao nível da Educação Artística (área das expressões — Plástica, Dramática e Musical), estas foram todas trabalhadas durante as semanas de intervenção indo ao encontro do definido no Decreto-Lei n.º 241. Interessa referir que as estratégias adotadas para a concretização das atividades de Educação Artística tinham por base o desenvolvimento de competências associadas a cada uma das áreas envolventes.

Algumas das intervenções iniciavam com a área de Expressão Musical, com uma canção relacionada com o tema da semana, de modo a proporcionar a interligação entre outras áreas curriculares, nomeadamente, a área de Português.

Neste sentido, e como referido, muitas vezes no início de cada aula era cantada uma canção alusiva ao tema a ser trabalhado nessa semana,

a prática do canto constitui a base da expressão e educação musical no 1.º Ciclo. É uma atividade de síntese na qual se vivem momentos de profunda riqueza e bem-estar, sendo a voz o instrumento primeiro que as crianças vão explorando (Programa Curricular 1.º CEB, ME, 2004, p. 67).

Para trabalhar a área de Educação e Expressão Plástica e articular as áreas, numa das intervenções, foi proposto aos alunos a elaboração de uma máscara dos quatro animais que constavam no texto elaborado por eles, para, assim, prosseguirem com a dramatização:

na vida escolar muitas possibilidades surgem a exigir a natural e desejável articulação entre as diversas áreas. Nas expressões, a relação é imediata quando se desenvolvem projetos que incluem máscaras, fantoches, sombras, adereços, cenários. Em variadíssimos momentos a relação da Língua Portuguesa, do Estudo do Meio, das Expressões — Plástica, Dramática e Musical, neste caso como exploração do mundo sonoro — é indissociável (ME, 2004, p. 97).

Para os alunos, estes momentos de elaboração dos textos para depois dramatizar são momentos marcantes, porque se verifica, sempre, muito entusiasmo quando vão dramatizar. São de tal forma importantes,

Os jogos de exploração devem ser progressivamente complementados por propostas que contribuam para o desenvolvimento da capacidade de relação e comunicação com os outros. No desenrolar das propostas ou projetos desenvolvidos em pequenos grupos, deve haver espaço para a improvisação (...) e a utilização de máscaras estimulam a caracterização de personagens e enriquecem as histórias que as crianças vão construindo. As crianças gostam de apresentar as suas criações aos companheiros (...) Estes momentos de partilha são, também, um enriquecimento da experiência pessoal e do grupo (ME, 2004, p. 82).

No que concerne à área de Expressão e Educação Físico-Motora ao longo do estágio, realizaram-se atividades com o intuito de promover a interação e cooperação com os colegas, promover o desenvolvimento físico-motor dos alunos, como hábitos de vida ativa e saudável, visto que a inclusão dos jogos é importante no 1.º CEB e, como refere o programa, “assegura, também, condições favoráveis ao desenvolvimento social da criança, principalmente pelas situações de interação com os companheiros, inerentes às atividades e aos respetivos processos de aprendizagem” (Programa do 1.º CEB, 2009, p. 35). É igualmente importante cooperar com os companheiros, procurando realizar as ações favoráveis ao cumprimento das regras e do objetivo do jogo. Tratar os colegas de equipa e os adversários com igual cordialidade e respeito.

Todos os momentos vivenciados nesta experiência do estágio desde o início das dinamizações de aulas foram aproveitados e houve sempre a preocupação e o cuidado de trabalhar todas as áreas, sem exceção de qualquer área curricular.

### **3.2. Prática de Ensino Supervisionada III**

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido no primeiro semestre do 2.º ano este refere-se à PES III que decorreu em contexto da EPE. Assim, de acordo com Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância, todos os educadores se devem reger pelas normas estabelecidas no referido documento e seguir, também, o documento oficial que constitui uma referência para todos os educadores de infância, ou seja, as Orientações Curriculares que “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo e desenvolver com as crianças” (ME, 1997, p.13). Desta forma, sempre foram tidas em consideração as Metas de Aprendizagem definidas para o final da EPE.

Neste sentido, e de acordo com os documentos mencionados anteriormente, será feita uma análise relativa a todo o trabalho desenvolvido na PES III, sendo que, no que diz respeito à conceção e desenvolvimento do currículo, foi efetuada, ao longo do estágio, uma gestão flexível com vista a tornar as aprendizagens significativas das crianças do jardim de infância.

Ainda relativamente à gestão/construção do currículo, sempre se possibilitou às crianças espaço/tempo/materiais para a sugestão/realização de atividades pois entendemos que as crianças devem ser consideradas como parceiros educativos, sugerindo propostas de atividades e modos da sua concretização, cabe-nos facultar espaço/tempo e materiais para a sua concretização.

Tendo em conta que o grupo incluía três crianças com NEE, que nem sempre se encontram na sala, foram utilizadas as estratégias de adequação, integrando-as, em parcerias formativas com outras crianças, suprimindo as suas necessidades/dificuldades.

Durante todo o tempo de estágio, todas as semanas foram elaboradas planificações, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo, sendo os temas escolhidos pelas crianças e indo ao encontro das suas necessidades e interesses.

Sabemos que, para realizar uma boa planificação, o educador deve refletir sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, indo sempre ao encontro dos interesses do mesmo.

Desta forma, e sendo a avaliação a base do planeamento, nesta sala as crianças são vistas como um parceiro na gestão do currículo e assim elas próprias decidem quais as atividades relevantes para a sala. Mesmo não estando contemplados alguns

momentos na planificação, considerámos oportuno respeitar as opiniões/ideias das crianças, visto as mesmas serem gestoras do currículo, pois, “admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo” (ME,1997, p. 19).

Tendo em conta a citação anterior, houve a preocupação em proporcionar às crianças a construção e gestão do seu próprio currículo, tornando assim um ótimo nível de envolvimento em que as crianças, desta forma, aprendessem no processo.

Neste sentido, o grupo demonstrava muita curiosidade, atenção, participação e motivação, isto porque, em conjunto com as crianças, proporcionaram-se dinamizações diferentes, enriquecedores e cativantes, de forma a dar resposta às mesmas e ao que era solicitado por elas. O objetivo primordial das planificações foi sempre ir ao encontro das necessidades, interesses, gostos e aprendizagens das crianças, tendo sempre o cuidado para estarem de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

No que se refere às planificações, estas foram, dentro do possível, cumpridas, sendo todos os objetivos pedagógicos intencionais educativos superados.

Todas as semanas o grupo decidia o que gostaria de aprender na semana seguinte, sendo que numa das semanas, o grupo escolheu elaborar as prendas de Natal para levarem para casa. Todas as crianças escolheram qual o presente que queriam elaborar, havendo árvores de Natal, estrelas, casa, relógios, dominós (numeração romana e abelhas) e animais. Como referem as OCEPE, “as atividades de expressão plástica são de iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu” (ME, 1997, p. 61).

Partindo deste pressuposto e como neste jardim de infância são as crianças autoras da gestão do currículo fez com que a sua motivação fosse elevada, assim sendo conseguiu-se que as crianças encontrassem motivos para aprender e para se aperfeiçoar, descobrir e rentabilizar as suas capacidades.

Assim, cada criança fez o presente de Natal, permitindo situações educativas que implicaram um grande envolvimento da criança, que foi traduzido pelo prazer e desejo de explorar, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o seu sentido estético.

Para as crianças com NEE foram utilizadas as estratégias de adequação (exemplificando, para uma das crianças com NEE foi construído um dominó com imagens da família para que pudesse identificá-los), integrando-as em parcerias formativas com outras crianças, suprimindo as suas necessidades/dificuldades e promovendo a inclusão.

Devido às suas dificuldades solicitou-se às crianças opiniões que permitiram uma tomada de consciência de valores diferentes, que suscitaram a necessidade de debate e de negociação, de modo a interiorizar atitudes de tolerância, compreensão do outro e respeito pela diferença. É importante a constituição de um ambiente em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e auto estima.

Cabe-nos a nós, enquanto educadores de infância, criar ambientes de aprendizagem ricos, em que as crianças se possam desenvolver como seres de múltiplas facetas, construindo bases para as aprendizagens. Estas refletir-se-ão ao longo da vida, quer nas aprendizagens, quer na sociabilização, e mesmo no reconhecimento de algumas regras e procedimentos.

Houve intenção em promover momentos de partilha de ideias, sugestões, cooperação e ajuda no grupo, pois é este contexto facilitador de interações com outras crianças e adultos que permite a cada criança construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, contribuindo também para o desenvolvimento e as aprendizagens dos outros. Para que haja aprendizagem, as crianças têm que estar predispostas a aprender. No que diz respeito às predisposições, as crianças necessitam de uma estimulação no sentido de aplicar a capacidade que adquiriu para realizar algo (saber-fazer), ou seja, a criança deve ser estimulada para colocar em prática as suas capacidades.

Na EPE a rotina tem uma grande importância, visto oferecer às crianças uma estrutura de acontecimentos do dia. A rotina deve ser consistente, permitindo que as crianças antecipem os acontecimentos que se vão seguir, sendo uma estrutura de segurança para elas, apoiando assim a sua iniciativa.

Não menos importantes são as regras, pois respeitar as regras implica estabelecer limites que têm uma função estruturante desde que sejam claras, coerentes e constantes.

No que diz respeito ao trabalho referente às áreas de conteúdo (Área de Formação Pessoal e Social; a Área de Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão / Comunicação, sendo que esta última se subdivide em três domínios: domínio das expressões - motora, dramática, plástica e musical, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da Matemática e as TIC), todas as semanas de intervenção foram tidas em conta cada uma delas, proporcionando situações e oportunidades de aprendizagem às crianças.

O título exemplificativo, relativamente à área de Formação Pessoal e Social, numa das semanas de intervenção, as crianças propuseram abordar as regras, pois consideraram que algumas não estavam a ser cumpridas. Assim, sugeriram que fosse feita uma grelha de avaliação para fazerem a autoavaliação e um quadro de heteroavaliação das regras. Para esta semana, a escolha feita pelas crianças para trabalhar nos três dias foi a auto e heteroavaliação das regras.

A estratégia de adequação propôs-se então elaborar uma grelha de autoavaliação das regras e construir um quadro de heteroavaliação, solicitados pelas crianças, pois todas acharam importante perceberem se os colegas cumpriam ou não as regras. Neste sentido, reunimo-nos em grande grupo na manta, havendo um diálogo entre todos para que tivessem consciência de que não cumprem algumas regras e cada criança disse uma regra que considerava importante para a sala.

De seguida, escreveu-se, em cada cartão, cada uma das regras e as crianças fizeram o registo icónico dessa regra. Foram elaboradas as grelhas com todas as regras e depois preenchidas. Posteriormente, as crianças procederam à heteroavaliação, conseguindo, de forma crítica e consciente, auto e hetero avaliarem-se. No final, foi preenchido o quadro para todos verificarem quem já consegue cumprir e quem ainda vai fazer um esforço para cumprir as regras da sala.

Na educação pré-escolar devemos criar “condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (ME, 1997, p. 18).

A área de Conhecimento do Mundo foi uma das áreas com mais enfoque durante o estágio, pois este grupo de crianças é muito ativo, com muita curiosidade, desejo de saber sempre mais e querer perceber o porquê das coisas.

O contacto com diferentes elementos, fenómenos e acontecimentos do mundo é muito importante para a criança, levando à colocação de questões significativas, à observação e ao acesso a modos variados de os compreender. Neste sentido, em uma das intervenções que realizamos, as crianças depois de verem uma clepsidra e de haver um diálogo sobre o tempo, quiseram perceber melhor como tudo funcionava. Através das experiências e rotinas do dia-a-dia, as crianças deparam-se com diferentes representações do tempo. Assim, consideramos importante que as crianças compreendam a sua funcionalidade e necessidade. O grupo já geria autonomamente os materiais e o espaço e sentia a necessidade de saber gerir o tempo. Assim, a nossa estratégia de adequação para essa semana propôs-se, permitir às crianças construir e explorarem diferentes medidores do tempo (clepsidra e ampulheta). Como referem as OCEPE, “a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo” (ME, 1997, p. 79). Desta forma, as crianças colocavam a clepsidra ou a ampulheta e já se orientavam ao ver os medidores do tempo a esvaziarem, conseguiam perceber o tempo que demoravam, por exemplo, a arrumar todos os materiais, quando terminava a atividade livre.

No que diz respeito à vertente expressiva, foi igualmente explorada nas atividades realizadas em torno dos domínios das expressões motora, dramática, plástica e musical. Como está plasmado nas OCEPE,

o domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e as experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos (ME, 1997, p. 57).

Exemplificando este aspeto, a Expressão Motora foi várias vezes trabalhada em simultâneo com a Expressão Musical, porque as crianças solicitavam frequentemente a realização de jogos e estes eram realizados com os instrumentos musicais. Proporcionaram-se, assim, ocasiões de exercício da motricidade global e fina.

A área de Expressão Dramática era onde as crianças interpretavam diferentes personagens e era trabalhada livremente aquando da atividade livre em que a criança, em interação com os outros nas atividades do jogo simbólico, ia criando situações do quotidiano, ou seja, situações imaginárias, utilizando os materiais e atribuindo-lhes vários significados.

O grupo de crianças decidiu também construir um carro de cartão, para ser mais uma área de interesse da sala. O grupo de estágio arranjou uma caixa, grande, em cartão grosso. Quanto à construção do carro, pretendemos dar resposta ao desejo solicitado pelas crianças e, neste sentido, a estratégia de adequação utilizada foi a exploração livre de vários materiais e instrumentos da Expressão Plástica existentes na sala. Relativamente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi por nós tida em conta, porque consideramos que tem uma importância fundamental na EPE. Desta forma, proporcionamos diversos momentos enriquecidos de comunicar com cada criança e com o grupo, fomentando assim o diálogo. Criamos momentos de comunicação com o intuito de a criança alargar o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e adquirindo um maior domínio de expressão e comunicação. Exemplificamos com todos os momentos de conversa em grande grupo.

Ao nível do domínio da Matemática, esta mereceu igualmente a nossa atenção uma vez que é uma área que influencia fortemente a estruturação do pensamento e, conseqüentemente, a tomada de decisões ao longo da vida, o que nos leva a pensar que deve estar presente nos primeiros anos de escolaridade de uma criança. Por esta razão, a Matemática foi explorada em algumas intervenções. Levamos material didático da Escola Superior de Educação (ESE), nomeadamente os blocos lógicos, para que as crianças contactassem e manipulassem o material. Foi sempre nossa preocupação que as crianças tivessem contacto com jogos, números, formas geométricas, entre outros

apresentados pelo grupo de estágio, pois é crucial proporcionar este contacto com situações diversas.

As TIC são uma área transversal a toda a educação básica e que, dada a sua importância atual é uma vantagem ser iniciada precocemente. Neste sentido, foram, também, aspetos integrantes da prática desenvolvida quer pelos elementos do grupo de estágio, quer pelo grupo de crianças. Exemplificamos, mencionando a visualização de um vídeo sobre como é que as abelhas fazem o mel e um outro vídeo sobre como são as estrelas. O contacto com as TIC proporcionado pelo grupo de estágio prendeu-se com a apresentação de vídeos, apresentações de diapositivos de trabalhos das crianças e material auxiliar da prática.

No âmbito da relação e da ação educativa, considera-se ter assumido uma atitude integrante junto das crianças e possibilitando a integração destas entre o seu grupo. Este aspeto assumiu relevância nos momentos, intencionalmente criados, de organização de grupo, em que as crianças desenvolveram atividades em grande grupo, pequeno grupo, em pares e individual.

Com a educadora de infância cooperante, refletíamos, diariamente, acerca das nossas práticas. Nessas reflexões, descrevíamos os momentos do dia, onde nos tínhamos sentido mais à vontade, o que achávamos que tinha corrido melhor e as dificuldades que sentíamos, ao que a docente nos elogiava pelos momentos bons, e pelos momentos menos bons, indicando-nos que estratégia utilizava e o que deveríamos ter utilizado para “agarrar o grupo”. Estas reflexões eram muito gratificantes, na medida em que a prática reflexiva leva os educadores de infância/estagiária a entender a sua teoria de ação, isto é, as regras e as estratégias que utiliza. De facto, esta prática diária era fundamental, tanto para o nosso desenvolvimento profissional como educadores de infância, de modo a que desempenhássemos melhor a nossa função, como para percebermos as nossas falhas e assim elaborarmos melhor os planos de aula seguintes.

Por tudo o que foi dito anteriormente, houve sempre intencionalidade educativa ao longo do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvida, de forma a adequar a prática às necessidades das crianças, proporcionando, assim, ao grupo ocasiões de bem-estar e de segurança individual e coletiva.

Todo o trabalho desenvolvido no âmbito do estágio foi fundamental para o processo de formação/aprendizagem. Destacam-se todos os momentos de intervenção, que foram fulcrais, pois permitiram identificar as possibilidades e limitações enquanto futura educadora de infância.

---

## **PARTE II - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO**

---

## **Introdução**

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que a “educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento” (ME, 1997, p. 15).

De acordo com a lei, a educação de infância, sendo considerada a primeira etapa da educação ao longo da vida, articulada em conjunto com a ação da família, promove nas crianças o desenvolvimento de conhecimentos e competências.

A EPE está intimamente ligada com as famílias e, desta forma, “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança: importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (ME, 1997, pp. 43-45).

Neste sentido, a investigação realizada será um estudo em que nos propusemos perceber “o contributo da articulação entre a família e o jardim de infância no desenvolvimento da literacia emergente”.

O interesse por esta temática advém do facto de ter constatado, durante a participação nos diferentes momentos de Iniciação à Prática Profissional e da Prática de Ensino Supervisionada, que esta articulação não é explícita e sistematicamente programada.

As crianças em contexto familiar adquirem competências associadas à linguagem, nomeadamente, posteriormente desenvolvidas no jardim de infância. A influência da família é fulcral para a aquisição e desenvolvimento da linguagem, já que é um contexto gerador de situações múltiplas de aprendizagem.

Como refere Mata (2009), “rodeadas pelas atividades de literacia dos seus pais, as crianças começam a usar a escrita de modo inventivo construindo uso da literacia na medição das suas experiências umas com as outras” (p. 206).

## **1. Revisão da Literatura**

Neste capítulo, abordamos os conceitos fundamentais de suporte para este estudo, tendo como base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e autores de referência.

### **1.1. A EPE nas Orientações Curriculares e Metas de Aprendizagem**

No ano de 1986, foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e a Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, estabelecendo que a EPE é destinada a crianças com idades entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico.

O ano de 1997 foi muito importante no que se refere à EPE porque foi aprovado um conjunto de orientações e medidas legislativas, em que se destaca a Lei – Quadro da EPE, o Decreto – Lei n.º 147/97, de 11 de junho, que rege o desenvolvimento e expansão da rede nacional de EPE, integrando as redes públicas e privadas, sendo o ME quem define o sistema de organização e funcionamento dos jardins de infância, procurando garantir a igualdade de acesso à educação a todas as crianças. Assim, segundo as autoras, a EPE foi definida “como o lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo” (Dionísio & Pereira, 2006, p. 2).

O mesmo documento oficial assume “um conjunto de princípios para apoiar o educador de infância nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME, 1997, p. 13).

Na EPE, a criança deve ser vista como um ser ativo, ou seja, todo o currículo deve ser centrado na construção dos conhecimentos por parte da criança, com ênfase na aprendizagem ativa, pois como referem as OCEPE, “admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e não como objeto da aprendizagem” (ME, 1997, p. 19).

Segundo Katz e Chard (1997), “tal aprendizagem requer o contributo da criança e do adulto, pois exige a iniciativa da criança em conjugação com as propostas do adulto que intencionaliza as atividades educativas, tendo como horizonte educacional o das Experiências Chave” (p. 70). Partindo deste princípio, a estimulação do desenvolvimento global da criança aponta para uma interligação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, como aspetos indissociáveis, bem como para o reconhecimento da criança não como objeto, mas como sujeito do processo de aprendizagem.

Atualmente, a EPE é considerada como uma etapa crucial no processo de ensino-aprendizagem da criança e, neste sentido, Vasconcelos (2000) argumenta que, “estudos

internacionais demonstraram os efeitos que, a longo prazo, uma educação pré-escolar de qualidade pode ter no desenvolvimento futuro das crianças” (p. 7).

A mesma autora destaca a importância de uma educação de qualidade como “motor decisivo para a estruturação, na criança, da autoconfiança e de um positivo sentido de si própria” (Vasconcelos, 2000, p. 8).

Está plasmado nas OCEPE que “o respeito pela diferença inclui as crianças que se afastam dos padrões “normais”, devendo a educação pré-escolar dar resposta a todas e a cada uma das crianças. Nesta perspectiva de escola inclusiva” (ME, 1997, p. 19).

Toda a autonomia e poder de decisão curricular, quer na sua construção quer na sua execução, é da responsabilidade do educador de infância, ou seja, o educador de infância deverá ter em conta os objetivos enunciados na Lei-Quadro da EPE, os fundamentos referidos nas OCEPE, a organização do ambiente educativo e as áreas de conteúdo.

Perante estes princípios, assume-se que o educador de infância deverá desempenhar um papel fundamental que ao nível do desenvolvimento curricular deverá ter em conta as áreas de conteúdo, as quais se destacam, devido ao facto de serem “consideradas como fundamentais na organização de contextos e oportunidades de aprendizagem”, encontrando-se “organizadas em três blocos: Formação Pessoal e Social; Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação” (Dionísio & Pereira, 2006, p. 3).

É nesta última área que são contemplados o desenvolvimento da linguagem e as aproximações à linguagem escrita: “Cabe ao 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 recetores” (ME, 1997, p. 68).

O mesmo documento apresenta vários aspetos fundamentais, em que é dada relevância à emergência da escrita, aparecendo mencionada dentro da área de expressão e comunicação, no domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita.

A aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1.º Ciclo do Ensino Básico. É atualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar (ME, 1997, p. 65).

Nos dias de hoje, é difícil encontrar crianças que não tomem contato com o código escrito e neste sentido quando entram no jardim de infância já têm algumas ideias sobre a escrita. Na Educação Pré-Escolar não se pretende fazer uma introdução formal à leitura e à escrita, “mas de facilitar a emergência da linguagem escrita” (ME, 1997, p. 65).

A oportunidade de “imitar” a escrita e a leitura da vida corrente pode fazer parte do material de faz de conta, onde as crianças poderão dispor de folhas, cadernos, agendas ou blocos, de uma lista telefônica, de revistas ou jornais. (ME, 1997, p. 69)

Assumindo-se que as crianças já sabem “coisas” sobre a leitura e a escrita, espera-se que o jardim de infância aceite e expanda o que elas já sabem. A “emergência” é vista, aqui, como o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que as crianças já têm; desenvolvimento, esse, que há de ocorrer em condições adequadas: contextos que suportem e facilitem a indagação, que respeitem o desempenho e que forneçam as oportunidades para a participação em eventos de literacia reais. Relativamente ao desenvolvimento da linguagem são estabelecidos dois objetivos: desenvolvimento da linguagem oral; facilitação da emergência de práticas de leitura e de escrita.

Para ambos, a ênfase é colocada na diversidade de situações que devem ser criadas para permitir às crianças contextos de diálogo e de interação assim como para motivar o seu interesse em comunicar as suas próprias experiências, esperando-se, assim, poder promover a correção e adequação linguística.

Nas orientações oficiais, é explícita e detalhadamente recomendado que os educadores de infância partilhem com as crianças (ainda não leitoras) as suas estratégias de leitura; que organizem momentos de previsão dos conteúdos textuais a partir de títulos ou de sequências de eventos; que proponham atividades de identificação de personagens e das suas ações; que solicitem a identificação das ideias principais; que levem as crianças a procurar determinada informação, ou que a reconstruam. De igual importância é a sugestão de incluir, nas atividades de leitura, outros materiais para além de livros de histórias, como, por exemplo, livros de poesia, dicionários, receitas, enciclopédias, jornais, revistas. Ao fazê-lo, diz-se esperar que as crianças sejam introduzidas em amplas práticas de leitura (ME, 1997, pp. 70-71).

Todavia, com este documento, os educadores de infância facilmente são levados a perceber que é importante que os ambientes de educação de infância favoreçam a emergência de concepções sobre a literacia nas crianças em idade pré-escolar e muitas atividades que são desenvolvidas hoje em dia nos jardins de infância portugueses são o resultado destas orientações oficiais.

A aquisição da linguagem escrita, no jardim de infância, situa-se numa perspetiva de literacia enquanto competência global.

Na opinião de Dionísio e Pereira, em 1997, “a educação Pré-escolar foi oficialmente definida como o lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem” (2006, p. 2).

No ano de 2010, surgem as denominadas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (MAEPE), que refletem as aprendizagens que as crianças deverão

ter realizado no final da mesma. Contudo, a definição de metas finais para a EPE, contribui para esclarecer e explicitar as condições favoráveis para o sucesso escolar indicadas nas Orientações Curriculares para a EPE.

Este documento constitui uma referência oficial, da responsabilidade do ME.

São definidas, como o nome sugere, as metas finais relativas às competências que as crianças devem ter adquirido à saída da EPE.

A área de conteúdo está designada, no documento, como Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e refere que,

no final da educação pré-escolar, espera-se que as crianças mobilizem um conjunto de conhecimentos linguísticos determinantes na aprendizagem da linguagem escrita e no 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. (ME, 2010, p. 13)

Por outro lado, “incluiu 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” (ME, 2010, p. 13).

Nas MAEPE, relativamente ao domínio da leitura, são estabelecidos dois subdomínios: o reconhecimento e escrita de palavras e o conhecimento das convenções gráficas. No primeiro subdomínio referido, salientamos as Metas de Aprendizagem n.º 8 e n.º 11: “No final da educação pré-escolar, a criança reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano e “no final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras (e.g., do seu nome) (ME, 2010, p. 20).

## **1.2. Literacia emergente na Educação Pré-Escolar**

O conceito de literacia emergente assumiu particular realce nos anos 80, seguindo-se muitos trabalhos de investigação que pretenderam estudar os conhecimentos sobre linguagem escrita em fases precoces de aprendizagem.

O desenvolvimento precoce da literacia favorece a criança, habilitando-a com conhecimentos, atitudes e capacidades favoráveis à aprendizagem da leitura. Neste sentido, é importante definir, segundo alguns autores de referência, o que se entende por literacia emergente.

Mata (2009) refere que o termo literacia “pretende enfatizar a relação dinâmica entre leitura e escrita, considerando que se influenciam mutuamente ao longo do processo de desenvolvimento” (p. 19).

No que diz respeito ao conceito “emergente, este pretende realçar o desenvolvimento, o processo através do qual as crianças se vão tornando leitoras e

escritoras (...) entende-se assim emergente como desenvolvimento tendo em vista determinadas aquisições, onde se vão reelaborando estratégias e intenções através de processos onde a criança participa ativamente” (Mata, 2009, p.19),

Segundo Azevedo (2009), por literacia, “entenderemos o domínio da leitura, escrita, entre um conjunto de outros atos criativos ou analíticos associados ao conhecimento e competência numa particular área de desempenho” (p. 19).

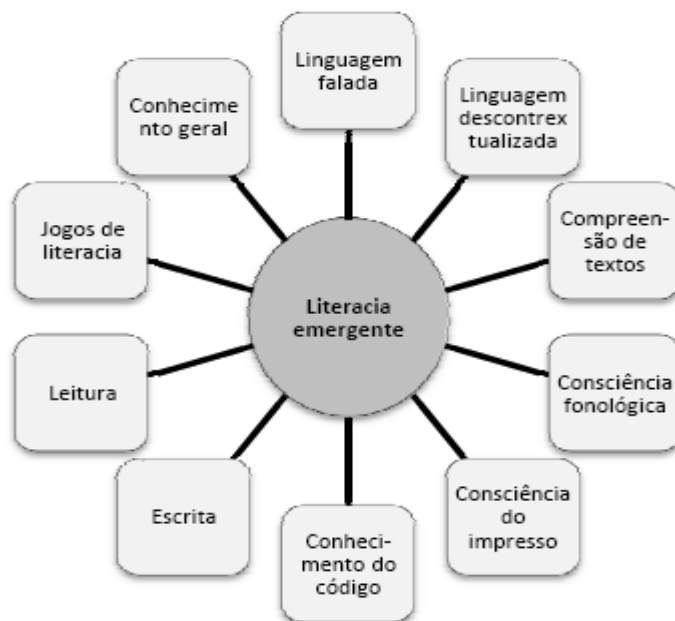
Segundo Benavente,

se o conceito de alfabetização traduz um ato de ensinar e de aprender a leitura, a escrita e o cálculo, um novo conceito – a literacia – traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, escrita e de cálculo. Tal capacidade de uso escapa, assim, a categorizações dicotômicas, como sejam “analfabeto” e “alfabetizado”. (1996, p. 4).

Gomes e Santos (2005), ao estarem este conceito, mencionam que a literacia emergente “remete (...) para os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que se constituem como precursores desenvolvimentais da língua escrita e que têm lugar antes do seu ensino formal” (2005, p. 316).

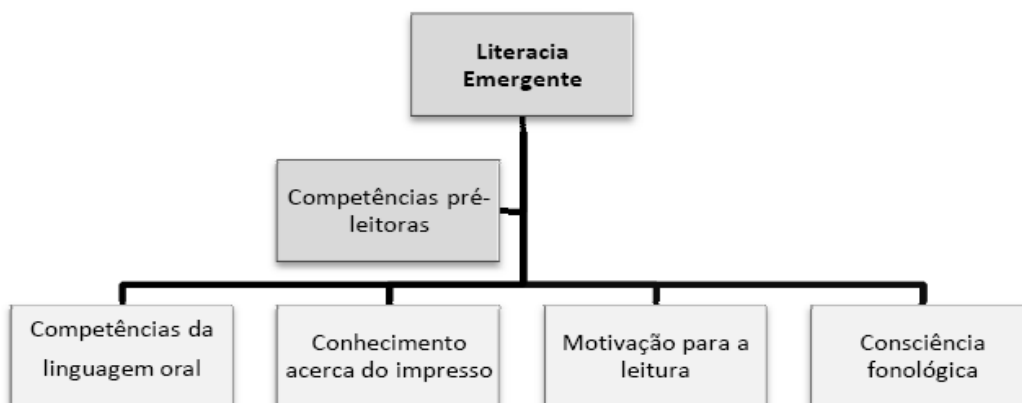
As mesmas autoras sublinham que a literacia emergente “permite estabelecer uma ponte, um *continuum* entre a pré-leitura/escrita e a leitura/escrita propriamente dita (...)” (Gomes & Santos, 2005, p. 316), o que beneficia a aprendizagem da leitura nos primeiros anos, ou seja, assim, estão perante um processo desenvolvimental da aquisição de competências de fala, de leitura e de escrita, no pré-escolar, sendo este caracterizado por ser dinâmico, interativo e experiencial. Neste sentido, a literacia emergente remete-nos para a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de relações entre leitura e escrita, sendo que estas relações têm por base a fala e a audição. As crianças precisam de escrever para ajudá-las a aprender sobre a leitura, precisam de ler para ajudá-las a aprender sobre a escrita e precisam da linguagem oral para ajudá-las a aprender.

Os autores Whitehurst e Lonigan (1998), citados por Ramos (2013), designam a “literacia emergente como o conjunto de competências, conhecimentos e atitudes que são precursores do desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita, bem como o ambiente promotor desse desenvolvimento, num contínuo que tem início em idades precoces da criança” (pp.17-18). Gomes e Santos (2005) citado por Costa (2011) consideram que existe possibilidade de identificar dez áreas-chave que se relacionam em torno da literacia emergente e que fundam e ancoram a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo apresentadas na figura 1.



**Figura1** - Precusores da literacia emergente em termos de conhecimentos e capacidades (Costa, 2011, p.12).

Ainda na opinião dos mesmos autores, é possível organizar as diferentes competências de literacia emergente que estão intimamente relacionadas com as tarefas de leitura/escrita no que diz respeito ao nível do ensino formal, sendo elas a competência da linguagem oral, conhecimento do impresso, motivação para a leitura e a consciência fonológica, tal como se apresenta na figura 2.



**Figura 2** - Competências facilitadoras de aprendizagem

A linguagem oral é considerada um instrumento muito importante para crianças e adultos, visto que é a partir dela e também da sua compreensão que as pessoas irão atuar e se irão desenvolver. A linguagem oral começa a desenvolver-se a partir do

momento em que a criança nasce. Desde esse momento, ela já é exposta ao código oral e começa a familiarizar-se com os sons da própria língua, produzindo-os.

Este processo de aprendizagem da linguagem advém essencialmente da interação social, em função dos progressos que a criança realiza em contacto com o seu meio e nas relações que estabelece nos primeiros contactos com o ambiente circundante, com a mãe, com o meio familiar e, mais tarde, com o meio escolar. Assim, “ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa” (Sim-Sim *et al.*, 2008, p. 11).

Na articulação de todos os sons da língua ocorre um processo gradual de aquisição dos sons da fala a que é

chamado *desenvolvimento fonológico* e que contempla a capacidade para discriminar (distinguir) e para articular inteligivelmente todos os sons da língua. O desenvolvimento fonológico está geneticamente programado, o que significa que todas as crianças percorrem o mesmo caminho, independentemente do contexto linguístico em que crescem (Sim-Sim *et al.*, 2008, p.14).

Ao longo do tempo, a criança adquire e desenvolve a linguagem, aprende palavras novas e é capaz de produzir todos os sons da língua.

É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, apropriando-se da sua língua materna para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo. Desta forma, as “crianças adquirem a respetiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar” (Sim-Sim, 2008, p. 11).

É através da linguagem oral que comunicamos, exprimindo os nossos sentimentos e emoções, organizando e reorganizando o nosso pensamento.

Chegado o momento em que a criança começa a utilizar corretamente a linguagem, fica detentora de um novo fator de desenvolvimento, pois, através da linguagem adquire a experiência humana e social que irá influenciar a sua formação mental.

Como já foi referido anteriormente, as crianças estabelecem, desde cedo, uma grande familiaridade com as palavras e o primeiro e mais importante vínculo da criança é estabelecido com a sua família, sendo esta a grande responsável pelo seu bom funcionamento e desenvolvimento global. Se no meio familiar houver negligência em relação à criança e não estiver atenta a pequenos indícios que poderiam ser fundamentais

para o seu crescimento, estas crianças poderão no seu futuro ser crianças com dificuldades na escola.

Quando as crianças chegam ao jardim de infância já trazem experiências diferentes perante a vida e perante a aprendizagem, pois têm diversas origens sociais e culturais. Neste sentido, o jardim de infância deve proporcionar ambientes linguisticamente estimulantes e o educador deve interagir verbalmente com cada criança para as ajudar a combater as assimetrias que afetam o desenvolvimento da linguagem.

No que diz respeito ao conhecimento acerca da informação impressa, as crianças devem ser expostas a materiais atrativos (ficheiros sobre assuntos com imagens e a palavra escrita, canetas e materiais diversos para escrever, revistas e jornais, suportes diversos para materiais escritos, entre outros) que contribuam para desenvolver um conjunto de noções e conhecimentos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita. É essencial que a criança explore o que se apresenta impresso e que faça a “leitura” da realidade e das imagens que se apresentam à sua volta, colocando hipóteses acerca do impresso. Costa (2011) refere que

com o desenvolvimento destes conhecimentos observa-se um domínio progressivo e diferenciado dos sistemas de representação simbólica na criança e à medida que esta vai distinguindo entre desenhos, números e palavras escritas começa igualmente a compreender que cada um deles tem significados distintos. (p. 14)

A criança adquire literacia através do apoio do adulto, envolvendo-se em situações do dia a dia e explorando o que está impresso.

A este propósito, Mata (2008) refere que a

literacia emergente procura realçar não só o facto de a leitura e a escrita estarem inter-relacionadas e se desenvolverem em simultâneo, como também a precocidade do envolvimento das crianças, que permite o emergir das conceções de diferentes tipo e que se vão sustentando umas às outras (p. 10).

Neste sentido, deve-se proporcionar às crianças, de forma lúdica e sistemática, contacto com o material impresso, o que as ajudará a compreender para que serve a leitura e a escrita e a descobrir algumas das suas convenções.

Ainda de acordo com a mesma autora,

o grande objetivo da educação pré-escolar deve ser o de proporcionar oportunidade, para que todos possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, refletindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa (Mata, 2008, p. 43).

Por outro lado, quando “as crianças começam a procurar atribuir significado aos símbolos escritos, estão a emergir os seus comportamentos de leitor” (Mata, 2008, p. 66).

As crianças vivem num mundo imerso na escrita, repleto de informação impressa nas ruas, com anúncios publicitários no autocarro e nas montras, por exemplo. Desde

muito cedo que a criança tem uma exploração ativa do mundo que a rodeia e ela apercebe-se da importância e do poder que o impresso tem no seu dia a dia.

Tendo em conta o que foi referido, todos os mecanismos promotores e facilitadores da exploração do material impresso, bem como os projetos desenvolvidos no contexto do jardim de infância, devem ter em conta a importância do desenvolvimento da literacia para o futuro das crianças. É primordial desenvolver nas crianças a sensibilidade e o gosto pela leitura. A motivação é um aspeto fundamental quando se consideram leitores envolvidos. Para que as crianças se sintam motivadas para aprender é necessário que o educador de infância diversifique o tipo de material escolhido e de atividades, de acordo com as necessidades de cada criança, para que o trabalho não se torne monótono e desmotivante. O educador de infância deve dinamizar e promover momentos de leitura e escrita que considere pertinentes para o contexto (Balula, 2010).

Quando o educador de infância lê ou escreve em frente à criança, está indiretamente a servir de modelo, pois é com estas experiências que a criança compreende e assimila que existe uma forma convencional de escrita e de leitura. Cabe ao educador de infância encorajar e motivar a emergência de comportamentos de leitura e escrita na criança e para isso deve organizar ambientes educativos que despertem curiosidade e empenhamento por parte da criança.

No que concerne à consciência fonológica, a criança começa a dominar a linguagem oral e começa, também, a dar atenção ao significado e não ao som das palavras, mas à medida que vai crescendo o seu domínio linguístico também vai aumentando e começa a reconhecer que as palavras são constituídas por sons suscetíveis de serem isolados e manipulados. A esta habilidade de perceber os sons, independentemente dos seus significados, dá o nome de consciência fonológica que se vai desenvolvendo gradualmente, à medida que a criança reconhece palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis (Sim-Sim, 2006).

Já na perspetiva de Silva (2003), é necessária capacidade de reflexão sobre o oral para que a criança tenha sucesso no processo de alfabetização e que a aquisição da literacia permita o desenvolvimento de competências fonológicas mais sofisticadas. As OCEPE sensibilizam os educadores de infância para a realização de atividades de reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras, uma vez que referem que “as rimas, as lengalengas, as trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar e (...) podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua.” (ME, 1997, p. 67).

Por tudo o que foi mencionado, anteriormente, por diversos autores em relação à literacia emergente, importa agora referirmo-nos ao contexto educativo da EPE que deve

ser organizado no sentido de ser um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Neste sentido, o educador deve, igualmente, ter em conta a organização do ambiente como um contexto propício para o desenvolvimento da literacia. Segundo as OCEPE “não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita (...) numa perspetiva de literacia enquanto competência global (...) mesmo sem saber ler formalmente” (ME, 1997, pp. 65-66).

Desta forma, a sala de atividades deve ser um lugar agradável e adaptado ao grupo de crianças respondendo às necessidades de cada uma. A organização do espaço, no que diz respeito, aos materiais e atividades deve, igualmente, possibilitar o envolvimento das crianças na sua construção e desenvolvimento do grupo.

Relativamente à organização do espaço, Zabalza (1998) refere que “organizar os espaços da sala de aula é um processo complexo que exige a ativação de conhecimentos e habilidades de diversos tipos” (p. 242). Importa referir que deve ser uma organização e um contexto enriquecido com materiais de literacia em todas as áreas (cantinhos). No que diz respeito à literacia emergente pode ser explorada em qualquer área existente na sala, contudo, existem áreas específicas da leitura e da escrita como por exemplo o cantinho da biblioteca, do computador, do acolhimento, dos fantoches da dramatização, entre outros: “a finalidade é criar contextos lúdicos que se assemelhem aos ambientes de literacia (...) estes contextos convidam a criança a utilizar padrões e atividades de literacia nas suas dramatizações” (Neto, 2003, p. 142).

Segundo Neto (2003), os

acessórios e materiais funcionais de literacia para temas de vida doméstica devem incluir toda a espécie de material para ler e escrever (...) blocos de notas, livro de receitas, listas telefónicas, fichas de receitas, quadros de mensagens, embalagens vazias, revistas e jornais.” (p. 142)

O mesmo autor propõe, ainda, que poderia existir um cantinho do médico “apetrechado com canetas, blocos de notas, bloco de receitas, fichas dos doentes, livros de apontamentos, avisos diversos (...) e revistas para a sala de espera dos doentes (Neto, 2003, p. 142).

Neto (2003) considera que a criança, quando brinca com estes materiais temáticos de literacia, tende a concentrar-se na utilização funcional da escrita, ou seja, quando “faz de conta” que é o médico, finge que escreve receitas, rabiscando notas nas fichas dos doentes, “elementos ligados à literacia, pode estimular as crianças e integrar a leitura e a escrita no seu Jogo Sócio-Dramático” (Neto, 2013, p. 142).

Os jogos sócio-dramáticos, associados à literacia, contribuem para o desenvolvimento das crianças no domínio da escrita e da leitura, proporcionam

oportunidades de descobrir experimentando e associando sentido e significado à escrita intuitiva das crianças. Os materiais de literacia proporcionam, também, oportunidades de interações de literacia na vida das crianças de várias idades e fazem surgir ainda a oportunidade de desenvolver situações de aprendizagem cooperativa.

Partindo deste pressuposto, o que importa reter é que a organização de um ambiente especialmente voltado à estimulação da leitura/escrita numa sala de aula é realmente um fator essencial à promoção da alfabetização. Cabe ao educador de infância facilitar o processo de desenvolvimento da literacia emergente, visto que pode organizar a sala de modo a que as crianças vivenciem essas experiências.

Como já foi mencionado, existem áreas que podem estar de uma forma ou de outra ligadas ao processo de desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura. No entanto, há que definir o que o educador de infância pretende com determinada área e de que modo integra a leitura e a escrita em cada uma destas áreas. Na manta é onde, normalmente, as crianças se sentam em grande grupo para dialogar com o educador de infância sobre as regras da sala, as planificações diárias, decidem como vão fazer as atividades, contam e exploram histórias, entre tantas outras. Relativamente à área da biblioteca devem existir diversos livros que as crianças possam manusear e explorar como lhes apeter. Devem ser proporcionados às crianças momentos de leitura e exploração de histórias e serem elas próprias os leitores. O educador de infância quando conta uma história para as crianças está a proporcionar momentos únicos de aprendizagem, ou seja, as histórias, além de educarem, ampliam o vocabulário e as formas linguísticas de variantes e estruturas mais complexas, que as crianças, gradualmente, assimilam do educador de infância, por imitação e memorização, durante o trabalho que desenvolve com as histórias. Desta forma, “a leitura frequente de livros de histórias por parte do educador de infância é uma maneira apropriada para estimular o desenvolvimento de competências literárias nas crianças” (Marques, 1991, p. 34).

As crianças podem dramatizar e explorar as histórias e as personagens dessas mesmas histórias e inventar e recriar histórias do seu dia a dia. Várias investigações obtiveram resultados positivos nos domínios do jogo e da literacia devido à utilização de contextos lúdicos enriquecidos com diversos materiais de literacia.

Em relação à área/cantinho do computador, as crianças podem jogar jogos relacionados com a leitura/escrita e reconhecer e identificar as letras no teclado e podem ver livros digitais e recontar as histórias desses mesmos livros.

Também a área/cantinho dos jogos é um espaço excelente para criar estímulos nas crianças e desenvolver o pensamento e a linguagem. São espaços equipados muitas vezes com jogos da memória, jogos relacionados com a leitura e a escrita, jogos de

encaixe, jogos de construção, puzzles, entre tantos outros, que desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento da literacia da criança.

Além das áreas (cantinhos) referidas, existem também outros materiais e equipamentos utilizados na abordagem da leitura e escrita. Os panfletos publicitários, as revistas e os jornais são materiais que podem ser úteis, pois são utilizados no recorte e identificação de letras. É frequente, nos jardins de infância, estarem os trabalhos das crianças afixados nos placardes, ou, ainda, canções, rimas, lengalengas ou registos escritos que o educador de infância faz com as crianças. Existem ainda equipamentos como televisão, quadro interativo, computador, entre outros. Podemos afirmar que existe um leque vastíssimo de materiais que permitem que as crianças, no jardim de infância, tenham contacto com a literacia e façam aprendizagens relacionadas com a leitura e a escrita.

### **1.3. O papel da família para o desenvolvimento da literacia emergente**

Vários estudos têm abordado a valorização das interações em atividades de literacia desenvolvidas em contexto familiar, ganhando esta temática bastante realce nos últimos tempos.

No dia a dia, nas mais diversas situações, as crianças assistem à leitura que os pais fazem com maior ou menor frequência. Ora, nos momentos de lazer no meio familiar, é muito importante que a família faça as suas leituras em situações de partilha com o seu filho. Se os pais se encontram a ler um livro, um jornal ou uma revista, ou qualquer outro texto, é normal que também a criança, por simples imitação o faça (porque vê ler e quer imitar) e seja estimulada para ler (faz de conta) o seu livro. Estes momentos são de intimidade familiar estimulante e de grande proveito futuro. Quando existe um ambiente de partilha entre crianças e adultos, ambos são beneficiados, juntos são aprendizes e professores. O diálogo, a interação, a comunicação entre ambos são a base para um crescimento saudável e desenvolvimento. Num ambiente de partilha e “de apoio, as capacidades e os entusiasmos únicos dos adultos enriquecem e dão vida às suas interações com as crianças, estabelecendo as bases para relações autênticas que permitam que ocorra uma aprendizagem honesta e eficaz” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 83).

Muitas vezes, os pais escrevem à frente do seu filho e, por isso, também as crianças vão querer “escrever” e sairão rabiscos, mas se perguntarmos à criança o que quer dizer, está a ler, e estes momentos são importantíssimos porque aquela escrita e leitura têm muito valor que se deve aproveitar. Ana Benavente (1996) refere que a “Literacia se define como as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana” (p. 23).

Como sublinham Viana e Teixeira, “os caminhos da literacia começam antes do ensino formal da leitura e da escrita” (2002, p. 25), ou seja, no meio familiar com as experiências acima referidas.

As crianças têm acesso e partilham estes momentos com os seus pais, acedendo à informação no seu meio ambiente e, desta forma, criam entendimento sobre o que ouvem e sentem. Em ambiente familiar, as crianças veem ler, escrever, falar, socializam, interagem com o real e aprendem sobre a leitura e a escrita. Assim, a criança desde idade precoce adquire desenvolvimento literário e chega à escola com alguns conhecimentos. É primordial o papel do ambiente familiar relativamente ao tipo de experiências que proporciona à criança e que incentivam no processo de desenvolvimento da literacia. Na opinião de Sim-Sim, “o trajeto leitor tem o seu início antes do ensino formal, percorrendo os caminhos naturais” (2002, p. 6), porque vão contactando com vários tipos de material escrito o que propicia a emergência da leitura, da escrita e da linguagem oral. O conto de histórias, por parte do adulto (mãe, pai, avó, avô, irmãos), pode proporcionar uma ligação afetiva muito forte com a criança e enriquece a sua relação com o adulto. Na verdade, “o papel dos pais, ou de outros adultos com forte ligação afetiva à criança no seu desenvolvimento, parece ser relevante” (Vilas-Boas, 2002, p. 82). A atividade de ler, ou contar histórias e conversar sobre essas histórias pode ser feita por todos aqueles que afetiva e familiarmente estão próximos da criança.

Segundo Azevedo, Viana, Ribeiro e Cruz,  
ouvir ler contribui para aprender vocabulário novo e formas diferentes de dizer as coisas, induz relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, promove o conhecimento das convenções da linguagem escrita e dos conceitos sobre o impresso, bem como do conhecimento geral que os pais consigam tornar a experiência de leitura num momento agradável e divertido(2012 pp.16-17).

Todo o processo de literacia emergente é influenciado pelas vivências e aprendizagens que a criança realiza em torno do impresso e dos livros, em situações de observação, de integração de experiências sensoriais e motoras é o caminho para a aprendizagem da linguagem, oral e escrita.

Hannon (1998, citado por Mata, 2009, p. 67) procurou sistematizar os diferentes contributos no envolvimento da família, pois, considera a literacia familiar como válida e relevante e, desta forma, considera que este envolvimento deve ser bastante precoce. Assim, desenvolveu um modelo teórico de referência que denominou de Oportunidades, Reconhecimento, Interações e Modelos (ORIM) assente em dois eixos centrais: por um lado as diferentes vias da literacia emergente que podem ser contempladas; e, por outro lado, os papéis principais que os pais podem desempenhar e assumir. Os pais têm um papel importante nas *Oportunidades* de aprendizagem que proporcionam aos filhos, onde

se podem considerar os materiais escritos que existem em casa, aos contactos com os escritos do meio e a ajuda na sua interpretação. Também o *Reconhecimento*, bem como a compreensão e a valorização dos avanços que as crianças vão fazendo são essenciais para que o processo vá decorrendo de forma sustentada. As características das *Interações* entre pais e filhos é outro aspeto importante pois as orientações, explicações e apoios que dão são essenciais na mediação dos contactos da criança com a linguagem escrita, quer em situações mais estruturadas, quer em momentos mais lúdicos ou informais. Os pais são também considerados como *Modelos* na forma como usam a linguagem escrita e também como a utilizam e até nas suas atitudes mais ou menos positivas face às atividades de literacia. Aos recursos existentes no contexto familiar é dada uma enorme importância visto que a sua quantidade e heterogeneidade são importantíssimos para a criação de um ambiente rico relativamente à literacia, como por exemplo, a leitura de livros de histórias, os jornais, as revistas, os dicionários, os mapas, as listas telefónicas ou a utilização do computador para atividades de escrita.

Cada vez mais a leitura de livros de histórias é considerada uma atividade privilegiada no ambiente familiar, porque os pais consideram ser uma atividade importante. Uma das estratégias mais poderosas é ouvir ler pela voz de outros para que assim possa haver motivação e seja proporcionada a aprendizagem de novo vocabulário e para a promoção de novos conhecimentos dos seus filhos (Azevedo, Viana, Ribeiro & Cruz, 2012).

Como já foi referido anteriormente, em contexto familiar ocorre uma aquisição de competências, quer da fala, quer da leitura e da escrita. A influência da família é determinante visto que o contexto familiar é um suporte e um fator gerador de situações múltiplas de aprendizagem.

Mata (2009) refere-se ao contexto familiar como ambiente de aprendizagem, considerando que a sua eficácia reside em cinco fatores:

- i) A extensa variedade de atividades que são desenvolvidas em casa, ou a partir dela, todas proporcionando às crianças modelos e oportunidades para aprender coisas sobre diversos domínios;
- ii) Pais e filhos partilham uma vida em comum, facilitando, assim, a compreensão do que cada um diz, relacionando acontecimentos passados e presentes, atribuindo-lhes um significado mais vasto;
- iii) Um número reduzido de crianças por adulto, o que permite mais disponibilidade e uma atenção mais individualizada;
- iv) A aprendizagem dar-se de forma contextualizada em situações com significados para as crianças;
- v) A relação próxima e intensa entre a mãe e a criança (p. 64).

Desta forma, “tendo presentes estas características pode-se concluir que o potencial de aprendizagem do lar é grande” (Mata, 2009, p. 64).

Ainda em contexto familiar, Mata (2009) refere que, “rodeadas pelas atividades de literacia dos seus pais, as crianças começam a usar a escrita de modo inventivo construindo uso da literacia na medição das suas experiências umas com as outras” (p.206), como por exemplo, muitos pais têm os seus computadores e as crianças gostam de estar no computador, assim, a conceção do ensino e aprendizagem da literacia tem cada vez mais que acompanhar a evolução da tecnologia, ou seja, “muitas crianças nos seus ambientes familiares têm acesso à literacia através de suportes multimédia e a escola tem de dar continuidade e fomentar a utilização e desenvolvimento destas técnicas de saber (p. 206).

Sublinha-se, assim que a influência da família é determinante no desenvolvimento da literacia nas crianças.

Num dos seus estudos, Mata (2004) investigou os hábitos de leitura das crianças a partir das histórias contadas pelos pais e analisou a relação entre estas práticas e a motivação para a leitura. Os resultados apontam para uma relação positiva entre os hábitos de leitura e a compreensão na leitura. Desta forma é importante reforçar, também, a participação da família em todo o processo educativo desde a educação pré-escolar. Para tal, é necessário que haja uma articulação entre o jardim de infância e as famílias para que se estabeleça um conhecimento mútuo, contribuindo assim para a concretização de aprendizagens com sucesso.

#### **1.4. O papel do jardim de infância no envolvimento e motivação da família para a leitura**

É importante que a escola envolva, motive e consciencialize as famílias para que se adquiriram habilidades de leitura, pois daí vai resultar o sucesso educativo e pessoal dos seus filhos. O jardim de infância deve promover experiências literárias ricas e diversificadas e sobretudo envolver e interagir com as famílias motivando-as e despertando-lhes o gosto para ter livros em casa, dando algumas indicações sobre os livros a ler aos seus filhos. Se as crianças sentirem nos seus pais o prazer de ler também irão gostar de o fazer. Não é possível (ou é muito difícil) despertar nas crianças o prazer de ler, se os pais não investirem nesse propósito (Zabalza, 2001). Ainda na opinião do mesmo autor, "só a conjugação das três variáveis críticas (aluno, família, professor) torna possível a aprendizagem" (p. 69). Por esta razão, o jardim de infância deve incrementar estratégias de aproximação dos pais à escola.

As relações entre o jardim de infância e a família são fulcrais para que as crianças se sintam bem. Para tal, o jardim de infância tem uma função muito importante, ao motivar, disponibilizar e promover a participação e a colaboração dos pais de diversas formas, adaptadas às características e necessidades das famílias.

Cabe, assim, ao educador de infância escolher diferentes tipos de estratégias para motivar e envolver os pais de forma a torná-los cúmplices e corresponsáveis no progresso de desenvolvimento da literacia emergente das crianças. O educador de infância deve solicitar aos pais a sua orientação em atividades de literacia, aproveitando os seus conhecimentos pessoais e facultar aos pais a sua participação em atividades da sala relacionadas com a leitura.

### **1.5. A articulação entre a família e o jardim de Infância para o desenvolvimento da literacia nas crianças**

Como já foi referido, o papel atribuído à família é muito significativo para o desenvolvimento da literacia. Vários autores salientam o contributo do jardim de infância no desenvolvimento da literacia e a importância da articulação entre ambos para o seu desenvolvimento.

Ao centrarmo-nos no tema deste estudo, “O contributo da articulação entre a família e o jardim de infância no desenvolvimento da literacia emergente”, podemos referir que as OCEPE contemplam algumas estratégias possíveis de desenvolver, no que respeita à relação do jardim de infância com a família. Assim, torna-se pertinente enumerar algumas dessas estratégias (ME, 1997):

- O educador de infância deve estabelecer uma boa comunicação com os pais através de conversas informais e/ou formais (reuniões);
- Os pais devem participar em atividades educativas e/ou lúdicas planeadas pelo educador de infância para o grupo e com grupo ou, então, atividades sugeridas pelos pais como, por exemplo, contar uma história, falar sobre a sua profissão, colaborar em passeios, festas e outras atividades;
- O educador de infância deve dar valor aos saberes dos pais e às experiências que permitem desenvolver o trabalho dos pais com as crianças;
- O educador de infância deve ter em atenção e valorizar o contributo da família que servirá para o enriquecimento das crianças;
- O educador de infância deve incentivar os pais a participar, valorizando as suas intervenções.

É muito importante a participação das famílias nos jardins de infância, mas nem sempre isto acontece. Contudo, é muito importante a participação dos pais na construção do projeto educativo do jardim de infância, bem como no projeto pedagógico que o Educador constrói para o seu grupo de crianças. Está contemplada esta participação nas OCEPE, quando refere que “os pais e os outros membros da comunidade podem também participar no projeto educativo do educador” (ME, 1997, p. 45). Por vezes, estas

comunicações são realizadas em contactos informais e em reuniões, em que poderão ser solicitadas sugestões aos pais.

As OCEPE salientam que “os efeitos da educação pré-escolar estão intimamente relacionados com a articulação com a família” (ME, 1997, p. 22). Esta articulação entre a família e o jardim de infância para o desenvolvimento da literacia emergente vai-se construindo ao longo do tempo num trabalho de envolvimento com os pais, de maneira a pensar em atividades apelativas e motivadoras.

Os pais, por sua vez, também poderão participar nesta tarefa, ao propor à educadora de infância sugestões de colaboração e informação sobre a literacia emergente. “A comunicação e o contributo dos pais é um meio de potenciar situações de desenvolvimento e de aprendizagens educativas” (Rosa, Teixeira, Cabrita & Santos, 2005, p. 215).

Neste sentido, a participação da família no jardim de infância é cada vez mais vista como uma mais valia e como um indicador de qualidade educativa, o que significa que os educadores de infância reconhecem a importância da relação do jardim de infância com a família, investindo numa melhor qualidade no que respeita à prática pedagógica que pode ser desenvolvida. Este contributo e o envolvimento das famílias e da comunidade são decisivos, nomeadamente nos planos da participação ativa das famílias na colaboração escola - família e no estabelecimento de relações de confiança mútuas e recíprocas.

## **2. Metodologia**

Nesta secção, descrevemos as fases que foram percorridas ao longo do processo de investigação, bem como a metodologia que esteve subjacente às mesmas, com o intuito de dar resposta à questão central.

### **2.1. Delimitação do problema**

O estudo em questão centra-se ao nível da EPE, incidindo, particularmente, sobre a literacia emergente. Assim, define-se como objeto do nosso estudo o desenvolvimento da literacia emergente no jardim de infância e em família.

Uma investigação científica tem sempre o seu início com a escolha e enunciação de um problema. Sendo esta uma fase essencial, importa que o problema seja definido corretamente, pois, como afirma Tukey (1962), “é preferível de longe uma resposta aproximada à pergunta certa que por vezes é vaga, do que uma resposta exata à pergunta errada” (p.13).

Desta forma, a questão central desta investigação é: “Será que a articulação entre a família e o jardim de infância contribui para desenvolver a literacia emergente na criança?”

## **2.2. Justificação e relevância do estudo**

É de extrema importância o desenvolvimento da literacia emergente ao nível da EPE.

Neste sentido, torna-se pertinente averiguar o papel que o educador de infância e os pais/encarregados de educação desempenham no desenvolvimento da mesma. A literacia caracteriza-se por ser um processo fundado em experiências práticas e interações com a linguagem escrita, experiências que permitem o desenvolvimento de competências da fala, da leitura e da escrita em idade pré-escolar. Torna-se relevante investigar o modo como essa aprendizagem é proporcionada às crianças, isto é, qual o processo pelo qual se desenrola e quais as potencialidades que se lhe associam.

## **2.3. Objetivos de investigação**

Assumiram-se como motivação para a realização desta investigação o interesse e a preocupação pela preparação da aprendizagem da leitura e da escrita em crianças em idade pré-escolar. Os objetivos gerais definidos são os seguintes:

- Identificar o papel da família e do jardim de infância no desenvolvimento da literacia emergente;
- Saber se os participantes no estudo contribuem para o desenvolvimento da literacia emergente;
- Conhecer as estratégias utilizadas no jardim de infância para desenvolver a literacia emergente;
- Descrever o contributo da articulação entre a família e o jardim de infância com vista ao desenvolvimento da literacia emergente de crianças em idade pré-escolar.

## **2.4. Plano de Investigação**

A opção pelo método para a recolha de dados faz parte integrante de um trabalho de investigação.

Este estudo visa conhecer o contributo da articulação entre a família e o jardim de infância para o desenvolvimento da literacia emergente. A presente investigação passou pela implementação de duas fases. Na primeira fase, efetuou-se a recolha e análise documental e bibliográfica através da qual nos foi possível perceber o que é a literacia

emergente, bem como a importância dos pais/encarregados de educação e dos educadores de infância na sua promoção e desenvolvimento. Na segunda fase, procedeu-se à recolha de dados através de um inquérito por questionário aos educadores de infância e pais/encarregados de educação, para que, depois de analisados, possamos dar resposta à questão de investigação formulada.

## **2.5. Participantes**

A população alvo do nosso estudo é constituída por educadoras de Infância e pais/encarregados de educação das crianças que frequentam os jardins de infância pertencentes a um agrupamento de escolas do concelho de Viseu, num total de dez educadoras de infância e quarenta e cinco pais/encarregados de educação.

Dos treze questionários distribuídos às educadoras de infância obtivemos o retorno de dez devidamente preenchidos e dos setenta e quatro questionários entregues aos pais/encarregados de educação obtivemos o retorno de quarenta e cinco.

## **2.6. Instrumentos de recolha de dados**

Para a produção deste estudo recorreu-se ao inquérito por questionário. Ghiglione & Matalon (1993) definem este instrumento de recolha de dados como

um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador (p.121).

Para o estudo, foram produzidos dois questionários, um para aplicar aos Educadores de infância e um outro aos pais/encarregados de educação, com questões abertas, fechadas e de escolha múltipla, no sentido de recolher as respostas necessárias para responder aos objetivos definidos.

O instrumento que elaborámos para aplicar aos educadores de infância divide-se em duas partes: a caracterização sociodemográfica dos inquiridos e as práticas associadas à literacia emergente.

A partir da informação recolhida com este instrumento, pretende-se caracterizar a ação das educadoras de infância em relação aos comportamentos emergentes de literacia na sala com o grupo de crianças.

Formulámos oito questões, das quais as primeiras sete se destinam a recolher informação sobre atividades de literacia promovidas e desenvolvidas, bem como a frequência de realização das mesmas no jardim de infância. A oitava questão foi

construída em função do objetivo principal desta investigação que é caracterizar a ação do jardim de infância na promoção de comportamentos emergentes de literacia em articulação com os pais / encarregados de educação.

O questionário aplicado aos pais/encarregados de educação está, igualmente, dividido em duas partes, sendo a primeira relacionada com a caracterização sociodemográfica dos inquiridos e a segunda parte, tal como nos educadores de infância, com o desenvolvimento da literacia emergente. Pretende-se caracterizar a ação dos pais/encarregados de educação em relação aos comportamentos emergentes de literacia no seio familiar e no dia a dia. Foram elaboradas oito questões, em que as primeiras sete traduzem informação sobre as atividades promovidas e desenvolvidas, bem como a frequência de realização no meio familiar. A última questão (a oitava) está elaborada de forma a recolher informação para saber se os pais/encarregados de educação proporcionam a articulação com as educadoras de infância de forma a desenvolver a literacia emergente nas crianças. Atribuímos aos questionários das educadoras de infância os códigos A1 a A10 e aos dos pais/encarregados de educação os códigos B1 a B45.

## **2.7. Procedimentos**

Para a realização deste estudo foi definida a questão de investigação e, posteriormente, foi efetuada uma revisão da literatura, no que diz respeito a esta temática, com o intuito de obter o máximo de informação para alcançar os objetivos propostos para este trabalho.

Antes de aplicar os questionários, submetemo-los à Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), a quem pedimos a autorização para a sua implementação nos jardins de infância de um agrupamento de escolas de Viseu. Este pedido foi deferido, nos termos que constam do Anexo 1: “O pedido de autorização do inquérito n.º 0481100001, com a designação Questionários: - no total de dois: um para educadores de infância e um para pais/encarregados de educação, registado em 16-05-2015, foi aprovado.” Foi também formulado um pedido de autorização à direção do agrupamento de escolas do distrito de Viseu em que pretendíamos implementar o estudo para que fosse possível aplicar os questionários às educadoras de infância e aos pais/encarregados de educação pertencentes a este agrupamento de escolas, tendo sido aprovado com a exigência da garantia do anonimato dos respondentes, confidencialidade, proteção e segurança dos dados recolhidos (Anexo 2).

Assim que se conseguiu obter as devidas autorizações, deslocámo-nos aos sete jardins de infância do agrupamento de escolas e falámos, pessoalmente, com as

educadoras de infância a fim de solicitar o preenchimento e entrega dos questionários aos pais/encarregados de educação. Destes sete, apenas responderam seis jardins de infância, apesar dos vários contactos feitos com a instituição para tentar conseguir que todos respondessem.

### **2.8. Técnicas de análise de dados**

Depois de terminado o período de recolha de dados, foi realizado um trabalho de sistematização “análise e interpretação de dados, em função do questionamento decorrente do problema de pesquisa e dos respetivos eixos de análise” (Afonso, 2005, p. 58). Procedemos à análise com base à estatística descritiva, recorrendo à representação dos dados em gráficos com percentagens totais. Fizemos, também, uso de tabelas para organizar e resumir os dados afim de estes serem mais facilmente compreendidos.

## **3. Apresentação dos resultados**

### **3.1. Educadoras de infância - caracterização sociodemográfica**

Nesta secção, apresentamos os resultados obtidos a partir da aplicação dos questionários a educadoras de infância e pais/encarregados de educação pertencentes a um agrupamento de escolas do concelho de Viseu.

Através da análise da informação apresentada nas tabelas e nos gráficos que se seguem, procedemos a uma caracterização das educadoras de infância e dos pais/encarregados de educação inquiridos. Na Tabela 1, apresentamos os totais de questionários entregues aos educadores de infância e aos pais/encarregados de educação, bem como dos que foram recolhidos.

**Tabela 1** – Questionários entregues e recolhidos nos jardins de infância.

Jardim de infância	Número de Salas	Educadoras		Pais / encarregados de educação	
		Questionários entregues	Questionários recolhidos	Questionários entregues	Questionários recolhidos
N.º 1	4	4	4	20	14
N.º 2	2	2	1	10	9
N.º 3	1	1	1	5	2
N.º 4	1	1	1	5	2
N.º 5	4	1	1	5	4
N.º 6	4	4	2	29	14
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>74</b>	<b>45</b>

Foram obtidos resultados de seis jardins de infância que colaboraram no estudo, correspondendo a um total de 16 salas. Destas 16 salas, 3 educadoras de infância não se disponibilizaram para responder aos questionários, nem a entregar aos pais/encarregados de educação. Das 13 educadoras de infância em que foram entregues os questionários, 10 responderam. Como tal, obtivemos um total de 10 questionários respondidos pelas educadoras, correspondendo a uma taxa de retorno de 77%. Quanto aos questionários entregues aos pais/encarregados de educação, deixámos 5 questionários por sala, o que perfazia 65 questionários. Porém, uma das educadoras do jardim de infância n.º 6 disponibilizou-se para entregar mais 9 questionários, além dos 5 que lhe cabiam, aos pais/encarregados de educação. Por isso, o total de questionários entregues corresponde a 74. Destes, recolhemos 45, correspondendo a uma taxa de retorno de 61%.

Descrito o processo de recolha de dados, passamos agora, à caracterização sociodemográfica das educadoras de infância. Para tal, vamos remetendo para consulta dos gráficos em anexo.

Em relação a esta população, todos os respondentes são do sexo feminino (Anexo Gráfico 1), cuja média de idades é de 54 anos, em que a mais nova tem 44 e a mais velha tem 57 anos. Das dez profissionais inquiridas, 70% são detentoras de uma Licenciatura e 30% de um Mestrado (Anexo Gráfico 2).

Nesta questão das habilitações, também pedíamos para referirem o ano de obtenção de grau académico, mas apenas uma respondeu. No que diz respeito ao tempo de serviço em EPE, apurámos uma média de 32 anos de serviço. No que concerne ao tempo de serviço no atual local de trabalho obtivemos uma média de 11 anos.

### **3.2. Desenvolvimento da literacia emergente**

Na segunda parte do questionário, descrevem-se os resultados relativos à ação das educadoras de infância para o desenvolvimento da literacia emergente na sala com o grupo de crianças.

Relativamente à primeira questão, pretendemos saber se as inquiridas desenvolvem intencionalmente atividades de literacia emergente. Quando questionadas todas as educadoras de infância responderam que desenvolvem intencionalmente atividades de literacia emergente (Anexo Gráfico 3).

Em relação à segunda questão, pretendemos saber com que frequência as educadoras de infância promovem e participam em momentos de leitura com as crianças, tendo sido referido por todas que o fazem muitas vezes (Anexo Gráfico 4).

No que concerne à terceira questão, pretendemos saber se a sala de jardim de infância está organizada em áreas de interesse/cantinhos, tendo todas as inquiridas confirmado esta informação (Anexo Gráfico 5).

Na questão quatro é solicitado às educadoras de infância que preencham a tabela com as áreas de interesse/cantinhos que contenham material impresso ou material de escrita. Foram assinaladas catorze áreas de interesse/cantinhos considerados pelas educadoras de infância com material impresso e material de escrita: 4.1-Desenho/Pintura; 4.2-Computador; 4.3-Casinha das bonecas; 4.5-Biblioteca; 4.6-Garagem; 4.7-Portefólio; 4.8-Expressões (plástica); 4.9-Ciências; 4.10-Espaço de escrita; 4.11-Música; 4.12-Teatro de fantoches; 4.13-Mercearia; 4.14-Consultório médico.

Quando solicitamos às educadoras de infância que preenchessem a tabela e escrevessem quais as áreas de interesse/cantinhos, no seu jardim de infância, que contêm material impresso ou de escrita, obtivemos os resultados que constam da Tabela 2.

**Tabela 2** – Tabela das áreas de interesse/cantinhos que contêm material impresso ou de escrita.

Áreas / cantinhos	Total de educadoras	Material impresso		Material de escrita	
		Sim	Não	Sim	Não
4.1 Desenho/Pintura	3		3	2	1
4.2 Computador	3	2	1	2	1
4.3 Casinha das bonecas	6	3	3	2	4
4.4 Jogos	8	8		6	2
4.5 Biblioteca	1		1		1
4.6 Garagem	4	2	2	1	3
4.7 Portefólio	1	1		1	
4.8 Expressões (plástica)	1	1		1	
4.9 Ciências	1		1	1	
4.10 Espaço de escrita	1	1		1	
4.11 Música	1	1		1	
4.12 Teatro de fantoches	1	1		1	
4.13 Mercearia	2	2		2	
4.14 Consultório médico	1	1		1	
<b>Total</b>		<b>23</b>	<b>11</b>	<b>22</b>	<b>12</b>

A partir da análise da Tabela 2, podemos constatar que nas áreas de interesse/cantinhos mencionados o material impresso e o material de Escrita estão presentes.

As áreas de interesse/cantinhos mais mencionadas pelas educadoras de infância, nas quais consta um maior número de material impresso e de escrita são as seguintes: os jogos; casinha das bonecas; garagem; desenho/pintura (Anexo Gráfico 6).

Na questão cinco, as educadoras de infância foram unânimes ao referir que proporcionam às crianças atividades lúdicas, como jogos dramáticos nos quais participam e desenvolvem comportamentos literários.

Passamos agora para a questão seis, na qual se questionaram as profissionais de educação pré-escolar se já tinham pensado em propor às crianças a formação de novas áreas de interesse/cantinhos, como estação dos correios, quiosque de revistas ou um escritório. Cinco, em dez educadoras de infância, responderam que sim e as restantes 50% referiram que não propuseram às crianças a formação das áreas de interesse/cantinhos acima mencionados. Desta forma, constatámos que das respostas obtidas, existem, ainda, educadoras de infância que não pensam em propor às crianças novas áreas de interesse/cantinhos.

No que diz respeito à questão sete, é pedido a estas profissionais que enumerem com que frequência (muitas vezes, algumas vezes, poucas vezes ou nunca) desenvolvem as atividades referidas: adquirir livros; contar histórias; ir a feiras do livro ou a livrarias; ler e visitar a biblioteca. É ainda incluído um campo relativo a “outras” que se refere a atividades que as educadoras de infância considerem desenvolver com as crianças, além das elencadas.

**Tabela 3 – Atividades desenvolvidas pelas educadoras de infância**

ATIVIDADES (Desenvolvidas com as crianças)		Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
7.1- Adquirir livros		5	5		
7.2- Contar histórias		10			
7.3- Ir a feiras do livro ou livrarias		3	4	2	1
7.4- Ler		10			
7.5- Visitar a biblioteca		6	2	2	
Outras:	7.6 Participar na semana da leitura	1			
	7.7 Enc. Educação vem à sala ler histórias	2	1		
	7.8 Descobrir palavras iniciadas por uma letra (vogal)	1			
	7.9 Requisitar livros da biblioteca	2			
	7.10 Ilustrar a história com os pais	1			
	7.11 Elaborar listas de compras	1			
	7.12 Elaborar livros	1			
	7.13 Elaborar cartões	1			
	7.14 Atividades estruturadas com apoio em materiais didático-pedagógico com vista a desenvolver as competências literárias	1			
	7.15 Dramatizações teatro fantoches	1			
7.16 Propor crianças contadoras de histórias			1		
<b>Total</b>		46	13	4	1

Ao analisarmos a Tabela 3 constatamos que no que diz respeito ao *adquirir livros*, cinco educadoras de infância afirmam praticar esta atividade muitas vezes e outras cinco algumas vezes. Na atividade de *contar histórias* dez das inquiridas referiram contar histórias muitas vezes. Em relação ao facto de *ir a feiras do livro ou livrarias*, nesta atividade, houve diferentes respostas sendo que três responderam “muitas vezes”, quatro responderam “algumas vezes”, duas responderam “poucas vezes” e uma das educadoras de infância respondeu “nunca” ter desenvolvido esta atividade com o grupo de crianças. Seguidamente, na atividade *ler* as dez educadoras de infância responderam que desenvolvem esta atividade. A última atividade é *visitar a biblioteca* em que houve seis educadoras de infância que responderam desenvolvem esta atividade “muitas vezes”, duas “algumas vezes” e duas “poucas vezes”. As “Outras” atividades referidas pelas educadoras de infância são as seguintes: *participar na semana da leitura*; *os encarregados de educação vêm à sala ler histórias*; *descobrir palavras iniciadas por uma*

*letra(vogal); requisitar livros da biblioteca; ilustrar a história com os pais; elaborar lista de compras; elaborar livros; elaborar cartões; atividades estruturadas com o apoio em materiais didático-pedagógico com vista a desenvolver as competências literácitas; dramatizações teatro fantoches; propor crianças contadoras de histórias.* Após analisarmos a frequência com que as atividades mencionadas pelas inquiridas são realizadas, verificamos que duas das educadoras de infância referem que os encarregados de educação vêm à sala ler história “muitas vezes”. Outras duas educadoras de infância referem que requisitam livros da biblioteca “muitas vezes”. Verificamos que uma das educadoras de infância respondeu que os encarregados de educação vêm “algumas vezes” à sala ler histórias; uma outra educadora de infância referiu que “algumas vezes” propõe às crianças serem contadoras de histórias. Nas restantes atividades referidas pelas educadoras de infância, estas responderam que desenvolvem essas atividades “muitas vezes”.

Analisando a figura que se segue concluímos, que as atividades que mais se desenvolvem com muita frequência é *contar histórias* e *ler* na sala do jardim de infância, ambas, com uma percentagem de 29%. Em segundo lugar, a atividade que 18% das educadoras dizem desenvolver “muitas vezes” é *visitar a biblioteca*. Em terceiro lugar, cinco educadoras de infância (15%) responderam *adquirir livros* “muitas vezes”. Por último, três educadoras (9%) afirmam *ir a feiras do livro ou livrarias* “muitas vezes”.



**Figura 3** - Atividades desenvolvidas pelas educadoras de infância

Relativamente às atividades que são desenvolvidas “poucas vezes” pelas educadoras de infância com as crianças, na Tabela 3 destacam-se o *ir a feiras do livro ou livrarias* e *visitar a biblioteca*, referidas por duas educadoras.

A oitava questão tem como objetivo recolher informação sobre a frequência com que as educadoras de infância promovem com os pais/encarregados de educação ações de cooperação na promoção da literacia emergente. A informação relativa às respostas dadas a esta questão é apresentada na Tabela 4.

**Tabela 4** – Frequência com que as educadoras de infância promovem com os pais/encarregados de educação as ações enumeradas.

AÇÕES	FREQUÊNCIA			
	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
8.1-Estimulo os pais a escreverem e a criarem com as crianças rimas, poesia, lengalengas, trava-línguas para partilharem no Jardim de infância.	3	2	4	1
8.2-Solicito aos pais/encarregados de educação que motivem as crianças, brincando com elas e fazendo “puzzles” de palavras, palavras cruzadas, sopa de letras (...).	2	6	2	0
8.3-Incentivo os pais/encarregados de educação a lerem com as crianças: jornais, revistas, informações televisivas, publicidade (...).	5	3	0	2
8.4-Partilho com os pais/encarregados de educação os registos das atividades realizadas com as crianças.	8	1	0	1
8.5-Sensibilizo os pais/encarregados de educação para envolverem as crianças nas rotinas familiares, como: escrever recados na caderneta; receitas; lista de compras; ler e escrever cartas; “ <i>emails</i> ”; pesquisar informação em sítios em linha sobre temas específicos.	6	2	2	0
8.6-Convido os pais/encarregados de educação a participarem em atividades de leitura, peças de teatro, diálogo sobre as profissões, dramatizações, no Jardim de infância.	5	5	0	0
8.7-Peço aos pais/encarregados de educação para lerem um livro, da nossa biblioteca, sobre o qual a criança fará uma representação icónica.	5	4	1	0
8.8-Incentivo os pais/encarregados de educação a frequentarem ações de formação no âmbito do desenvolvimento da literacia.	1	2	3	4
8.9-Apelo aos pais/encarregados de educação que adiram ao Plano Nacional de Leitura e que participem nas atividades designadas por “Hora do Conto”.	6	3	0	1
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>28</b>	<b>12</b>	<b>9</b>

Ao analisarmos a Tabela 4, constatamos que, relativamente a todas as opções apresentadas, há educadoras de infância que referem promovê-las “muitas vezes” com os pais/encarregados de educação.

Relativamente à ação apresentada em primeiro lugar (*Estimulo os pais a escreverem e a criarem com as crianças rimas, poesia, lengalengas, trava-línguas para partilharem no jardim de infância*) foi assinalada como sendo praticada, “muitas vezes”, por três educadoras de infância representando 30%. Verificamos, ainda, que duas das

inquiridas responderam que o fazem “algumas vezes”, representando, assim, 20%. Uma das inquiridas respondeu que “nunca” promoveu a ação enumerada com os pais, representando 10% (Anexo Gráfico 10).

No que concerne à segunda ação enumerada (*Solicito aos pais/encarregados de educação que motivem as crianças, brincando com elas e fazendo “puzzles” de palavras, palavras cruzadas, sopa de letras*), podemos concluir que duas das inquiridas afirmam ter praticado “muitas vezes” a ação, representando 20%. É possível verificar que outras duas educadoras de infância responderam que promovem “poucas vezes” a mesma ação, o que representa 20%. No entanto, é possível verificar que um número relevante de inquiridas, seis educadoras de infância, afirma promover “algumas vezes” a ação, representando uma percentagem significativa de 60% (Anexo Gráfico 11).

Seguidamente, na ação *Incentivo os pais/encarregados de educação a lerem com as crianças: jornais, revistas, informações televisivas, publicidade (...)*, é possível verificar que metade das inquiridas, ou seja cinco educadoras de infância, diz promover “muitas vezes” a ação enumerada, o que representa 50% dos respondentes. Por último, destaca-se o facto de duas das profissionais da Educação Pré-Escolar, que representam 20%, afirmarem que “nunca” incentivam os pais/encarregados de educação a lerem com as crianças.

Em relação aos resultados expostos podemos constatar que a esmagadora maioria das oito educadoras de infância (80%) afirma partilhar, “muitas vezes”, com os pais/encarregados de educação, os registos das atividades realizadas com as crianças. Contudo, uma das educadoras de infância respondeu que “nunca” partilha com os pais/encarregados de educação os registos das atividades realizadas com as crianças, representando 10%. Desta forma, podemos inferir que as educadoras de infância inquiridas se preocupam em partilhar com os pais esses registos, considerando-o importante e realizando boas práticas a este nível.

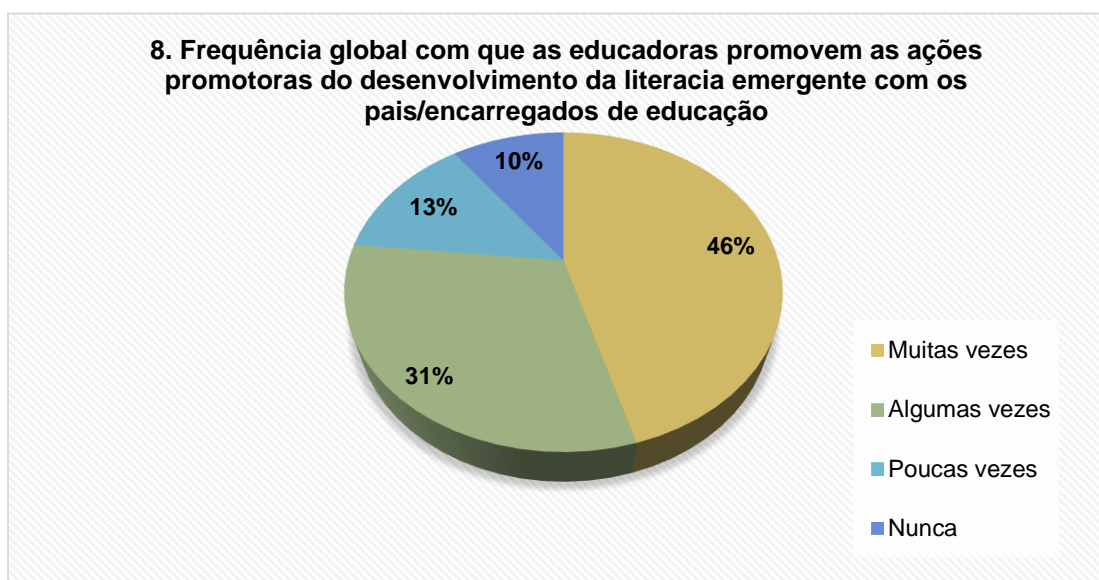
No que se refere à ação *Sensibilizo os pais/encarregados de educação para envolverem as crianças nas rotinas familiares, como: escrever recados na caderneta; receitas; lista de compras; ler e escrever cartas; “emails”; pesquisar informação em sítios em linha sobre temas específicos*, também verificamos que seis educadoras de infância (60% dos respondentes) dizem que promovem com muita frequência a ação enumerada.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 4, a ação identificada como *Convido os pais/encarregados de educação a participarem em atividades de leitura, peças de teatro, diálogo sobre as profissões, dramatizações, no jardim de infância* é a mais frequente (50% dizem que o fazem “muitas vezes” e os outros 50% dizem que o fazem “algumas vezes”).

Verifica-se também que as educadoras dizem fazer com muita frequência a ação apresentada em sétimo lugar: *Peço aos pais/encarregados de educação para lerem um livro, da nossa biblioteca, sobre o qual a criança fará uma representação icônica.*

Já no que se refere à ação apresentada em oitavo lugar (*Incentivo os pais/encarregados de educação a frequentarem ações de formação no âmbito do desenvolvimento da literacia*) verificamos que a maior parte (40%) nunca o fez.

Ao analisarmos a última ação (*Apelo aos pais/encarregados de educação que adiram ao Plano Nacional de Leitura e que participem nas atividades designadas por “Hora do Conto”*), verificamos que a maioria (60%) diz que a leva a cabo “muitas vezes”. A figura 4 representa, de uma forma global, as percentagens da frequência com que as educadoras de infância dizem que promovem as ações com os pais/encarregados de educação.



**Figura 4** - percentagem das ações promovidas pelas educadoras de infância e os pais/encarregados de educação.

A partir da análise da figura, conclui-se que as educadoras de infância afirmam que promovem frequentemente com os pais/encarregados de educação as ações enumeradas.

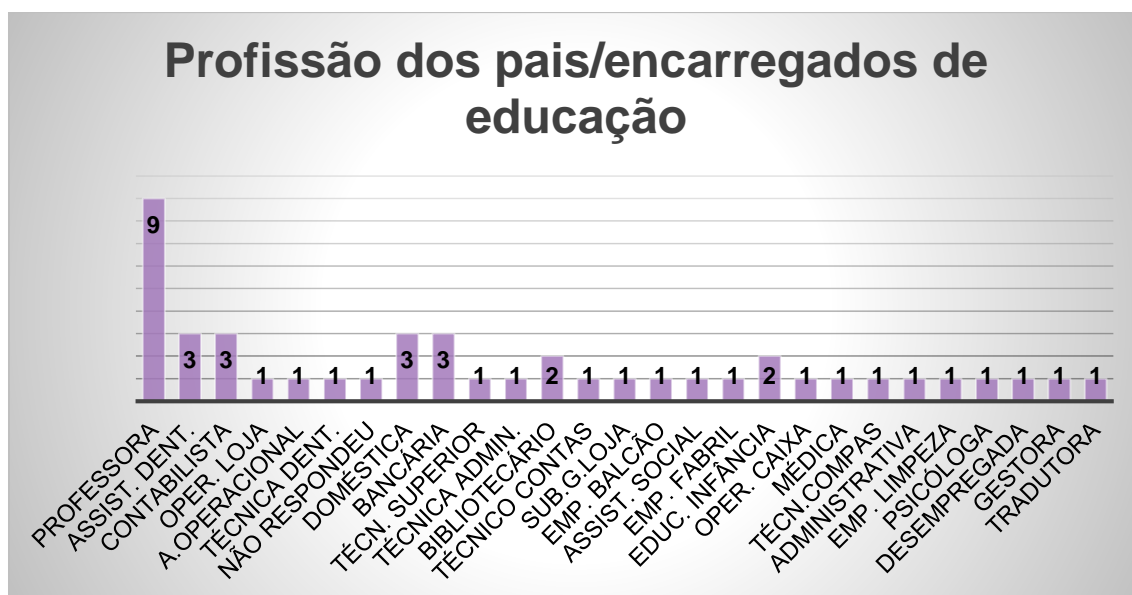
Terminada a análise dos dados relativos às educadoras de infância passamos à análise dos dados relativos às respostas dos pais/encarregados de educação.

### 3.3. Pais/encarregados de educação – Caracterização sociodemográfica

O questionário dirigido aos pais/encarregados de educação está dividido em duas partes, sendo a primeira relacionada com a caracterização sociodemográfica dos inquiridos e a segunda parte pretende recolher informação para caracterizar a ação dos pais/encarregados de educação em relação ao desenvolvimento da literacia emergente no seio familiar e no dia a dia. Em função dos resultados, vamos remetendo para consulta dos gráficos em anexo.

Através da recolha dos questionários, obtivemos 45 respostas. A idade média dos pais/encarregados de educação é de 37 anos. Responderam 40 mães e 5 pais, definindo o grau de parentesco. No que diz respeito às habilitações académicas, constatamos que 13% dizem ser detentoras de mestrado, 47% dizem que são licenciados, 7% bacharéis, 22% que têm o Ensino Secundário e 11% dizem ter o Ensino Básico (Anexo Gráfico 19).

Relativamente à profissão, a informação relativa aos quarenta e quatro pais/encarregados de educação é apresentada na Figura 5: nove professores, três assistentes de dentista, três contabilistas, um operador de loja, um assistente operacional, um técnico dentista, três domésticas, três bancários, um técnico superior, uma técnica administrativa, dois bibliotecários, um técnico de contas, um subgerente de loja, uma empregada de balcão, um assistente social, um empregado fabril, duas educadoras de infância, uma operadora de caixa, uma médica, um técnico de compras, uma administrativa, uma empregada de limpeza, uma psicóloga, um desempregado, uma gestora e uma tradutora.



**Figura 5** - Profissão dos pais/encarregados de educação

Relativamente ao estado civil dos inquiridos, trinta e oito que são casados, cinco solteiros e dois divorciados.

### **3.4. Pais/encarregados de educação – Desenvolvimento da literacia emergente**

Com a primeira questão da segunda parte, pretendemos saber se, no seio familiar, a criança vê ler o *e-mail*, jornais, revistas, escrever recados, escrever listas de compras, entre outras atividades. Dos quarenta e cinco inquiridos, apenas 11% diz não o fazer com os seus educandos (Anexo Gráfico 20).

Com as respostas à segunda questão, ficámos a saber que todos os pais/encarregados de educação dizem que oferecem livros às crianças que abordem assuntos do seu interesse (animais, fadas...).

Com a questão seguinte pretendemos saber se no núcleo familiar da criança tem contacto com livros, histórias, canções, jogos com palavras, que lhe possibilitem o desenvolvimento da literacia emergente, tendo todos os pais/encarregados de educação afirmado que sim.

Outra questão que colocámos aos inquiridos foi se leem para a criança as histórias, com expressividade e verificamos que quarenta e dois praticam esta atividade e três deles não o fazem.

Seguidamente, foi apresentado o quadro aplicado ao questionário das educadoras de infância, em que pretendemos saber com que frequência (Muitas vezes, Algumas vezes, Poucas vezes e Nunca) desenvolvem, com a criança, as atividades mencionadas: *Adquirir livros, Contar histórias, Ir a feira do livro ou livrarias, Ler e Visitar a biblioteca.*

Relativamente à aquisição de livros, catorze dos pais/encarregados de educação responderam que o faziam “muitas vezes”, vinte e seis responderam que o faziam “algumas vezes” e quatro responderam que o faziam “poucas vezes”. Houve um dos pais/encarregado de educação que não respondeu.

No que diz respeito ao contar histórias, vinte e cinco inquiridos responderam fazê-lo “muitas vezes”, dezassete responderam que o fazem “algumas vezes” e três “poucas vezes”.

Nove dos inquiridos responderam que iam “muitas vezes” a feiras do livro ou livrarias, vinte e um responderam que iam “algumas vezes”, treze responderam que iam “poucas vezes” e dois que “nunca” iam.

Em relação à leitura, a maioria (trinta) dos pais/encarregados de educação responderam que o faziam com as crianças “muitas vezes”.

No que se refere à visita à biblioteca, quatro inquiridos responderam que o fazem “muitas vezes”, dezasseis “algumas vezes”, dezassete “poucas vezes” e oito disseram que “nunca” visitam a biblioteca.

Quatro dos inquiridos referiram ainda outras atividades que dizem realizar “algumas vezes”: identificar letras, dramatizar, ler algumas palavras e ver livros sozinho.

Terminada a análise da questão cinco passamos para a questão seis em que pretendemos saber se os pais/encarregados de educação estão atentos à publicação de livros infantis com o intuito de manter atualizada a biblioteca da criança. O resultado que obtivemos foram vinte e três inquiridos que afirmam que “sim” e vinte e dois que afirmam que “não” praticam esta ação.

Com a penúltima questão, que é a questão sete, pretendemos saber se os inquiridos incentivam a criança a escolher os livros do seu interesse, motivando-a para criar hábitos de leitura. As respostas obtidas foram as seguintes: trinta e oito pais/encarregados de educação responderam que “sim” e seis responderam que “não”.

Existe um inquirido que não respondeu. Concluímos assim que um número relevante de inquiridos tem a preocupação em motivar as crianças para a leitura.

A oitava questão foi construída de forma a verificar a frequência (muitas vezes, algumas vezes, poucas vezes e nunca) com que os pais/encarregados de educação promovem, com as educadoras de infância, as ações que serão enumeradas. Esta questão foi elaborada em função do objetivo primeiro desta investigação: caracterizar a ação dos pais/encarregados de educação na promoção de comportamentos emergente de literacia e o contributo da articulação com as educadoras de infância de forma a desenvolver a literacia emergente nas crianças. Organizamos a informação recolhida na Tabela 5 e evidenciamos, de uma forma detalhada, a frequência de cada uma das ações.

**Tabela 5** – Frequência com que os pais/encarregados de educação promovem, com a educadora de Infância, as ações enumeradas.

AÇÕES	FREQUÊNCIA				
	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca	Não respondeu
Brinca com a criança (ensina-lhe jogos de linguagem, adivinha, provérbios, lengalengas, trava-línguas, rimas, canções, contos tradicionais...).	24	15	3	3	-
Peço ajuda como poderei dar continuidade a uma atividade de desenvolvimento da linguagem fazendo “puzzles” de palavras, palavras cruzadas, sopa de letras (...).	10	19	8	7	1
Incentivo a criança a ler jornais, revistas, informações televisivas, publicidade (...).	11	17	7	6	4
Partilho com a educadora de infância algumas atividades a partir das quais registo a evolução da criança (ex: diário).	6	17	7	15	-
Solicito à educadora de infância informação sobre que atividades de escrita posso incluir na rotina diária, como: escrever recados na caderneta; receitas; lista de compras; ler e escrever cartas; “ <i>emails</i> ”; pesquisar informação em sítios em linha sobre temas específicos.	4	15	10	16	-
Proponho à educadora a participação em atividades de leitura, peças de teatro, diálogo sobre as profissões, dramatizações, no jardim de infância.	3	9	14	17	2
Peço à educadora para trazer livros da biblioteca da escola, para ler em casa, sobre o qual a criança fará uma representação icónica.	4	14	9	18	-
Solicito à educadora de infância informação sobre ações de formação no âmbito do desenvolvimento da literacia, que possa frequentar.	1	7	15	22	-
Participo em atividades no âmbito do Plano Nacional de Leitura (ex: Hora do Conto).	3	15	11	15	1
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>128</b>	<b>84</b>	<b>119</b>	<b>8</b>

A partir da análise da informação apresentada na Tabela 5, constatamos que, globalmente, a maior parte (128) das respostas sobre a frequência das ações enumeradas se situa ao nível “algumas vezes”.

Quando questionado sobre se *Brinca com a criança (ensina-lhe jogos de linguagem, adivinha, provérbios, lengalengas, trava-línguas, rimas, canções, contos tradicionais...)*, os inquiridos responderam, maioritariamente que o faziam “muitas vezes”.

Relativamente à ação *Peço ajuda como poderei dar continuidade a uma atividade de desenvolvimento da linguagem fazendo “puzzles” de palavras, palavras cruzadas, sopa de letras (...)*, é possível verificar que dez inquiridos responderam que o fazem muitas vezes e dezanove responderam fazê-lo “algumas vezes”.

No que concerne à ação *Incentivo a criança a ler jornais, revistas, informações televisivas, publicidade (...)*, verificamos que onze pais/encarregados de educação responderam que o fazem “muitas vezes” e dezassete “algumas vezes”. Destaca-se ainda que sete responderam que incentivam “poucas vezes” à leitura dos suportes referidos e seis “nunca” incentivam a criança para a ação enumerada.

Outra das questões colocadas neste questionário e que achámos pertinente foi tentar saber qual a opinião dos pais/encarregados de educação quanto à seguinte ação: *Partilho com a educadora de infância algumas atividades a partir das quais registo a evolução da criança (ex.diário)*. Nesta questão, verificamos que uma minoria, ou seja, seis pais/encarregados de educação dizem que o fazem “muitas vezes”. Em contrapartida, dezassete dos inquiridos afirmam praticar esta ação “algumas vezes”. Destacam-se também os sete que responderam que “poucas vezes” partilham com a educadora os registos que fazem e quinze que “nunca” o fazem.

Seguidamente, relativamente à ação *Solicito à educadora de infância informação sobre que atividades de escrita posso incluir na rotina diária, como: escrever recados na caderneta; receitas; lista de compras; ler e escrever cartas; “emails”; pesquisar informação em sítios em linha sobre temas específicos*, a maior parte dos respondentes (dezasseis) diz que “nunca” o faz.

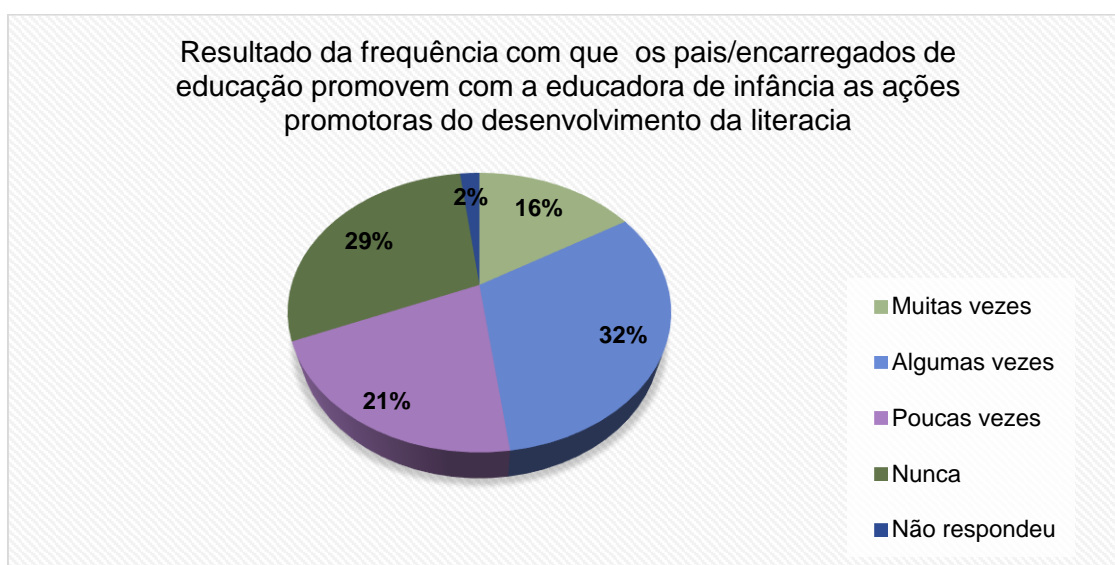
Outra das ações que achamos pertinente colocar aos pais/encarregados de educação é a seguinte: *Proponho à educadora de infância a participação em atividades de leitura, peças de teatro, diálogo sobre as profissões, dramatizações no jardim de infância*. Novamente responderam em minoria, três, que o fazem “muitas vezes”, sendo que nove responderam que o fazem “algumas vezes” e catorze que “poucas vezes” o propõem. Nesta questão o maior número de inquiridos (dezassete) respondeu que “nunca” promove esta ação com as educadoras de infância. Houve ainda dois pais/encarregados de educação que não responderam.

Na ação seguinte, *Peço à educadora para trazer livros da biblioteca, para ler em casa, sobre o qual a criança fará uma representação icônica*, obtivemos quatro pais/encarregados de educação que afirmam promover esta ação “muitas vezes”. De acordo com a Tabela 5, verificamos que catorze dos pais/encarregados de educação o fazem “algumas vezes” e nove deles fazem-no “poucas vezes”. Dos quarenta e cinco inquiridos, dezoito afirmam “nunca” promoverem esta ação com a educadora de infância.

Em relação ao ponto seguinte, *Solicito à educadora de infância informação sobre ações de formação no âmbito do desenvolvimento da literacia, que possa frequentar*, a maior parte respondeu que “nunca” o faz ou seja vinte e duas pessoas dizem que não solicitam informação sobre ações de formação no âmbito do desenvolvimento da literacia à educadora de infância.

No que toca à última ação, *Participo em atividades no âmbito do Plano Nacional de Leitura (ex: Hora do Conto)*, apenas três dos pais/encarregados de educação afirmam que o fazem com “muita frequência”, enquanto que quinze responderam que o fazem “algumas vezes” e onze “poucas vezes”. Verificamos, ainda que quinze dos pais/encarregados de educação dizem que “nunca” participam em atividades no âmbito do PNL.

Fazendo a análise global destas respostas, e de acordo com a Figura 6, é notório que a maior parte (32%) dos pais/encarregados de educação responderam que promovem algumas vezes as atividades referidas. Contudo, também há 29% que referem nunca o fazer.



**Figura 6** - Resultado da frequência com que os pais/encarregados de educação promovem com a educadora de infância

Analisadas as respostas dos pais/encarregados de educação, torna-se fundamental compará-las com as respostas das educadoras de infância para se perceber se existe articulação entre as ações desenvolvidas em ambos os contextos. Como referido, anteriormente, esta questão foi construída em função do objetivo desta investigação, ou seja, caracterizar a ação do jardim de infância na promoção de comportamentos emergentes de literacia em articulação com os pais/encarregados de educação e vice-versa. A informação analisada permite constatar que existe alguma consistência nas respostas sobre a articulação entre ambos os contextos.

#### **4. Discussão dos dados**

Neste ponto vamos discutir os resultados obtidos a partir do nosso estudo. Após termos efetuado a sua apresentação, importa analisá-los e interpretá-los com base na revisão da literatura. Tendo em conta a análise dos dados do questionário das educadoras de infância inquiridas podemos constatar que, maioritariamente, consideram ter muitas vezes desenvolvido intencionalmente atividades de literacia emergente na sala de jardim de infância, promovendo e participando em momentos de leitura com as crianças. No que concerne às áreas de interesse/cantinhos, mencionados pelas educadoras de infância, onde existe material impresso e de escrita, o resultado revelou-se positivo, pelo contacto e utilização que dele fazem. No que diz respeito à frequência com que as educadoras de infância desenvolvem com as crianças diversas atividades (adquirir livros, contar histórias, ir a feiras do livro ou livrarias, ler e visitar a biblioteca) nas quais participam e desenvolvem comportamentos literácitos, foi dito que são desenvolvidas “muitas vezes”.

As “outras” atividades que as Educadoras de infância consideraram pertinentes, e, por isso, trabalhadas algumas vezes, quando exploradas com as crianças podem provocar diferenças nos conhecimentos emergentes de literacia das crianças.

Assim sendo, é de notar que todas as educadoras inquiridas atribuem relevância, promovem e desenvolvem “muitas vezes” estas atividades, proporcionando o desenvolvimento da literacia emergente nas crianças. Relativamente à última questão, do questionário das educadoras de infância, verificou-se com destaque que as inquiridas promovem, com muita frequência “muitas vezes”, com os pais/encarregados de educação as nove ações enumeradas. Podemos concluir que existe um empenho por parte das educadoras em contribuir, de forma articulada com os pais/encarregados de educação para o desenvolvimento da literacia emergente. A partir da análise dos resultados dos questionários é possível afirmar que as educadoras de infância tiveram em atenção e valorizaram o contributo da família para o enriquecimento das crianças. Quanto à participação dos pais/encarregados de educação nos jardins de infância, verificámos que

as educadoras de infância dizem que incentivaram e valorizaram a participação dos mesmos e as suas intervenções.

Passando aos questionários dos pais/encarregados de educação, elaborámos sete questões alusivas ao desenvolvimento da literacia emergente no seio familiar. Nas quatro primeiras questões os pais/encarregados de educação responderam, em número elevado, que desenvolvem as ações referidas com as crianças. Verificamos, a partir das respostas à questão quatro, que os inquiridos se envolvem nas atividades de literacia com a criança. Na questão seis e sete, um grande número afirma que praticam as ações enumeradas. Com a diversidade das ações descritas na questão oito, há a salientar, que os inquiridos, com alguma frequência, promovem e articulam, em grande número, as ações enumeradas com as educadoras de infância. Desta forma, podemos afirmar que identificámos de uma forma ativa, o papel da família e do jardim de infância no desenvolvimento da literacia emergente. No que diz respeito às estratégias utilizadas pelas educadoras de infância e pelos pais/encarregados de educação, estas refletem-se positivamente nas frequências das ações. De acordo com o exposto, os intervenientes no nosso estudo contribuem para o desenvolvimento da literacia emergente das crianças em idade pré-escolar.

## **5. Conclusão**

Analisados os dados dos questionários das educadoras de infância e dos pais/encarregados de educação procedeu-se à descrição dos mesmos e neste passo foi fundamental a sua leitura de forma a facilitar a sua análise e interpretação com o objetivo de obter conclusões.

O desenvolvimento da literacia em crianças de idade pré-escolar é cada vez mais considerado essencial para o posterior sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, as crianças destas idades desenvolvem conceções acerca dos conceitos e das funções da literacia que facultam a aprendizagem da leitura e da escrita. As rotinas quotidianas, as atividades, os hábitos e dinâmicas familiares e o jardim de infância são importantíssimos, pois, influenciam de uma forma determinante o desenvolvimento literácito das crianças.

A informação obtida a partir dos questionários mostra e confirma que tanto as educadoras de infância como os pais/encarregados de educação privilegiam e desenvolvem práticas associadas e interações, promovendo com as crianças atividades que possibilitam o desenvolvimento da literacia emergente.

Estas interações significativas são especialmente relevantes, levando a que o papel dos pais/encarregados de educação e das educadoras de infância seja preponderante neste processo. Baseando-nos nas respostas dos pais/encarregados de

educação e educadores de infância, a articulação entre ambos os parece ser uma realidade em ambos os contextos. Exemplificando, uma das ações enumeradas nos questionários tem a ver com as educadoras de infância promoverem momentos de leitura e os pais/encarregados de educação que dão uma especial importância e valorizam de forma significativa a leitura conjunta e outras atividades, enumeradas no questionário, relacionadas com as práticas de literacia.

De acordo com Mata (2008), a leitura de histórias é uma atividade enriquecedora e completa para as crianças, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, o desenvolvimento das conceções emergentes de literacia e a aprendizagem e desenvolvimento de competências de leitura, permitindo ainda desenvolver competências relacionadas com as interações, com a partilha de ideias, com conceções e vivências. No que concerne à investigação realizada, tentámos perceber se existe contributo da articulação entre a família e o jardim de infância para o desenvolvimento da literacia emergente.

Para podermos dar resposta ao nosso problema e aos objetivos formulados, tivemos em conta a análise dos dados recolhidos que nos possibilitou chegar à conclusão de que, relativamente às atividades enunciadas e estratégias descritas nos questionários, se verifica que a maioria das educadoras de infância mostra preocupação em as promover com o intuito de desenvolver a literacia emergente nas crianças.

Grande parte das educadoras de infância inquiridas contribui para o desenvolvimento da literacia emergente das crianças, verificando-se que articulam com os pais/encarregados de educação as ações enumeradas. A articulação entre o jardim de infância e os pais/encarregados de educação é referida como sendo promovida “muitas vezes”. O papel dos pais/encarregados de educação revelou-se importantíssimo visto que se verificou que é reconhecido que as atividades e as rotinas quotidianas das famílias contribuem para o desenvolvimento da literacia emergente das crianças.

A grande maioria dos pais/encarregados de educação referem que há articulação com a educadora de infância no desenvolvimento das ações referidas. Em suma, podemos verificar que a maioria das atividades mencionadas, nas respostas aos questionários, foi promovida pelas educadoras e pelos pais/encarregados de educação.

Ora, se, por um lado, isto constitui um dado positivo, na medida em que revela interesse por parte das educadoras de infância e dos pais/encarregados de educação em promover o desenvolvimento da literacia emergente nas crianças, por outro lado, evidencia que poderá fazer-se ainda mais neste domínio.

A leitura ou o desenvolvimento de projetos comuns são exemplos de atividades que podem proporcionar uma comunicação bastante proveitosa entre ambos os contextos.

Em termos globais, este estudo revela que os pais/encarregados de educação e educadoras de infância dizem fomentar a articulação entre a família e o jardim de infância, ao elencarem um conjunto de ações que, quando confrontadas em espelho, mostram valores semelhantes.

Para corroborar estes dados em futuros estudos, teríamos de analisar as práticas e ações de ambos os intervenientes como potenciadoras de literacia emergente.

### **Conclusão Geral**

A Prática de Ensino Supervisionada integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico permitiu-nos experienciar os papéis de educador de infância e professor do 1.º CEB. Tal permitiu desenvolver conhecimentos e competências profissionais que tentámos, também, mobilizar para a dimensão de investigação, culminando na redação deste relatório.

Terminado este ciclo de experiências, foram significativas as aprendizagens obtidas na prática. Assim, cabe aqui referir que as unidades curriculares PES I, PES II e a PES III tiveram um papel primordial no desenvolvimento de capacidades de planificação e reflexão crítica sobre a escola, o seu funcionamento, a sua organização, sobre os processos de aprendizagem das crianças e sobre o papel de cada um dos intervenientes. Nesta perspetiva, o educador de infância/ professor deve ser um sujeito de aprendizagem e construir o seu próprio conhecimento consoante um determinado problema. Ao realizarmos este relatório, pensamos que concretizámos esta dimensão que mobilizámos para a nossa investigação. Nesta, destacámos os papéis atribuídos à família e ao educador de infância, incidindo sobre a articulação entre ambos para a promoção de literacia emergente.

A frequência da PES foi, assim, a unidade curricular mais exigente a nível pessoal e profissional, exigindo muito de nós, sobrepondo-se, muitas vezes, à vida familiar.

Considero que face a todo o trabalho desenvolvido e experiência acumulada ao longo dos estágios, para além de se ter revelado gratificante, me forneceu um vasto conjunto de instrumentos e conhecimentos de trabalho, não só por termos de trabalhar em grupo, com todas as dificuldades que exige esse trabalho, como por termos de gerir a nossa ação perante um grupo/turma de crianças

Cabe ao professor/educador de infância enquanto, participantes ativos na escola, cumprir o seu papel de formar, ao qual se associa a família.

A nossa investigação partiu dessa articulação, sendo que através da análise dos questionários que dirigimos aos educadores de infância e pais/encarregados de educação conseguimos descrever a intencionalidade de ambos trabalharem para o desenvolvimento da literacia emergente. Este estudo e a frequência da PES foram uma mais valia para a nosso conhecimento profissional, permitindo analisar e compreender a ação dos educadores de infância e da família como parceiros que partilham responsabilidades na educação e formação de crianças.

## Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Alarcão, I. & Roldão, M., Céu. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J., (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ª ed). Coimbra: Almedina.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill de Portugal.
- Azevedo, F. (2009). *Formar leitores das teorias às práticas*: Edições Lisboa.
- Azevedo, H., Viana, F. L., Ribeiro, I. & Cruz J. (2012). *A Leitura de Histórias - Qualidade das Interações entre Pais e Filhos*. Consultado em 6 de março de 2015 disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24259/1/Cruz%2c%20Ribeiro%20%26%20Viana%202012%20Diversidades.pdf>
- Balancho, M & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos – Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Balula, J. P. (2010, novembro). *Formar leitores na Sociedade do Conhecimento*. Comunicação apresentada nas *III Jornadas Iberoamericanas sobre Prácticas de Lectura y Escritura e II Foro Iberoamericano sobre Literacidad y Aprendizaje*, Madrid, Espanha. Consultado em 6 de março de 2015, disponível em <http://hdl.handle.net/10400.19/496>
- Benavente, A. Rosa, A. Costa, A. & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- Cruz, J. S. (2011). *Práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literácito das crianças* (Dissertação de mestrado publicada). Escola de Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Dionísio, M. & Pereira, I. (2006). A educação Pré-escolar em Portugal – concepções oficiais, investigações e práticas. *Perspetiva*, v 24, 2, 597-622.
- Faneca, A. M. (2013). *O desenvolvimento do oral das crianças em idade pré-escolar: um estudo em contexto de prática de ensino supervisionada* (Relatório Final de Mestrado). Instituto Politécnico de Viseu, Viseu. Consultado em 6 de março de 2015, disponível em <http://hdl.handle.net/10400.19/1831>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

- Gomes, I. & Santos, N. (2005). *Literacia emergente: «É de pequenino que se torce o pepino!»*. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP* (Universidade Fernando Pessoa), 2, 312-326.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança* (3ª Ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (2005). *Perspectivas Actuais sobre Aprendizagem na Infância*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frasinetti.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leal, T., Peixoto, C., Silva, M., & Cadima, J. (2006). Desenvolvimento da literacia emergente: Competência em crianças de idade pré-escolar. In F.L.Viana, E. Coquet, & M. Martins, M (Coord.), *Atas do 6.º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente* (pp. 56-65). Braga: Universidade do Minho - Centro de Estudos da Criança. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/13556>.
- Marques, R. (1991). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler. Um Guia Para Pais e Educadores* (4ª Ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Mata, L. (1999, outubro). *Hábitos e práticas de leitura de histórias na família*. Comunicação apresentada na VII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. APPORT, Braga.
- Mata, L. (2004). Era Uma Vez... *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 95-108.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2009). *Literacia Familiar Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*: Porto Editora.
- Mata, L. (2013). Literacia Familiar e Desenvolvimento de Competências de Literacia. *EXEDRA Revista Científica ESEC*, consultado no dia 27 de fevereiro de 2015, disponível em <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/18-numero-tematico-2012.pdf>
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1º Ciclo* (4ª ed). Lisboa: Editorial do Ministério de Educação.
- Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Faculdade de Motricidade Humana: Cruz Quebrada.
- Neves, I. (2007). *A Formação Prática e a Supervisão da Formação . Saber (E) Educar*, 12, 79.

- Pombo, O., Guimarães, M., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Projeto Curricular de Grupo (2014/2015)
- Ramos, M. P. C. (2013). *Literacia emergente em contextos pré-escolares inclusivos: Ideias e práticas de educadores de infância do ensino regular* (Dissertação de mestrado publicada). Escola Superior de Educação Jean Piaget/Arcozelo, Vila Nova de Gaia.
- Ramos A, M., & Silva S. R. (2014). *Os Caminhos antes e ...Depois de Aprender a Ler*. Coimbra: Edições Almedina S.A.
- Roldão, M. C. (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida, Lisboa.
- Rosa, C., Teixeira, A., Cabrita, A., & Santos, A. (2005). Interação Pais-Bebé em Contexto de Creche, In P. Pequito.,A. & Pinheiro, (Org.) *Actas do 1º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância*. (pp. 213-219) Porto: Gailivro.
- Serrazina, L. (1999). *Educação matemática em Portugal, Espanha e Itália: actas da Escola de Verão*.
- Sim-Sim, I. (2002). *I (literacia, (des) conhecimento e poder*. Porto: ASA.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Lisboa: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. A. C. Silva & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Tuckey ( 1962). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*.
- Vasconcelos, T. (2000). *Para um desenvolvimento sustentado da Educação de Infância. Infância e Educação, Investigação e Práticas, 2*, Lisboa: Gedei.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler, da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Asa.
- Viana, F., L., Ribeiro, I., & Batista, A. (2014). *Os Caminhos antes e ...Depois de Aprender a Ler*. Coimbra: Edições Almedina S.A.
- Villas-Boas, M. A. (2002). *Leitura de histórias: o contributo da dimensão sócio – afectiva*. Leitura Literatura Infantil Ilustração – Investigação e prática docente (Coord.) Viana, F. L., Martins, M., Coquet, E. Universidade do Minho: Bezerra.

Zabalza, M. (1987). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

### **Legislação**

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, 30 de agosto – Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro.

# Anexos

## Anexo 1 - Aprovação MIME

---

### Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito n.º 0481100001

---

De: mime-noreply@gepe.min-edu.pt

Enviada: quinta-feira, 28 de Maio de 2015 13:50:35

Para: elisabetecostaalmeida@hotmail.com, elisabetecostaalmeida@hotmail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0481100001, com a designação *Questionários 1 a Pais/Encarregados de educação e 1 a Educadores de Infância*, registado em 16-05-2015, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo (a) Senhor(a) Dr (a) Elisabete Costa Almeida

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vítor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamento de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.

b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. No caso presente de inquirição de alunos menores (menos de 18 anos) este deverá ser atestado pelos seus representantes legais. As autorizações assinadas pelos Encarregados de Educação devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem os alunos. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.

c) Informa-se ainda que a DGE não é competente para autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar junto de alunos em contexto de sala de aula, dado ser competência da Escola/Agrupamento.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

## Anexo 2 – Declaração do Agrupamento de Escolas

### DECLARAÇÃO

declara que autoriza **Elizabete Costa de Almeida**, portadora do Cartão do Cidadão nº 09882366 3ZY0, aluna do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu, a implementar um programa de investigação com os docentes do ensino pré-escolar e encarregados de educação/pais dos jardins-de-infância pertencentes a este Agrupamento de Escolas, no ano escolar 2015/2016, e no âmbito do tema "Contributo da articulação entre a família e o Jardim-de-Infância para o desenvolvimento da literacia emergente".

Mais se declara que a presente autorização foi precedida pela aprovação da MIMÉ - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar com nº de registo 0481100001.

Mais se exige a garantia da anonimato dos respondentes, confidencialidade, proteção e segurança dos dados recolhidos, tornando-se obrigatória a entrega das autorizações escritas com o consentimento informado e esclarecido do(s) titular(es) dos dados.

Viseu, 04 de junho de 2015.

SD

**Anexo 3** – Documento do Agrupamento para as educadoras de infância e pais/encarregados de educação que tomaram conhecimento do conteúdo do questionário.

---

Eu, \_\_\_\_\_  
Educadora de Infância/Encarregado(a) de Educação/ Pai/Mãe (*riscar o que não interessa*), declaro que tomei conhecimento do conteúdo do questionário referente ao trabalho de investigação sobre o tema "Contributo da articulação entre a família e o Jardim-de-Infância para o desenvolvimento da literacia emergente", efetuado pela mestranda Elizabete Costa de Almeida, a frequentar o do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu.

Mais declaro que preenchi o referido questionário de livre vontade e com a consciência de que este se destina apenas para fins académicos.

Viseu, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

O/A Respondente

---

## Anexo 4 – Questionário das educadoras de infância



Instituto Politécnico de Viseu  
Escola Superior de Educação



Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e  
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
2014-2015

### QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se no âmbito da investigação a realizar no curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu. Com o mesmo pretendemos conhecer o contributo da articulação entre a família e o Jardim de Infância para o desenvolvimento da literacia emergente.

Agradecemos que leia com atenção o questionário e responda a todas as questões com a maior sinceridade. O seu contributo é fundamental para a realização deste estudo, pelo que se agradece, desde já, a sua valiosa colaboração. Não há respostas certas ou erradas.

Salientamos que o questionário é anónimo e que os dados recolhidos se destinam para fins académicos, mantendo-se rigorosamente confidenciais.

### Caraterização sociodemográfica

Assinale, com um (X), a opção adequada, OU preencha de acordo com a informação solicitada.

1. Sexo:  Feminino  Masculino

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Habilitações académicas e respetivo ano de formação.

Bacharelato \_\_\_\_\_

Licenciatura \_\_\_\_\_

Mestrado \_\_\_\_\_

Doutoramento \_\_\_\_\_

4. Tempo de serviço na Educação Pré-Escolar.

Anos: \_\_\_\_\_

5. Tempo de serviço neste Jardim de Infância.

Anos: \_\_\_\_\_

### Desenvolvimento da literacia emergente

1. Desenvolve intencionalmente atividades de literacia emergente?

Sim  Não

2. Com que frequência promove e participa em momentos de leitura com as crianças?

Muita  Alguma  Pouca  Nenhuma

3. A sala de Jardim de Infância está organizada em áreas/cantinhos?

Sim  Não

4. Complete a seguinte tabela com a informação indicada.

ÁREAS (cantinhos)	MATERIAL IMPRESSO		MATERIAL DE ESCRITA (lápis; caneta; papel; cartões)	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Ex: Biblioteca.	x		x	

5. Proporciona às crianças atividades lúdicas, como jogos dramáticos, nas quais participam e desenvolvem comportamentos literários?

Sim       Não

6. Já pensou em propor às crianças a formação de novas áreas/cantinhos, como estação dos correios, quiosque de revistas ou um escritório?

Sim       Não

7. Assinale, com um (X), a frequência com que desenvolve, com as crianças, as atividades enumeradas no quadro seguinte.

ATIVIDADES	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Adquirir livros				
Contar histórias				
Ir a feiras do livro ou livrarias				
Ler				
Visitar a biblioteca				
Outras:				

8-Assinale, com um (X), a frequência com que promove com os pais e encarregados de educação as ações enumeradas.

AÇÕES	FREQUÊNCIA			
	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Estimulo os pais a escreverem e a criarem com as crianças rimas, poesia, lengalengas, trava-línguas para partilharem no Jardim de Infância.				
Solicito aos pais/encarregados de educação que motivem as crianças, brincando com elas e fazendo "puzzles" de palavras, palavras cruzadas, sopa de letras (...).				
Incentivo os pais/encarregados de educação a lerem com as crianças: jornais, revistas, informações televisivas, publicidade (...).				
Partilho com os pais/encarregados de educação os registos das atividades realizadas com as crianças.				
Sensibilizo os pais/encarregados de educação para envolverem as crianças nas rotinas familiares, como: escrever recados na caderneta; receitas; lista de compras; ler e escrever cartas; "emails"; pesquisar informação em sítios em linha sobre temas específicos.				
Convido os pais/encarregados de educação a participarem em atividades de leitura, peças de teatro, diálogo sobre as profissões, dramatizações, no Jardim de Infância.				
Peço aos pais/encarregados de educação para lerem um livro, da nossa biblioteca, sobre o qual a criança fará uma representação icónica.				
Incentivo os pais/encarregados de educação a frequentarem ações de formação no âmbito do desenvolvimento da literacia.				
Apelo aos pais/encarregados de educação que adiram ao Plano Nacional de Leitura e que participem nas atividades designadas por "Hora do Conto".				

Muito obrigada pela sua colaboração.  
 Elizabete Costa de Almeida

## Anexo 5 – Questionários dos pais/encarregados de educação



Instituto Politécnico de Viseu  
Escola Superior de Educação

Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e  
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
2014-2015

### QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se no âmbito da investigação a realizar no curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu. Com o mesmo pretendemos conhecer o contributo da articulação entre a família e o Jardim de Infância para o desenvolvimento da literacia emergente.

Agradecemos que leia com atenção o questionário e responda a todas as questões com a maior sinceridade. O seu contributo é fundamental para a realização deste estudo, pelo que se agradece, desde já, a sua valiosa colaboração. Não há respostas certas ou erradas.

Salientamos que o questionário é anónimo e que os dados recolhidos se destinam para fins académicos, mantendo-se rigorosamente confidenciais.

### Caraterização sociodemográfica

Assinale, com um (X), a opção adequada, OU preencha de acordo com a informação solicitada.

1. Sexo:  Feminino  Masculino
2. Idade: \_\_\_\_\_
3. Grau de parentesco com a criança: \_\_\_\_\_
4. Habilitações académicas:
  - 1º Ciclo do Ensino Básico
  - 2º Ciclo do Ensino Básico
  - 3º Ciclo do Ensino Básico
  - Ensino Secundário
  - Bacharelato
  - Licenciatura
  - Mestrado
  - Doutoramento
5. Profissão: \_\_\_\_\_
6. Estado civil:
  - Solteiro  Casado  Viúvo  Divorciado

### Desenvolvimento da literacia emergente

1. No seio familiar a criança vê ler o e-mail, jornais, revistas, escrever recados, escrever lista de compras, entre outros?
  - Sim  Não
2. Oferece livros à criança que abordem assuntos do seu interesse (animais, fadas...)
  - Sim  Não

3. No núcleo familiar a criança tem contato com livros, histórias, canções, jogos com palavras, que lhe possibilite o desenvolvimento da literacia emergente?

Sim       Não

4. Lê para a criança as histórias, com expressividade?

Sim       Não

5. Assinale, com um (X), a frequência com que desenvolve, com a criança, as atividades enumeradas no quadro seguinte.

ATIVIDADES		Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Adquirir livros					
Contar histórias					
Ir a feiras do livro ou livrarias					
Ler					
Visitar a biblioteca					
Outras:					

6. Está atento à publicação de livros infantis com o intuito de manter atualizada a biblioteca da criança?

Sim       Não

7. Incentiva a criança a escolher os livros do seu interesse, motivando-a para criar hábitos de leitura?

Sim       Não

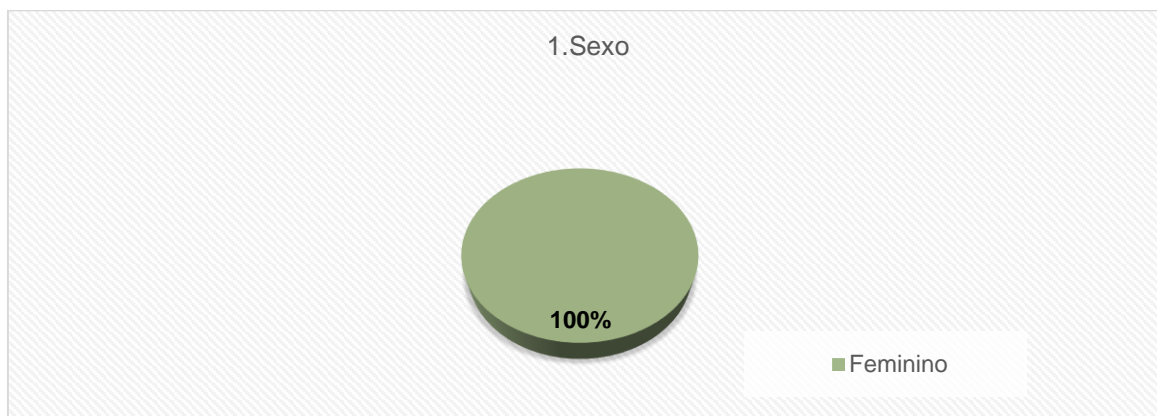
8. Assinale com um (X) a frequência com que promove com a educadora de infância as ações enumeradas.

AÇÕES	FREQUÊNCIA			
	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Brinca com a criança (ensina-lhe jogos de linguagem, adivinha, provérbios, lengalengas, trava-línguas, rimas, canções, contos tradicionais...).				
Peço ajuda como poderei dar continuidade a uma atividade de desenvolvimento da linguagem fazendo "puzzles" de palavras, palavras cruzadas, sopa de letras (...).				
Incentivo a criança a ler jornais, revistas, informações televisivas, publicidade (...).				
Partilho com a educadora de infância algumas atividades a partir das quais registo a evolução da criança (ex:diário).				
Solicito à educadora de infância informação sobre que atividades de escrita posso incluir na rotina diária, como: escrever recados na caderneta; receitas; lista de compras; ler e escrever cartas; "emails"; pesquisar informação em sites em linha sobre temas específicos.				
Proponho à educadora a participação em atividades de leitura, peças de teatro, diálogo sobre as profissões, dramatizações, no Jardim de Infância.				
Peço à educadora para trazer livros da biblioteca da escola, para ler em casa, sobre o qual a criança fará uma representação lúdica.				
Solicito à educadora de infância informação sobre ações de formação no âmbito do desenvolvimento da literacia, que possa frequentar.				
Participo em atividades no âmbito do Plano Nacional de Leitura (ex:Hora do Conto).				

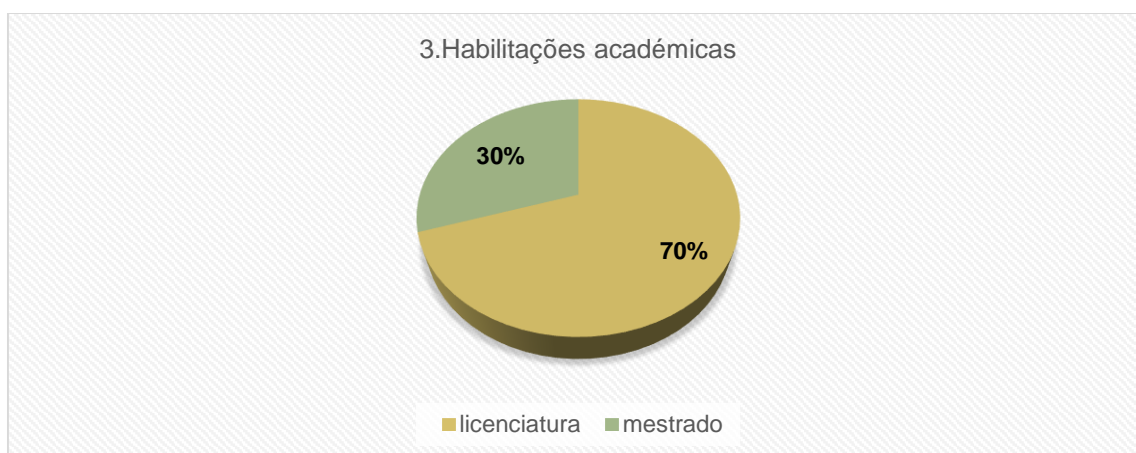
Muito obrigada pela sua colaboração.  
 Elizabete Costa de Almeida

## Anexo - Gráfico

**Gráfico 1** – Distribuição por sexo das educadoras de infância



**Gráfico 2** – Habilitações académicas das educadoras de infância



**Gráfico 3** – Resultado relativo às educadoras de infância que desenvolvem atividades de literacia emergente.



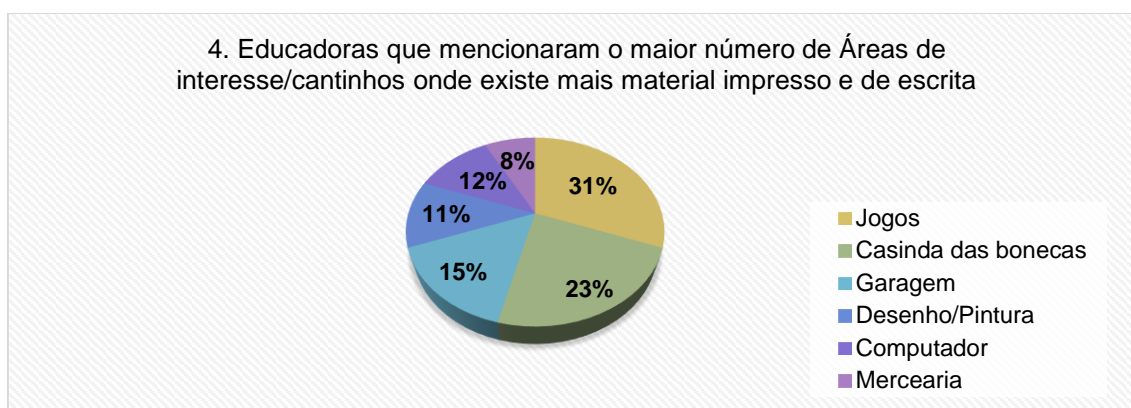
**Gráfico 4** – Frequência com que as educadoras de infância promovem e participam em momentos de leitura com as crianças.



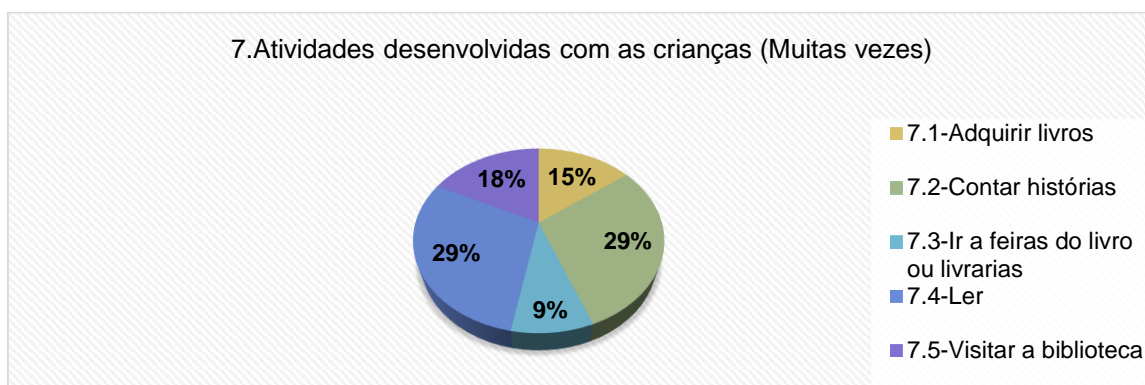
**Gráfico 5** – Organização da sala em áreas de interesse/cantinhos.



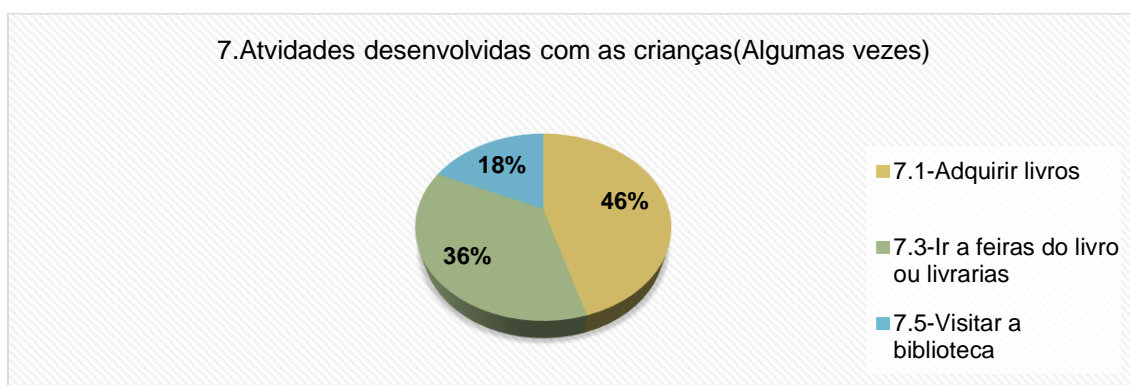
**Gráfico 6** – Áreas de interesse/cantinhos mais mencionadas pelas educadoras de infância



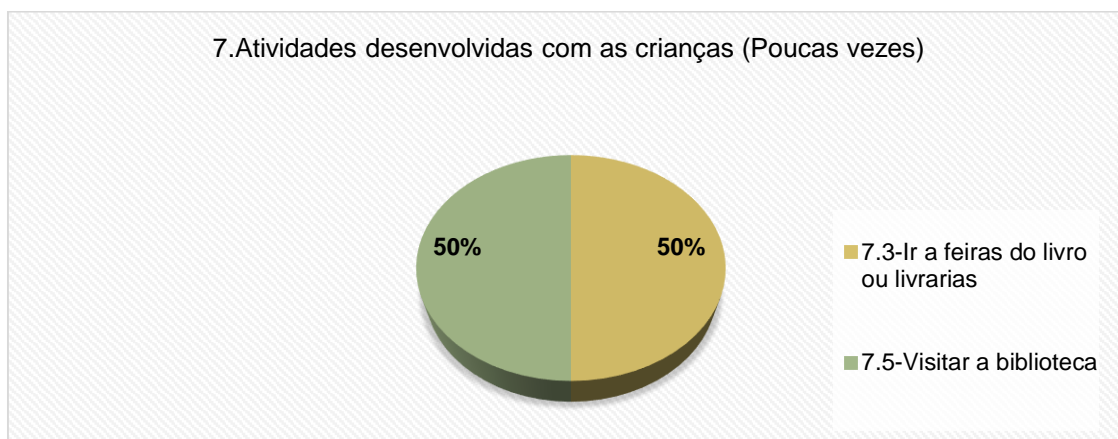
**Gráfico 7** – Atividades desenvolvidas muitas vezes pelas educadoras de infância



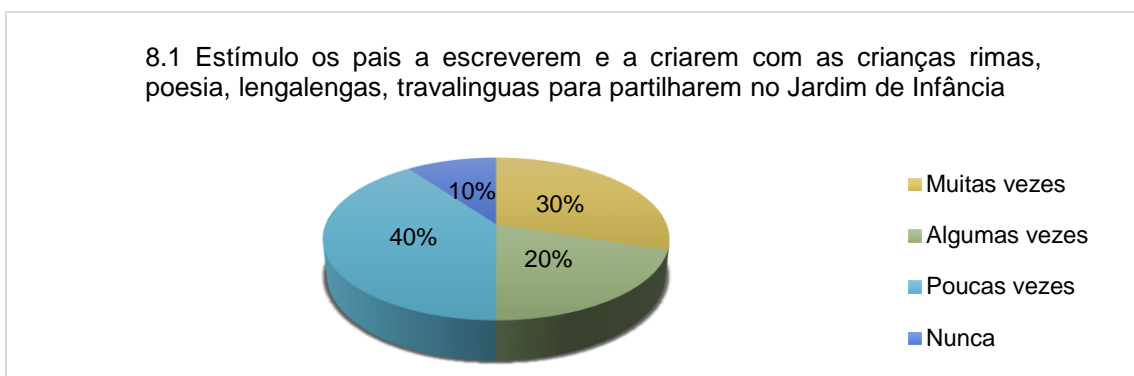
**Gráfico 8** – Atividades desenvolvidas, algumas vezes, pelas educadoras de infância com as crianças.



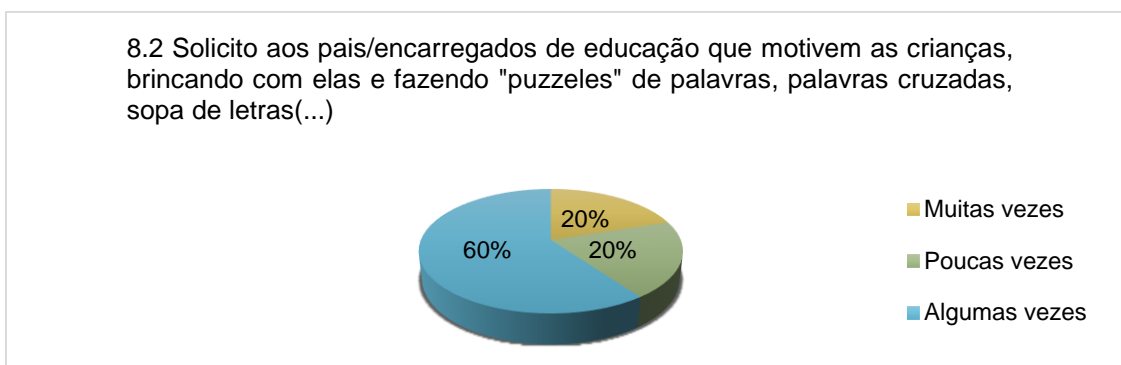
**Gráfico 9** – Atividades desenvolvidas, poucas vezes, pelas educadoras de infância com as crianças.



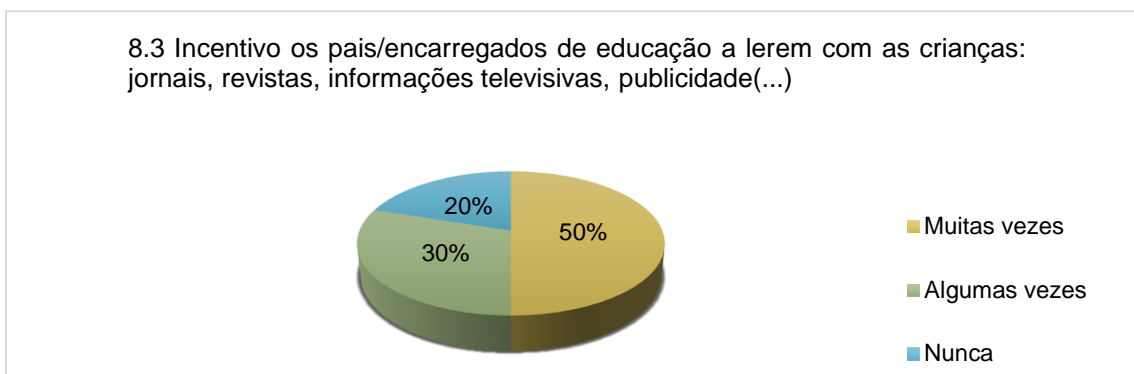
**Gráfico 10** – Frequência com que as educadoras de infância estimulam os pais a escreverem e a criarem com as crianças rimas, poesia, lengalengas, travalínguas para partilharem no jardim de infância.



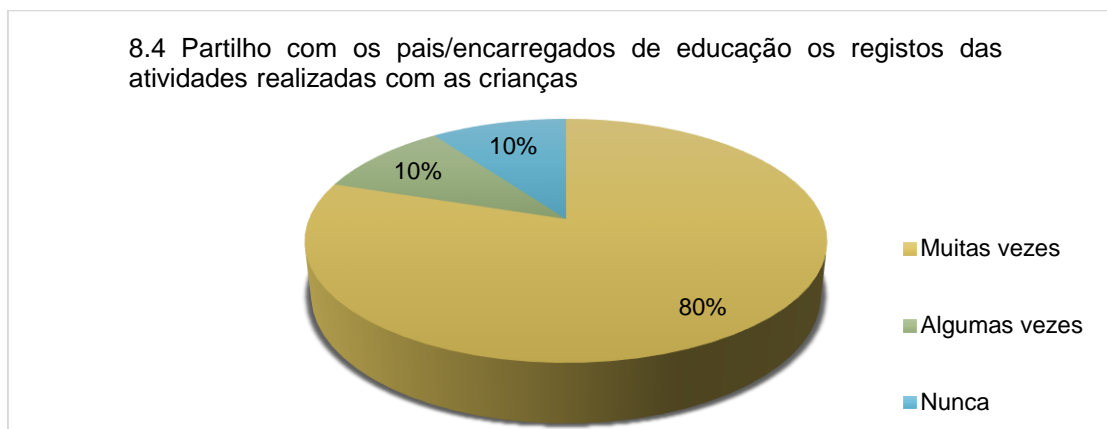
**Gráfico 11** - Solicitação aos pais/encarregados de educação para motivarem as crianças, brincando com elas e fazendo puzzles de palavras, palavras cruzadas, sopa de letras (...).



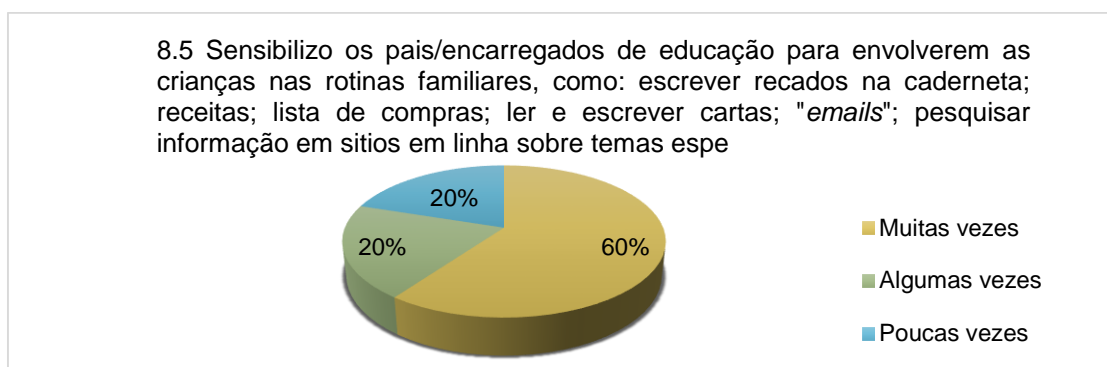
**Gráfico 12** - Incentivo aos pais/encarregados de educação para lerem com as crianças: jornais, revistas, informações televisivas, publicidade (...).



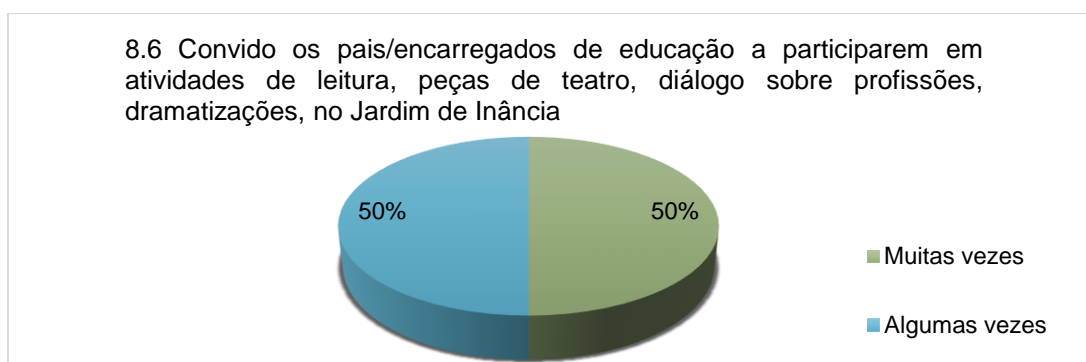
**Gráfico 13-** Partilha com os pais/encarregados de educação os registos das atividades realizadas com as crianças.



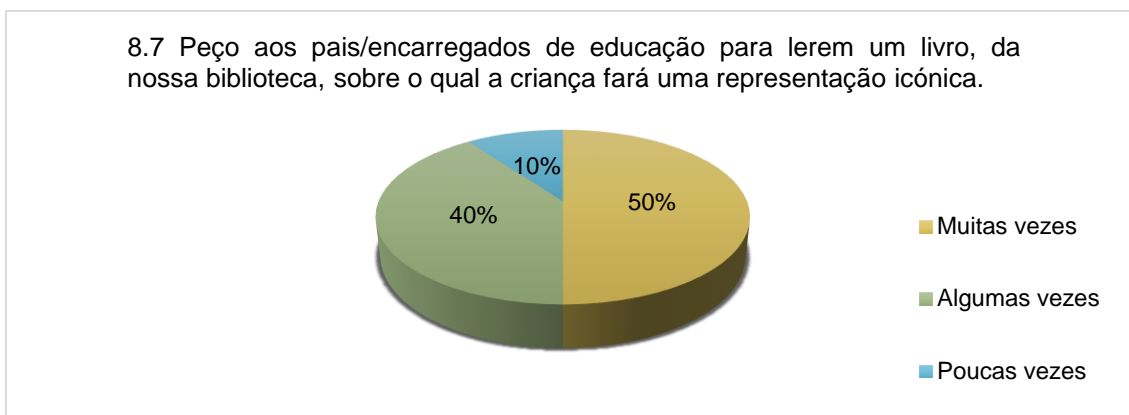
**Gráfico 14 -** Sensibilização aos pais/encarregados de educação para envolverem as crianças nas rotinas familiares, como: escrever recados na caderneta; receitas; lista de compras; ler e escrever cartas; "emails"; pesquisar informação em sítios em linha sobre temas específicos.



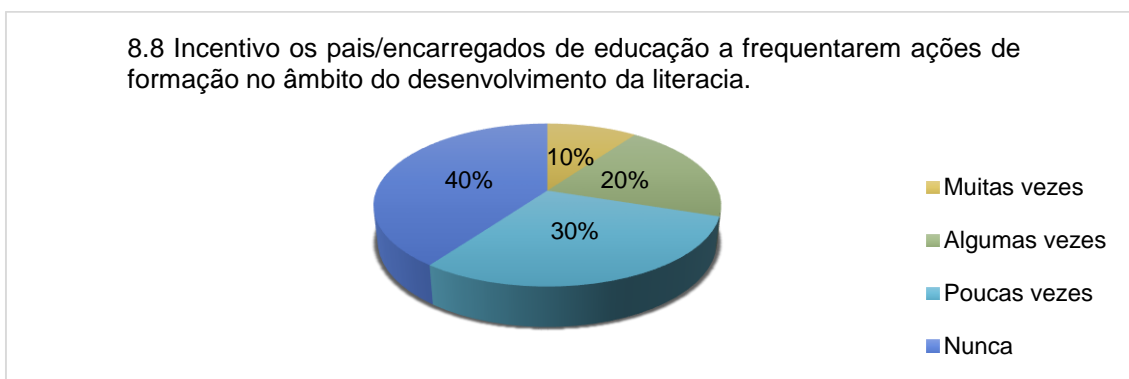
**Gráfico 15 –** Convite aos pais/encarregados de educação para participarem em atividades de leitura, peças de teatro, diálogo sobre as profissões, dramatizações, no Jardim de Infância.



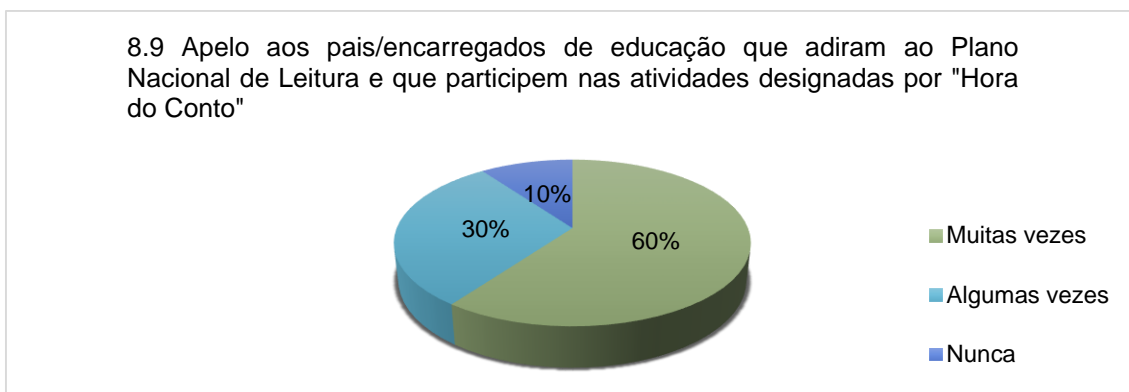
**Gráfico 16** - Pedido aos pais/encarregados de educação para lerem um livro, da nossa biblioteca, sobre o qual a criança fará uma representação icónica.



**Gráfico 17** - Incentivo aos pais/encarregados de educação para frequentarem ações de formação no âmbito do desenvolvimento da literacia.

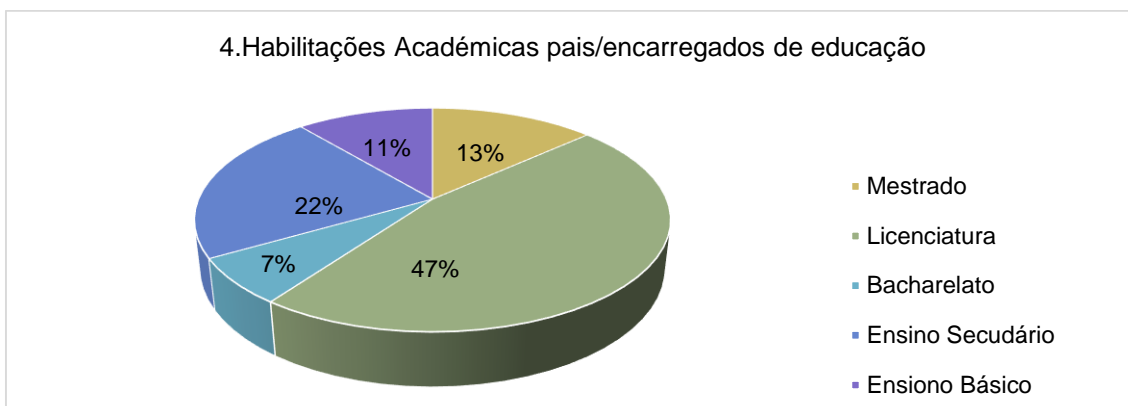


**Gráfico 18** – Apelo aos pais/encarregados de educação para que adiram ao Plano Nacional de Leitura e que participem nas atividades designadas por “Hora do Conto”.

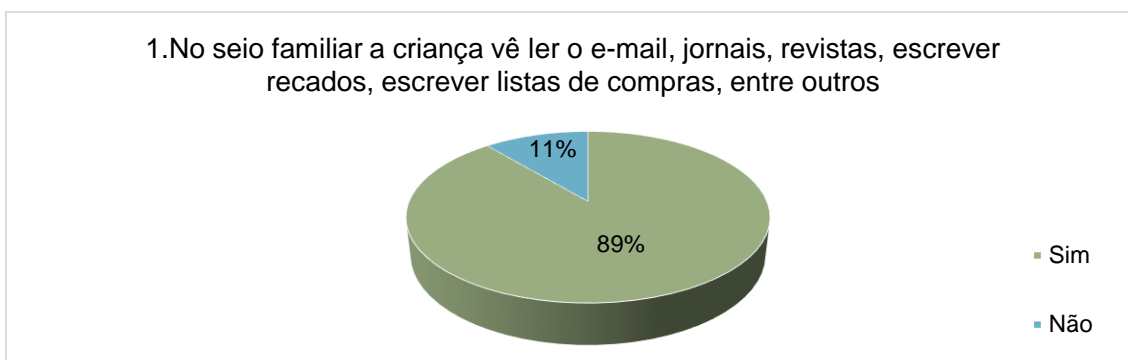


## Anexos pais/encarregados de educação

**Gráfico 19** – Habilitações académicas dos pais/encarregados de educação



**Gráfico 20** – Contacto da criança, no seio familiar, com o e-mail, jornais, revistas, escrever recados, escrever lista de compras, entre outros



**Gráfico 21** – Frequência com que os pais/encarregados de educação promovem com a educadora as ações referidas

