

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Ensino Precoce do Inglês: Uma prática vivida

Relatório de Estágio apresentado a
Escola Superior de Paula Frassinetti
Para Obtenção de grau de
Mestre em Educação Pré-Escolar

Por Roxane Elodie Jenifer Pellier

Sob Orientação da Mestre Maria Ivone Couto Monforte das Neves

Junho 2011



ESCOLA SUPERIOR DE
EDUCAÇÃO DE
PAULA FRASSINETTI

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta etapa não posso calar essas minhas palavras que vão, em primeiro lugar, a minha Orientadora, Mestre Maria Ivone Neves pela seu constante apoio, pelo seu saber, pela sua exigência que me fez crescer durante este ano, e que me levou a acreditar que era capaz de concluir esta etapa.

À Sra. Dra. Cátia Moreira, que me orientou e que se mostrou disponível pela concretização deste projecto.

Às minhas companheiras e amigas que se mostraram solidárias e demonstraram um apoio incondicional durante a minha formação.

À minha família, que sempre acreditou em mim e que me apoiou nesta longa caminhada, e sobretudo a minha avó que me transmitiu a semente da paixão pela educação.

À todos que não mencionei e que marcaram a minha vida até hoje.

RESUMO

Este relatório cujo tema é “ Ensino precoce do inglês: uma prática vivida” pretende apresentar o percurso prático de um estágio profissionalizante no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Pretende-se apresentar o trabalho desenvolvido num grupo de crianças durante um ano e que sirva de ponto de reflexão sobre esta prática inovadora em Portugal.

ABSTRACT

This work, whose topic is «Early English teaching: a lived experience », intends to describe the guidelines of an internship as part of a Master in preschool education. The aim is to present the work made on a group of children during one year and to become a matter of reflexion for this innovative method in Portugal.

ÍNDICE

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract	II
Índice	III
Índice dos Anexos	V
Introdução	1
1- Enquadramento teórico	3
1.1 Definição e abordagem histórico-cultural da Educação em Portugal	3
1.2 Concepções sobre Educação e sobre o Educador	4
1.3 Perspectivas sobre a educação de futuros cidadãos	6
1.4 O papel do professor investigador	8
1.5 Referentes teóricos que sustentaram a prática pedagógica desenvolvida	10
2- Metodologias de Investigação	15
2.1 Investigação desenvolvida ao longo da prática	15
2.2 Investigação temática decorrente da prática: o ensino do inglês	17
2.2.1 Pertinência do tema	17
2.2.2 Escolha metodológica	17
2.2.3 A leitura	17
2.2.4 A problemática	18
2.2.5 A observação	18
2.2.6 Análise e tratamento de dados	18
3- Contexto Organizacional	19
3.1 Caracterização da instituição	19
3.2 Caracterização do meio, famílias e crianças	22
3.2.1 Caracterização do meio envolvente	22
3.2.2 Caracterização sócio-familiar	22
3.2.3 Caracterização inicial do grupo de crianças	23
3.3 Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade	30
4- Intervenções e exigências profissionais	33
4.1 Dinamização do espaço sala	33
4.2 Implementação do ensino precoce do inglês	36

4.3 O trabalho de Projecto desenvolvido na sala	41
Considerações Finais	45
Bibliografia.....	48

ÍNDICE DOS ANEXOS

Anexo I – Planificação semanal em rede.....	53
Anexo II – Dados e análises sobre a investigação do ensino precoce do inglês.....	56
Anexo III – Projecto Educativo da Instituição.....	63
Anexo IV – Recolha e análise dos dados sócio-familiar.....	69
Anexo V - Registo fotográfico – Dinamização do espaço sala.....	79
Anexo VI - Avaliação semanal.....	89
Anexo VII – Registo fotográfico.....	91
Anexo VIII – Avaliação semanal.....	93
Anexo IX – Registo de uma actividade significativa.....	95
Anexo X – Registo fotográfico.....	100
Anexo XI – Registo de incidente crítico.....	102
Anexo XII – Registo fotográfico - evolução do quadro das presenças.....	104
Anexo XIII – Registo de uma actividade significativa.....	106
Anexo XIV – Registo contínuo.....	111
Anexo XV – Registo de incidente crítico.....	114
Anexo XVI – Registos de incidentes críticos.....	116
Anexo XVII – Descrição diária.....	119
Anexo XVIII – Registo de uma actividade significativa.....	121
Anexo XIX – Registo do projecto de sala (excertos).....	126

INTRODUÇÃO

A realização do presente relatório, realizado no âmbito da profissionalização em Educação Pré-escolar, pretende dar a conhecer a implementação e evolução do percurso prático da aluna Roxane Pellier. Este trabalho intitulado “ Ensino precoce do Inglês: Uma prática vivida” centra-se na abordagem da sensibilização da língua inglesa numa sala de Jardim-de-infância.

Com a elaboração deste relatório, pretende-se responder aos objectivos visados nomeadamente: Conhecer e caracterizar o estabelecimento e actuar em conformidade com a gestão e administração e de acordo com os documentos adoptados pela instituição; aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa; dominar métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças; planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa; utilizar técnicas e instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação das actividades, dos contextos e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças; criar situações de parceria e envolvimento parental; intervir ao nível da comunidade e saber utilizar os seus recursos e aspectos culturais; utilizar estratégias de investigação para sustentar práticas educativas inovadoras.

Tendo por base os referentes teóricos que sustaram a prática desenvolvida pela aluna, considerou-se importante relatar um pouco do percurso prático. Assim, ao longo da intervenção, a estagiária confrontou-se com alguns obstáculos pessoais e profissionais que foram sendo ultrapassados. Desta forma, desenvolveu-se uma postura investigativa e introspectiva ao longo do ano, tentando ultrapassar os desafios que lhe foram colocados de maneira a reflectir e ajustar à sua prática.

A superação das exigências subentendidas por uma escola digna do seu nome, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, revelou-se possível com a ajuda da supervisora do estágio, com os conhecimentos que foram transmitidos e os valores inculcados pela escola durante a formação da aluna.

Desta forma o relatório encontra-se orientado e dividido em quatro capítulos, com as respectivas subdivisões. O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico que sustentaram as escolhas realizadas pela estagiária ao longo da prática. O segundo apresenta as opções metodológicas e as técnicas utilizadas que serviram na intervenção educativa. O terceiro capítulo apresenta o contexto organizacional que serviu de ponto de partida à estagiária na orientação do seu estágio profissionalizante. O quarto capítulo ilustra a intervenção educativa que foi conduzida de acordo com um aspecto significativo daquela realidade. Por último, são apresentadas algumas considerações finais que a estagiária considerou relevante referir e que participaram na construção do seu perfil profissional.

1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Definição e abordagem histórico-cultural da Educação em Portugal

Para melhor responder às concepções sobre a educação, convém definir, em primeiro lugar, o próprio conceito de Educação. Segundo Quintana Cabanas *“O termo educação é como um poliedro de muitas faces [...]. Assim, podemos dizer que a educação tem uma dimensão social, uma dimensão relacional, uma dimensão cultural, uma dimensão política, uma dimensão artística, [...], uma dimensão ética [...].”* (2002:32).

De acordo com a citação de Quintana Cabanas e no sentido de perceber como este conceito foi modificado ao longo do tempo, pareceu importante relacioná-lo com a evolução que a História, a Cultura e os pedagogos investiram nesta área. Um estudo diz-nos que, além dos factores políticos, o que aconteceu em Portugal até 1980 foi que “[...]os governos não tinham reconhecido a importância crucial da educação de infância” (Vasconcelos, 2000). No entanto, um pouco mais tarde, o país apercebeu-se que a educação pré-escolar era imprescindível e, como tal, assistiu-se a uma expansão “[...] consistente da população abrangida pelo pré-escolar” (idem), graças à Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que permitiu criar um quadro de referência amplo, no que diz respeito aos objectivos da Educação Pré-escolar. Um avanço notável que considera assim “ A educação de infância como começo de um processo de educação ao longo da vida” (ibidem), ou seja, tal como o referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “ [...] é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Silva: 1997).

As novas visões sobre a educação fizeram surgir questões centrais, tal como a construção da imagem da criança. Sendo assim, pareceu de grande importância referir as raízes etimológicas desse termo ambíguo. Se por um lado educar é “educare” = “nutrir, alimentar para que a pessoa possa ser...”, por

outro também é “educere”= “extrair, trazer à luz a riqueza da pessoa”. Esta distinção do conceito de educar é essencial, uma vez que é um acto intencional e não neutro. Sendo assim, é essencial que exista no educador uma visão do ser humano, uma definição antropológica, que possa guiar/sustentar as suas escolhas pedagógicas.

1.2 Concepções sobre Educação e sobre o Educador

Depois de ter definido o conceito de Educação e introduzido o seu quadro histórico-cultural em Portugal nos últimos anos, tornou-se fundamental apresentar as concepções actuais sobre a educação.

Neste sentido, julgou-se imprescindível realçar que a educação é hoje um direito inalienável de todo o ser humano. No entanto, a sua universalização e democratização é, ainda, um desafio presente e premente. Sendo assim “ O desafio que se nos coloca [...] implica disponibilizar os meios para que cada um possa ter a melhor educação que lhe é devida” (Sim-Sim: 2005). Ou seja, cada criança tem o direito de receber uma educação de qualidade, sem distinção de raça, idade, ou meio social. Este aspecto da educação está estreitamente ligado ao papel do educador, uma vez que este deve apoiar a sua prática, numa perspectiva multicultural tendo com conta a sociedade de hoje. A Educação quer-se multicultural, uma vez que a globalização é um fenómeno próprio do século XXI. Tal reflecte-se no objectivo do artigo nº 29 da Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF) que afirma que a educação “deve preparar a criança para uma vida adulta [...] e inculcar o respeito pelos países [...] bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus.” (2004:21)

Por outro lado, Silva refere, a Educação Pré-escolar “ [...] é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (1997: 17). Este aspecto referido desperta assim, a importância e o desafio que o ensino pré-escolar acarreta. De acordo com a citação, pretende-se mostrar a multiplicidade de implicações que a Educação Pré-Escolar comporta. Além

disso, de acordo com a abordagem ecológica de Bronfenbrenner (Papalia, 2001:14), pode-se concluir que a “*escola*”, tal como a família, influencia de forma directa o desenvolvimento da criança. Tendo em conta essa perspectiva e de acordo com a sociedade actual, a educação vai muito além de um simples serviço. A educação de infância apresenta-se como uma tarefa global que exige do Educador “ [...] um saber fazer que, por um lado, reconhece essa “vulnerabilidade” social da criança e, por outro lado, reconhece as suas competências sociopsicológicas” (David cit. Júlia Formosinho, 2002:46). Sendo assim, o Educador de infância “desempenha uma enorme diversidade de tarefas e tenha um papel abrangente com fronteiras pouco definidas” (Júlia Formosinho, 2002:46). Neste sentido, o profissional de educação deve, não só responder aos cuidados da criança e do grupo, mas também educar, tendo em conta a socialização, os valores e o desenvolvimento global da criança. Tais competências são evidenciadas no Decreto-Lei nº241/2001 - *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância*. O mesmo refere que o educador tem um papel alargado, intervindo de forma indirecta, através, por exemplo, da “organização do espaço de sala” e também de forma directa, “relacionando-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança” (2001:4). Por outro lado, corroborando as ideias de Júlia Formosinho, as interacções com vários níveis e com vários parceiros, “estão no coração da profissionalidade das educadoras” (2002:48). Para rematar, e no sentido de ponderar o quanto educar hoje é uma tarefa global, aparece como fundamental reflectir sobre o objectivo do artigo nº 29 da Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF) que afirma que a educação “deve preparar a criança para uma vida adulta [...]” (2004:21). Ou seja, a educação de infância não pode unicamente basear-se num contexto educacional passado, deve sim, de acordo com as exigências da nossa sociedade contemporânea, alargar os seus horizontes, e assim, preparar a criança para uma vida adulta.

Assim, à luz dos argumentos acima referidos, pode afirmar-se que educar no século XXI é um verdadeiro desafio, não só pelas exigências da sociedade contemporânea, mas, citando a metáfora sobre a educação de Quintana Cabanas, “pelas várias faces do poliedro.” (2002:32)

1.3 Perspectivas sobre a educação de futuros cidadãos

Partindo destes pressupostos pedagógicos e reafirmando a criança como um ser competente, pareceu como fundamental definir qual o cidadão se quer ajudar a formar. De acordo com Craveiro, Neves e Pequito “ Desde sempre, [...] à Educação de Infância se tem pedido o contributo na preparação das crianças para o futuro, para a vida, para a sociedade” (1997:77). Cada vez mais, tal como foi referido anteriormente, a escola tem como compromisso a educação das crianças para o amanhã e, como tal, a educação, como o defende Anísio Teixeira, no estudo introdutório a obra de Dewey, “ [...] não é preparação, nem conformidade. [...] é vida, e viver é desenvolver-se” (1973:33). Para possibilitar que a criança mais tarde se torne um cidadão, pessoa de respeito e valor, a educação pré-escolar deve fomentar experiências que possibilitem que isso aconteça. Para melhor entender como se constrói uma cidadania na infância, pareceu importante referir e exemplificar os quatro pilares de um relatório coordenado por Jacques Delors “ Educação – um Tesouro a Descobrir” (1996).

Em primeiro lugar, realça-se o “*aprender a conhecer*”, estando a criança em idade pré-escolar na descoberta do mundo e do seu EU. O aprender a conhecer envolve implicitamente uma boa auto-estima e um gosto para descobrir o mundo, ou seja, um cidadão curioso e aberto ao que o rodeia. Logo, “Aprender a conhecer” implica um movimento de dentro para fora, isto é, um esforço para conhecer e integrar o outro de forma natural. Hoje em dia, a criança deve desenvolver competências sociais que lhe permite integrar-se mas também integrar o outro. Numa sociedade de imigração e emigração, tal como hoje, o aprender a conhecer é fundamental para os alicerces de uma vida social, seja ela em Portugal ou em qualquer país. Assim sendo, a educação intercultural, a promoção de outras culturas e línguas aparece como sendo essencial no sentido de promover essas competências.

“Aprender a viver juntos” é um dos pilares fundamentais na construção da cidadania, uma vez que o “*saber ser*” não existe por si só, é necessário que

exista um *saber ser com os outros* porque, para ser cidadão de uma sociedade, precisa-se de existir com os outros e para os outros. O “*aprender a viver juntos*” pressupõe também uma educação pelos valores como a amizade, o amor do outro, a partilha e a tolerância que é considerada como uma tarefa “*geral e permanente*” (Delors, 1996:51). Hoje, mais que nunca, assiste-se a uma individualização e afastamento das pessoas entre si. Sendo assim, o educador deverá promover esta competência, uma vez que esta participa na construção do futuro cidadão que se quer formar.

Por outro lado, o “*aprender a fazer*”, não é de todo o menos importante, uma vez que o cidadão de amanhã deve ser independente no seu quotidiano, apoiando as suas decisões em argumentos válidos e coerentes. Assim o “*aprender a fazer*” é indispensável a sua independência enquanto oportunidade de escolha e responsabilização. A sociedade de hoje requer do Homem um sentido crítico e um leque de competências, sem as quais não se pode integrar. O *aprender a fazer*, tem como pressuposto o reconhecimento da criança como um ser competente e tende “ para uma *abordagem pedagógica sensível às crianças, aos seus sentimentos, ao seu pensamento acerca das questões que as afectam no seu dia-a-dia*” (Cruz, 2008:77). Por outro lado, o *aprender a criar*, é também essencial no sentido de desenvolver a sensibilidade da pessoa.

Por fim, o “*aprender a ser*” é de grande importância, uma vez que implica o saber estar na vida, o respeito por si e pelos outros. Se por um lado, implica a construção da personalidade da pessoa, o *aprender a ser* está estreitamente ligado ao outro. Este pilar implica um conjunto de ideais tais como, a autonomia, o respeito pelos direitos e deveres, os valores, a honestidade e a sinceridade. Aprender a ser é uma das missões que a educação pré-escolar pretende trabalhar, já que, antes de tudo, a criança é um ser humano, futuro cidadão. Assim, o dia-a-dia do jardim-de-infância vai fazer com que as crianças vivenciem situações da vida real, que irão fazer com que as crianças possam “*aprender a ser*”. Por outro lado, estas também vão lidar, no contexto de sala, com situações concretas da vida em sociedade, como aprender a viver em

grupo, a trabalhar com os outros, a respeitar as regras e os deveres e, por vezes, a gerir conflitos.

Para rematar, existe, hoje, uma forte necessidade de parar e pensar, de acordo com a sociedade actual, para decidir quais cidadãos se quer formar. Um dos objectivos do Artigo 29 da Convenção dos Direitos da Crianças sublinha que *“a educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre [...]”* (UNICEF, 2004:21). De acordo com a expressão uma *“vida adulta activa numa sociedade livre”*, pareceu fundamental reflectir e sublinhar que esta vida adulta só poderá ser possível se a escola proporciona à criança todas as oportunidades e ferramentas que necessitará para a sua vida futura. No contexto actual de crise económica e de globalização, a mobilidade é uma realidade. Sendo assim, é fundamental que a educação tenha em conta esses novos paradigmas, fomentando desde cedo a possibilidade de sensibilizar as crianças a outras línguas e culturas. Sendo assim, de acordo com os objectivos da Convenção sobre os direitos das Crianças e a conjuntura actual, a aprendizagem precoce das línguas estrangeiras no pré-escolar pode constituir uma resposta a esta situação. Ao aprender uma nova língua a criança entra em contacto não só com outro código linguístico, mas também com outra cultura e, por consequente, outros ideários e valores, bem como outro conjunto de práticas.

1.4 O papel do professor investigador

Tal como afirma Sim-Sim, *“Há um sentir generalizador de que o século XXI vai exigir, [...] a todos os indivíduos um nível superior de capacidades e competências que nos permitam pensar criticamente, resolver problemas complexos, procurar, sintetizar e obter informação [...]”* (2005:15). Sendo assim, numa postura reflexiva, o professor investigador deverá ser um profissional pró-

activo com uma mente aberta no sentido de orientar a sua postura respondendo aos desafios que a sociedade coloca às crianças.

A conjuntura actual e os desafios colocados aos profissionais da educação fazem com que este tenha que responder de forma a satisfazer todos os campos ligados à profissão. Hoje, sabe-se que “[...] *todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.*” (Alarcão, 2001: 6). É pedido que o profissional de educação seja capaz de reflectir sobre as diversas situações com as quais vai lidar no quotidiano sejam elas de ordem cognitiva, sócio-moral, ética, ou logística. Este deve saber fazer uma leitura distanciada e saber adequar o seu conhecimento à sua realidade. Hoje, mais que ver e aplicar um currículo, é pedido ao Educador um certo espírito crítico para aproveitar as situações que poderão aplicar-se ao seu contexto de trabalho. Só com uma postura investigativa é que o professor poderá aspirar a tornar-se um bom profissional da educação.

De acordo com Formosinho, a formação do Educador é um processo de acção, ou seja, um caminho em que o mesmo deve reflectir sobre a sua acção, no sentido de reestruturar as suas práticas para melhor responder às necessidades das crianças. Sem dúvida, o educador deve deixar o conformismo de parte e avaliar as suas práticas de forma a poder rejeitar o errado e melhorar o justo. No entanto, esta reflexão deve ir além de uma simples descrição de acontecimentos. Tal como defende Schön, existem três níveis na realização de reflexão, sendo a meta cognitiva a mais elevada e a mais desejada. Assim sendo, deve-se destacar o carácter fundamental da construção de um portfólio reflexivo, ao longo da prática profissionalizante, no sentido de promover uma reflexão para uma nova acção. Estas reflexões não só possibilitam um auto questionamento e a busca de soluções concretas e fundamentadas mas também, soluções para sustentar e ligar o saber pedagógico à prática de qualquer realidade.

Para rematar, tal como afirma Alarcão “*a investigação assenta, primeiro que tudo, em atitudes*” (2001:8) atitudes essas que devem ser despertadas logo na formação e acompanhar a vida do profissional de educação. Assim, segundo Dewey citado por Alarcão, “*Cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar o estado de dúvidas, que é estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceita, nenhuma crença se afirma positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas*” (Dewey cit. Alarcão, 2001: 9)

1.5 Referentes teóricos que sustentaram a prática pedagógica desenvolvida

No que diz respeito à temática do ensino precoce do inglês, de acordo com alguns autores, a linguagem é própria ao ser humano uma vez que é herdada geneticamente. Segundo Chomsky (Chomsky cit. Sim-Sim, 1998: 52) a criança inconscientemente descobre a essência da linguagem em contacto com a língua natural a que é exposta. No entanto, sabe-se que o ambiente age em contacto directo com a criança sendo essencial a interacção verbal na aquisição da linguagem. Nesta perspectiva, e corroborando as ideias de Sim-sim (Idem), a criança não pode adquirir uma língua sem crescer imersa num ambiente em que as trocas linguísticas ocorram. Tal teoria é válida no que concerne a aprendizagem de uma segunda língua. *Desta forma, Hagège afirma*, “O ambiente humano, indispensável à criança para a aprendizagem do seu idioma materno, é-o de forma ainda mais marcada, quando se trata de educação bilingue” (1997:18). Nesta perspectiva, ao longa da prática, tentou-se utilizar um discurso com palavras inglesas, em contextos mais variados.

Por outro lado, vários autores defendem que a aprendizagens precoce de uma segunda língua apoia-se em vários factores entre os quais, o factor biológico que segundo Burt. Dulay e Krashen (1982) citado por Cruz e Miranda ou ainda segundo Hagège, “parece haver uma idade crítica, relativamente aos 12-14 anos, a partir da qual a aprendizagem de conteúdos se torna mais complicada, nomeadamente no que se refere ao nível da pronúncia” (Cruz,

2005:86). Por outro lado, segundo Cruz, ainda relativamente a factores biológicos, “ a aprendizagem é mais fácil no período anterior à lateralização.” (idem: 87) Relativamente aos factores cognitivos, a criança, ao contrário do adulto não tem uma sensibilidade auditiva treinada, isto é, enquanto o adulto é “treinado” auditivamente a perceber e produzir os fonemas da sua língua, a criança ainda não, o que torna a aprendizagem de uma segunda língua mais natural. Por fim, os factores psico-afectivos realçam que a puberdade poderá influenciar negativamente a aprendizagem de uma segunda língua como explica Hagège “A alegre espontaneidade é substituída por uma obsessão da imagem social que damos a ver [...] pelo receio de errar (latofobia)” (1996:31). Sendo assim, Cruz refere “ [...] Por sua vez, as crianças revelam uma grande curiosidade do Outro e, de acordo com alguns estudos, são mais emotivas e despreocupadas com o perfeccionismo. (2005: 89)

Por outro lado, interessou saber quais as vantagens que os autores referem quando se trata da aprendizagem precoce do inglês. Segundo Groux, as vantagens cognitivas na aprendizagem precoce de uma segunda língua relacionam-se com “ as actividades criativas, as habilidades meta linguísticas, a criatividade verbal [...] ” acrescentando que “a introdução de uma língua estrangeira numa idade precoce promove um melhoramento da performance na língua materna” (1996: 40). Segundo Groux, o bilinguismo ajuda ao desenvolvimento da personalidade afirmando: “ *A aprendizagem traz vantagens consideráveis. Além de a criança bilingue ter maiores capacidades cognitivas [...] a aprendizagem permite a criança de penetrar as culturas, de as perceber. Esta abertura aos outros [...] implica a mestria das competências linguísticas e culturais.*” (idem: 44). Corroborando as ideias acima mencionadas por Groux, Bouton sintetiza e refere que a aprendizagem de uma segunda língua tem vantagens sócio-culturais e “Permite um acesso rápido e satisfatório a duas línguas, tal como a dois sistemas de cultura de civilização e abre à criança um universo alargado” (Bouton, 1977:416).

Apesar de o ensino precoce de línguas estrangeiras no resto da Europa encontrar-se numa fase mais avançada do que em Portugal, interessa saber o

que as Orientações Curriculares afirmam sobre este tema. Assim, Silva (1997) diz que “*A multiplicidade de códigos pode ainda referir-se à existência de diferentes línguas, não se excluindo a sensibilização a uma língua estrangeira na educação pré-escolar, [...] e se assume um carácter lúdico e informal.*” (1997: 75). Assim sendo, o documento sublinha que esta sensibilização deve ser feita de forma lúdica. Hagège, sublinhando a importância da pedagogia pelo jogo afirma: “*O primeiro campo das actividades da criança é o seu corpo. [...] No decurso da aprendizagem da sua língua materna, a criança adquire primeiro as designações dos objectos concretos, das actividades claramente orientadas, das posições no espaço [...] Mas o que é válido para o idioma materno, também o é para a segunda língua*” (1996:90). Partindo do princípio de Dewey “*learning by doing*”, Cruz afirma que “*neste processo de ensino-aprendizagem, a curiosidade das crianças deve ser saciada através de situações de aprendizagem lúdicas, mas que se baseiem sempre [...] com o quotidiano em que as crianças se movem.*” (1996:3). De acordo com os autores referidos, tentou-se sensibilizar as crianças de uma forma transversal, utilizando o espaço de sala como promotor da língua inglesa através da dinamização do espaço sala e da introdução de um quadro para actividades em inglês. Esta também foi desenvolvida através de músicas e lengalengas e actividades ao longo do ano.

Por outro lado, uma vez que o processo de educação admite uma dinâmica relacional, sugere-se a necessidade de perceber como é vista a criança, visto que a educação é um acto intencional e não neutro, que decorre de uma posição pedagógica.

Admite-se que a criança é um ser vulnerável, ou seja, que é, em muitos contextos, dependente do adulto, como o afirma Júlia Formosinho (2002) ao dizer que “*A dependência da criança em relação ao adulto [...] chama a atenção da vulnerabilidade da criança.*” (2002: 45). Sendo assim, o adulto tem um papel fulcral no que diz respeito aos cuidados físicos e psicológicos da criança, não podendo restringir os actos do Educador de Infância a uma mera actividade mecânica. Nesta perspectiva, o papel do educador deve responder

às necessidades das crianças de forma concreta e organizada e proporcionar um bem-estar e clima de segurança à criança. Um exemplo concreto é a organização do tempo em rotinas “*que se baseia na repetição de actividades e ritmos*” (Zabalza: 1992). Estas, além de potenciarem aprendizagens, de acordo com As Orientações Curriculares para o Pré-Escolar “[...] são securizantes para as crianças” (Ministério da Educação: 1997:42). De acordo com o modelo curricular HiHg/Scope, baseado numa perspectiva construtivista, respeitou-se, ao longo da prática profissional, uma dinâmica diária baseada em rotinas, que não só permitiram à criança situar-se no tempo, mas que também possibilitou prever o que ia desenvolver-se a seguir, trazendo-lhe assim segurança.

Se por um lado se reconhece a vulnerabilidade da criança, por outro lado, afirma-se que esta é um ser competente. A criança é capaz, ou seja, significa que não pode ser considerada um ser passivo. Nesta perspectiva, o educador deve perceber o seu papel e dar o espaço necessário à criança para que esta se possa manifestar como tal. Esta perspectiva da criança foi a base do trabalho realizado ao longo da prática do estágio. Acreditou-se que uma abordagem construtivista era potenciadora de aprendizagens ao nível social, moral, e cognitivo. Tais aprendizagens foram evidenciadas ao longo do ano, nomeadamente através da utilização do trabalho de Projecto, que proporcionou momentos de questionamento, reflexão, acção, avaliação e conclusão por parte das crianças. Reconhecer a criança como um ser competente, envolve por consequência, dar-lhe a possibilidade de se exprimir e de valorizar a sua participação. Sendo assim, a participação da criança, segundo Craveiro tem consequências na acção educativa que “[...] passa a não estar centrada no educador, mas na criança.” (2007:16). Sublinhando a ideia que a criança é um ser capaz, na prática profissional tentou-se ajudar a construir a personalidade das crianças, respeitando a sua voz, promovendo a sua curiosidade e descoberta do outro e incentivando a sua participação e autonomia com a utilização de reforços positivos. Estes momentos de diálogo foram proporcionados durante o dia, por exemplo, através de assembleias, inspirados do Movimento da Escola Moderna. Por outro lado, a prática e as escolhas pedagógicas tentaram ir ao encontro dos desejos e das competências das

crianças, incentivando o questionamento e a resolução de problemas. A metodologia de trabalho de projecto constitui um processo de formação que potencializou e tentou atender todas as Área de conteúdo.

Por outro lado, segundo Teresa Vasconcelos, a experiência escolar é um importante factor de aprendizagem da cidadania, uma vez que este é “*O primeiro pilar da socialização pública das crianças*” (2007:111). Este aspecto verificou-se ao longo do ano, através do incentivo do cumprimento das regras estabelecidas na sala, dos momentos de grande grupo e pequeno grupo, mas também na organização e elaboração do projecto de sala que permitiram desenvolver dinâmicas de trabalho cooperativo. Por outro lado, num mundo caracterizado pelo inevitável contacto entre línguas e culturas, a política educativa actual defende que a educação deve privilegiar a diversidade linguística no sentido de motivar os alunos para a aprendizagem de várias línguas como forma de educar para a cidadania. Desta forma, tentou-se abordar, de forma transversal, a aprendizagem precoce do Inglês, proporcionando conhecimento de uma outra cultura.

Sabe-se também que o Jardim-de-infância deve fomentar a autonomia das crianças. Esta autonomia constituiu um dos eixos fundamental da prática, não só através do envolvimento das crianças na organização do ambiente educativo, mas também, através da organização de actividades na sala e fora dela.

2- METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

2.1 Investigação desenvolvida ao longo da prática

A metodologia utilizada ao longo da prática foi a metodologia dita qualitativa que tem um carácter indutivo, ou seja, os “investigadores desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados” (Carmo, 1998:180). Esta implica técnicas específicas “como a observação participante, a entrevista em profundidade e a análise documental” (Idem)

No processo investigativo, procedeu-se a uma pesquisa documental, que “visa seleccionar, tratar e interpretar informação [...] com vista a extrair dela algum sentido” (Carmo, 1998: 59) que permitiu orientar e fundamentar a prática no que concerne a documentos que regem o Jardim-de-infância (Projecto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual das Actividades). Por outro lado, a pesquisa documental também incidiu sobre as publicações oficiais que orientaram a intervenção (Perfil específico do desempenho profissional do Educador de Infância, Orientações Curriculares e Metas de Aprendizagem – Ministério da Educação) livros e revistas científicas. Após a pesquisa documental, revelou-se premente a análise documental e o tratamento dos dados recolhidos. Também se revelou essencial a recolha de informações através das fichas de anamnese das crianças. Posteriormente realizou-se a análise de conteúdo de tipo quantitativa, uma vez que, segundo Berelson citado por Carmo, é “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo [...] tendo por objectivo a sua interpretação.” (idem:251).

Além disso, utilizou-se a observação mais especificamente, a técnica da observação participante “onde o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel [...], combinando com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação” (Carmo, 1998: 107). Assim, sabe-se que o papel do educador reside, numa cuidada observação, uma vez que, segundo

Parente (2002), saber observar é “ [...] um factor crucial no repertório profissional de educador de infância”, porque é “uma componente fundamental da avaliação educacional” (2002:170). Esta observação é uma componente essencial que sustenta a acção educativa, uma vez que, com ela será possível o registo de observação, que por sua vez constitui a base para a planificação e avaliação da intervenção. As observações utilizadas ao longo da prática foram principalmente do tipo naturalista, “observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (Estrela, 1994:45). Assim sendo, ao longo do estágio profissionalizante, a estagiária procurou utilizar uma observação directa, utilizando assim, vários formatos/instrumentos de registos tais como, descrição diária, registo de incidente crítico, amostragem de acontecimentos, registo contínuo, registo de actividade significativa, grelhas de observação. (Parente: 2002)

Tendo como base os registos de observação, a avaliação das crianças e do adulto e o currículo, realizou-se semanalmente uma planificação em rede e a elaboração de objectivos específicos (Pacheco, 1999) (cf. anexo I). Segundo Zabalza (1998) existem dois tipos de análises que devem ser realizadas: a análise do “funcionamento do grupo em seu conjunto” e “a análise do progresso individual de cada criança”. Sendo assim, no que concerne à avaliação, esta era realizada semanalmente pela estagiária de forma a respeitar essas duas condições. O portfólio de criança também constituiu uma forma de avaliar o processo seguido pela criança. Por outro lado, a planificação das sessões de psicomotricidade era feita em grelha de acordo com as necessidades das crianças e do currículo. Por sua vez, a avaliação dos objectivos comportamentais era realizada através da utilização de listas de verificação e de uma avaliação geral da sessão.

2.2 Investigação temática decorrente da prática: o ensino do inglês

2.2.1 Pertinência do tema

De acordo com a importância dada à aprendizagem precoce do inglês na sala onde decorreu o estágio, procurou-se averiguar através de uma investigação, se as teorias que defendem que existem benefícios meta-língüísticos, sociais e cognitivos na aprendizagem precoce do inglês podiam ser verificadas naquela realidade. Assim, pareceu-nos pertinente conduzir um estudo de caso de acordo com as seguintes etapas enunciadas por Quivy (1998)

2.2.2 Escolha metodológica

Esta investigação baseou-se num método de análise intensivo, ou estudo de caso que é, segundo Bell, “especialmente indicado para investigadores isolados. “ (2002: 22). Este permitiu estudar uma questão de acordo com as características daquela realidade. Este estudo revelou-se qualitativo dado que se pretendeu observar comportamentos.

2.2.3 A leitura

A leitura constitui a fase inicial e consiste, segundo Quivy em “seleccionar muito cuidadosamente um pequeno número de leituras” para que no final desta etapa o investigador possa redigir, de acordo com as mesmas, a problemática (Quivy, 1998, 86). Assim, revelou-se essencial a pesquisa e selecção de leituras (revista, livros, artigos). No final, concluiu-se que existiam duas visões antagónicas sobre o ensino precoce do inglês. Este debate revelou-se importante para a elaboração da segunda etapa: a problemática.

2.2.4 A problemática

Esta consiste, segundo Quivy, em “formular os principais pontos de referência teóricos da sua investigação” (1998: 90). Assim, partindo do pressuposto que o ensino precoce de uma segunda língua estrangeira era defendido por vários autores, interessou verificar se os benefícios apontados pelos autores podiam ser observados através do comportamento das crianças daquela realidade. Assim, formulou-se a problemática seguinte: Ensino Precoce do inglês: Que benefícios?

2.2.5 A observação

Esta etapa dividiu-se em dois momentos. Por um lado, escolheu-se a amostra que corresponde, no caso desta investigação, segundo Quivy (1998) ao estudo de apenas “algumas componentes muito típicas”, neste caso, todas as 14 crianças da sala. Por outro lado, também se elaborou o instrumento de observação, uma grelha. Os oito indicadores foram elaborados de acordo com as teorias acima referidas e que defendem que existem benefícios meta-língüísticos, sociais e cognitivos na aprendizagem precoce do inglês. Depois, procedeu-se a recolha dos dados que consiste, de acordo com Quivy “na execução do instrumento de observação” (idem:183). Aplicou-se a grelha uma vez (cf. anexo IV), através da técnica dito de observação participante, estando a estagiária membro integrante da amostra (Estrela, 1994:31).

2.2.6 Análise e tratamento de dados

Após a utilização da grelha, realizou-se a análise quantitativa dos dados, contando para cada indicador, o comportamento observado. Desta forma, facilitou a análise no sentido de averiguar se as teorias que defendiam que esta sensibilização trazia benefícios e qual de entre eles era mais evidente naquele grupo em estudo. (ver anexo II). Por fim, respondeu-se a problemática, no sentido de saber se o ensino precoce do inglês trazia benefícios às crianças.

3- CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1 Caracterização da instituição

O Projecto Educativo é, segundo Costa, um documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição [...]. (1991:24)

Segundo o Projecto Educativo do Jardim-de-infância, a elaboração do mesmo, servia como elemento estruturante da sua identidade (ver anexo III), isto é, evidenciava o seu carácter único e estruturava a sua organização. Esta surge, segundo Barroso (1992) citado Grade (2008) “na confluência de dois movimentos que têm vindo a alterar a administração da Educação: a preocupação pela promoção e controlo da qualidade da Escola e o reforço das competências e da autonomia” (2008:119). Sendo assim, o mesmo justificava, na sua introdução, quais os objectivos pretendidos na sua elaboração, destacando o seu carácter único através da promoção da aprendizagem precoce do inglês.

De acordo com Antúnez citado por Costa, o documento Projecto Educativo deverá, “antes de responder à pergunta Quem somos? Deve responder à pergunta: Onde estamos?” (1991:25). Assim, o Projecto Educativo da instituição apresentava, numa primeira parte, a contextualização do meio envolvente, começando pela caracterização da Cidade do Porto, e da Freguesia onde se situava o Jardim-de-infância. (cf. anexo III)

Segundo Costa, a estrutura do Projecto Educativo poderá basear-se na pergunta Que Pretendemos? (1991:25). Por outro lado, o mesmo sublinhava que a função da Instituição não se resumia somente à instrução das crianças, mas também se dedicava ao universo que é ser criança, e por isso, apresentava as grandes finalidades subjacentes à Instituição, sendo as mais importantes: Conhecer as famílias, a sua situação social e cultural; Conhecer o

meio circundante no qual a instituição está inserida; Promover o desenvolvimento social e pessoal da criança; Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, respeitando a pluralidade de culturas, de formas a lutar contra potenciais estereótipos e preconceitos; Estimular o desenvolvimento global da criança; Despertar o pensamento crítico, a curiosidade e a criatividade; Fomentar o gosto pela língua materna e pela língua inglesa, de forma a diminuir determinadas dificuldades de aprendizagem e promover a vontade das crianças nesta dualidade. (ver anexo III)

Por outro lado, segundo Leite, o Projecto Educativo [...] pode constituir uma referência e um dispositivo para a construção contínua da mudança [...] (2001:12). É neste sentido que o Projecto Educativo reforçava o seu carácter singular e sublinhava a importância da aprendizagem da língua inglesa na Educação Pré-escolar. Esta era feita, nesta realidade de modo lúdico e informal sem menosprezar a importância do Inglês escrito, das regras gramaticais ou da pronúncia correcta. Neste sentido, eram apresentados no documento, alguns objectivos gerais da Educação Bilingue (ver anexo III), tais como:

- Favorecer o interesse pela comunicação em língua Inglesa, com naturalidade e entusiasmo;
- Trabalhar unicamente a língua oral;
- Intuir a entoação da língua Inglesa;
- Manter e desenvolver as referências linguísticas e culturais dos alunos de origem estrangeira e dá-las a conhecer ao resto dos alunos e comunidade educativa em geral;
- Dentro de um conceito intercultural e europeísta, dar a conhecer a todos os alunos a Cultura Inglesa;

Tendo em conta, a temática abordada neste trabalho, de acordo com o seu carácter único, a versão actualizada do Projecto Educativo apresentava o tema do triénio (2009-2011) intitulado “A volta ao Mundo num Abraço” numa versão actualizada do mesmo. O subtema do ano intitulava-se “ Um mundo

imenso e pequenino” e pretende focar essa ideia – O que separa e aproxima os povos fisicamente; as novas tecnologias; a geografia.

No sentido de rematar o Projecto Educativo e as propostas anteriormente divulgadas, o documento realçava alguns objectivos finais, sublinhando “ o conhecimento das tradições e hábitos de outras culturas bem como as características dos outros países podendo ainda ser trabalhado em paralelo com a abordagem às nossas próprias tradições e características.” (ver anexo III)

O Regulamento Interno, segundo Costa, deve surgir em anexo do Projecto Educativo (1991:25). Sendo assim, o Projecto Educativo da Instituição (2005/2007) apresentava nos seus anexos, o documento Regulamento Interno. No entanto, existia, além desta versão, uma mais actualizada num documento disponível para os encarregados de Educação.

Segundo Rodríguez o Regulamento Interno é definido como o “documento jurídico-administrativo-laboral, elaborado pela comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna da instituição ” (Rodríguez, 1985 cit. Costa, 1992:31). Sendo assim, o mesmo descrevia uma breve caracterização da instituição e os fundamentos que orientavam a actividade curricular daquele Jardim-de-Infância. Também eram abordados os Direitos e obrigações das crianças e dos encarregados de educação, tal como as regras de funcionamento da instituição. Além disso, o mesmo apresentava o preçário e aludia à gestão interna da instituição de acordo com o Decreto -Lei nº 115/A-98.

Relativamente ao Plano Anual de Actividades, este é, segundo Boutinet citado por Fontoura, “uma das passagens essenciais da concepção à realização (projecto) é marcada pela planificação das diferentes actividades ordenadas segundo um escalonamento temporal”. (2006:69). O mesmo documento encontrava-se no documento disponível para os Encarregados de Educação (2010:23). Este situava-se no final do documento, complementando,

deste modo, o Regulamento Interno. O mesmo apresenta várias oficinas em Serralves, aproveitando deste modo, os recursos do meio envolvente. Por outro lado, relacionado com a temática do inglês, apresentava a comemoração do Halloween constituindo a única proposta relacionada com uma festa Anglo-Saxónica, aspecto que sublinhava um dos Objectivos gerais da Educação Bilingue (Cf. anexo III); dentro de um conceito intercultural e europeísta, dar a conhecer todos alunos a cultura Inglesa e proporcionar vivências culturais com respeito aos dois países (cf. anexo III).

3.2 Caracterização do meio, famílias e crianças

3.2.1 Caracterização do meio envolvente

A Instituição privada de ensino bilingue, com valência de berçário, creche e Jardim-de-Infância era situada na cidade do Porto, mais propriamente numa das artérias principais que a compõem.

As transformações que ocorreram nos últimos anos em toda a área envolvente ao Colégio, ao nível das acessibilidades e de novas construções – blocos habitacionais, escritórios, lojas, bancos, clínicas, etc., - fizeram desta zona uma área densamente habitada, com um desenvolvido centro de negócios (comércio e serviços). Um pouco abaixo do Jardim-de-infância, encontrava-se o Parque da Cidade, e ainda alguns dos mais importantes centros culturais da cidade, como por exemplo, a Fundação de Serralves, a Fundação Cupertino de Miranda.

3.2.2 Caracterização sócio-familiar

Esta caracterização partiu da necessidade de compreender a realidade em estudo, numa óptica interventiva. De acordo com os dados recolhidos e sua posterior análise no início do ano, 62% das mães tinha entre 30 e 35 anos de idade. Por sua vez, 54% dos pais tinha entre 30 e 35 anos de idade. Além

disso, concluiu-se que as profissões exercidas eram, na maioria, do sector terciário, sendo a advocacia a profissão mais praticada com 25%. Sendo assim, deduziu-se que as famílias tinham uma formação intelectual acima da média. Relativamente ao local de residência das famílias, 84% delas viviam na cidade do Porto. Essas famílias trabalhavam em 73% dos casos no Conselho do Porto. No que concerne ao tipo de estrutura familiar 84% eram nucleares. Relativamente ao número de criança por famílias 64% delas tinham dois filhos. Por fim, no que concerne às famílias bilingue da sala, existia uma única família. (ver anexo IV)

3.2.3 Caracterização inicial do grupo de crianças

Pretendeu-se realizar uma caracterização inicial do grupo tendo em conta que era constituído por indivíduos únicos, com características individuais e personalidade indiscutível.

O grupo da sala em estudo era constituído por catorze crianças. Este era composto por 62% de meninos (8) e 38 %de meninas (6), com idades compreendidas entre os dois anos e nove meses e os três anos e seis meses. Sendo que, 50% (3) das meninas tinham entre dois anos e nove meses e três anos de idade. Além disso, no que diz respeito aos meninos, 75% (6) deles tinham entre três anos e um mês e três anos e seis meses. A maioria das crianças já se conhecia, uma vez que evoluíram na mesma sala desde a valência de creche e estavam com a mesma educadora e auxiliar. O resto das crianças (4) integrou o grupo no mês de Setembro e uma integrou-o no mês de Outubro 2010.

De acordo com a análise das famílias (cf. anexo IV), o grupo provinha de origem social relativamente homogénea. Segundo Papalia Diane E. “O desenvolvimento psicossocial não ocorre de forma compartimentada. As relações existentes em casa têm um impacto nas relações estabelecidas fora de casa.” (2001: 385) As relações das crianças com os seus irmãos podem ser

transportadas nas relações com outras crianças, sendo assim, foi relevante saber se as crianças do grupo tinham irmãos. De acordo com análise dos dados em anexo (cf. anexo V), quatro crianças eram filhos únicos, cinco delas tinham um irmão/irmã mais velho, duas tinham um irmão/irmã mais nova, uma tinha um irmão mais velho e um mais novo, e duas eram da mesma idade (gémeas). Este aspecto foi de grande importância no que diz respeito ao desenvolvimento psicossocial dentro da sala.

No início do ano, as crianças estavam a integrar-se novamente à instituição, à sala e às rotinas. As quatro crianças que tinham integrado a sala no início do ano, também estavam numa fase de integração. No sentido de melhor perceber a realidade da sala, o grupo foi analisado nas suas várias dimensões (cognitiva, linguística, socioafectiva e motor)

Relativamente à dimensão cognitiva, o grupo mostrou-se bastante motivado e apresentou uma boa capacidade de memorização quando o assunto envolvido lhes despertava atenção. Segundo Piaget, citado por Tavares (2007), as crianças situavam-se na fase do pensamento Pré-Operatório, mais concretamente num subestádio chamado pré-conceptual, onde a fantasia e o mágico regem os desejos delas, sem preocupações lógicas. As crianças deste grupo gostavam de ouvir histórias e ver dramatizações. Estas também gostavam de ver imagens associadas às histórias contadas, que facilitavam a compreensão da mesma. Tudo que podia ajudar o grupo a “sonhar” era sempre bem recebido (imagens/bonecos/fantoches). Relativamente à distinção da fantasia da realidade, as crianças do grupo gostaram de se deixar levar nas histórias mais originais, sem se preocuparem em saber se os acontecimentos eram ou não realistas, uma vez que, se é dito ou contado, por norma, é verdade.

Além disso, uma característica própria das crianças desta realidade é a concentração. Em várias situações de jogos, elas mostraram que só se conseguiam centrar num aspecto do mesmo (puzzle forma das peças/desenho). As crianças do grupo eram bastante egocêntricas,

nomeadamente na organização das brincadeiras, na área da casinha e dos jogos.

Segundo Piaget “ [...] a principal diferença entre a primeira infância e o período pré-escolar é o recurso ao pensamento simbólico [...] ” (Piaget, cit José Tavares, 2007:52). Neste grupo, em várias situações, as crianças recorram ao pensamento simbólico, nas brincadeiras de faz-de-conta, nos desenhos... Este aspecto é relevante, uma vez que além de enriquecer o vocabulário da criança, esta ao experimentar brincadeiras, recorrendo ao pensamento simbólico, constrói verdadeiras imagens mentais.

No grupo, foi cada vez mais perceptível a noção de classificação, nomeadamente com os objectos que usavam com frequência na sala. Depois de se ter realizado um jogo envolvendo a classificação, deduziu-se que as crianças que integraram a sala este ano tinham mais dificuldades na classificação (M, N, I, H). No que diz respeito à seriação, todas as crianças conseguiram distinguir o grande do pequeno, mas não conseguiram seriar vários elementos de acordo com o seu tamanho. A maioria conseguiu contar até três, algumas sabem contar até cinco (K, L, G, B).

Relativamente às noções temporais, as rotinas diárias estavam a começar a ser interiorizadas, nomeadamente aquelas que resultavam de uma mudança de espaço, como a ida à casa de banho, ou o lanche. Não existia ainda uma boa percepção do que é hoje/agora; esta percepção está estreitamente ligada à linguagem, uma vez que falam no presente e não conhecem, ou utilizam de forma incorrecta, os advérbios de tempo. Sendo assim, o conceito de semana, tal como o passado e o futuro, ainda estava a ser conquistado pelo grupo. Além disso, as crianças não sabiam nomear os dias da semana.

Relativamente ao espaço, este é sinónimo de aprendizagem quando as crianças compreendem como está organizado e como pode ser utilizado (Silva, 1997:40). No grupo, as crianças começavam a interiorizar as várias

áreas que compõem a sala, mas dependendo muito do adulto para se orientarem.

Relativamente ao conhecimento matemático, baseado na leitura da tabela das presenças (tabela de dupla entrada), verificou-se que existiam crianças como N, que se expressavam bem, mas que não sabiam ler/completar a tabela de presenças. Neste grupo, A, B, D, G, K, L sabiam ler e preencher a tabela de presenças. C, E, F, H, M, sabiam preencher a tabela, mas tinham dificuldades em lê-la. As crianças I e N ainda não a sabiam preencher e só com apoio do adulto conseguiam fazê-lo.

No que diz respeito ao conhecimento das cores, as crianças da sala conseguiam distingui-las, no entanto, muitas não sabiam verbalizar o seu nome. É de realçar que as crianças mais velhas conseguiam reconhecer mais cores que as crianças mais novas.

Ao nível da dimensão linguística, segundo Inês Sim-Sim, “Adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interacção com os outros, (re) constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, i.e., apropria-se da sua língua materna.” (2008:12)

Relativamente à linguagem na língua materna, por volta dos três anos, as crianças têm, no seu repertório, cada vez mais palavras, ou seja, segundo Sim-Sim, a criança de três anos tem uma grande expansão lexical (idem: 27). Na sala, distinguiam-se três grupos relativamente ao desenvolvimento da linguagem. Um pequeno grupo já conseguia organizar frases simples (sujeito, verbo, complemento/objecto), empregando o presente e o passado em situações esporádicas (G, D, K, L, N) e tinham um léxico mais rico que o resto do grupo. A conjugação dos verbos no passado, na sua forma irregular, não era dominada por nenhum deles.

Um outro grupo estava, em algumas situações (acolhimento), a tentar utilizar o passado e exprimir-se com frases simples e curtas, criando assim um discurso pouco elaborado.

O terceiro grupo ainda demonstrava sinais de imaturidade linguística, nomeadamente quando se referia à sua própria pessoa, utilizando a terceira pessoa do singular. No entanto, as crianças percebiam o discurso dos adultos e dos seus amigos. As crianças desse grupo (H, I, M,) integraram este ano, pela primeira vez, o Jardim-de-infância, sendo que uma delas falava duas línguas em casa, o português e o Inglês (I).

Em suma, o discurso das crianças da sala era bastante fragmentado, no entanto, existia um cuidado por parte delas para tentarem ser compreendidas pelo adulto.

No que concerne ao inglês, as crianças começaram a decorar a música dos “bons dias” em inglês. Em alguns casos repetiam, quando lhes era pedido, as palavras em inglês. Relativamente à compreensão da língua, algumas crianças (G, L, K) podiam não perceber o que estava a ser dito, mas sabiam que o discurso/frase pronunciado não era elaborado na língua materna. Estas não falavam espontaneamente em inglês apesar de estar em contacto diário com a mesma.

Relativamente à dimensão socioafectivo, segundo José Tavares, “ O período desenvolvimental entre os 2 e os 6 anos está associado ao maior desenvolvimento no que concerne à socialização da criança” (2007:55). Apesar de terem evidenciado cada vez mais interesses pelos amigos do grupo, as crianças eram ainda bastante egocêntricas e estavam a construir o dito “self”, imagem mental descritiva e avaliativa das capacidades e traços de cada um (2001: 352). Este egocentrismo podia verificar-se em vários momentos do dia, quando escolhiam as áreas para brincar, sem verificar a lotação da mesma, quando falavam ao mesmo tempo, quando realizavam brincadeiras de faz-de-conta paralelos... Tendo-se verificado que as crianças ouviam pouco os seus pares, dificultando assim o seu relacionamento.

No que diz respeito à relação consigo próprios, nem todas as crianças faziam a diferença de género, estando ainda na construção do seu “Self”. De facto, algumas crianças deste grupo, tal como A, J e F, não apresentavam uma certa estabilidade emocional, uma vez que ainda se mostravam bastante inseguras e necessitavam constantemente de reforços positivos dos adultos.

No que diz respeito à relação com os adultos, as crianças estabeleciam um forte laço afectivo com a Equipa pedagógica, procurando várias vezes ao dia um contacto físico, como um beijo, ou um abraço. Além disso, estas crianças gostavam de ajudar o adulto e de lhe agradecer. No grupo, toda e qualquer criança era extremamente sensível à atenção do adulto.

Relativamente ao relacionamento entre pares, existiu, pontualmente, por parte de algumas crianças, troca de palavras, gestos e sorriso. Verificou-se em algumas crianças uma certa preocupação pelos outros, cada vez mais evidente. No entanto, nem todas as crianças demonstravam essa competência. No que concerne aos conflitos entre pares, as crianças tentavam procurar a ajuda do adulto para os resolver.

Na organização do grupo, não existiam líderes, mas existia uma criança (K) que se destacava pela maneira como falava com os outros e como tentava dirigir algumas situações.

No que concerne às regras da sala, as crianças estavam a interiorizá-las, nomeadamente, a arrumação dos brinquedos, a partilha do material e o respeito pelo outro, esperando a sua vez para falar.

Relativamente à dimensão motora, entre os três e os sete anos de idade, a criança situa-se na fase do Movimento Fundamental. Esta fase divide-se em três estágios, sendo estes: inicial, elementar e maduro (Borges, 1987:38) de acordo com as competências motoras desenvolvidas. As maiorias das crianças do grupo estavam situadas no estágio inicial. Existia um uso restrito do corpo e uma coordenação e fluidez rítmica insuficiente (Idem:39). No entanto, existiam vários níveis dentro do estágio inicial, uma vez que as crianças mais velhas (N, K, L, G) demonstravam mais habilidades motoras, tal

como um maior controlo do seu próprio corpo na realização das actividades de psicomotricidade.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercícios de motricidade global e também de motricidade fina [...] (1997:58). Sendo assim, considerou-se fundamental distinguir o desenvolvimento da motricidade grossa, do desenvolvimento da motricidade fina. De um modo geral, o grupo tinha uma boa capacidade da motricidade grossa, no entanto, ainda demonstrava dificuldades em parar a corrida para evitar o choque contra os amigos. Gostavam particularmente de correr, saltar e dançar, ao som de uma música. A dança que eles efectuavam era fundamentalmente a movimentação (baloço) do próprio tronco. O movimento dos braços seguia o ritmo do tronco. Quando o grupo gostava de um jogo ou de um movimento, não se cansava de o explorar. Cada vez mais, na realização de jogos, existia imitação entre os pares. De um modo geral, o grupo gostava de ser desafiado, apesar de F e J mostrarem, às vezes, alguns receios.

Na realização dos jogos, nas sessões de movimento, algumas crianças tinham dificuldades em esperar pela sua vez. Segundo Lapierre citado por Zabalza, “Todo o movimento é indissociável do psiquismo que o produz e implica [...] O mesmo se passa do modo inverso: o psiquismo, nos seus diversos aspectos (mental, afectivo, reactivo, etc.) é indissociável dos movimentos que condicionou e condicionará o seu desenvolvimento” (1992:32). Assim, é de realçar que o aspecto acima mencionado é relevante, na medida em que está intimamente ligado ao desenvolvimento psicossocial anteriormente analisado.

O esquema corporal ainda não estava conquistado, no entanto, as crianças sabiam mostrar as partes mais evidentes do seu corpo, como os pés, a barriga, o rosto e as mãos e gostavam de ouvir histórias relacionadas com a movimentação de algumas partes do mesmo.

A motricidade fina não estava muito desenvolvida neste grupo. As crianças demonstravam dificuldades, nomeadamente no controlo óculo-manual, quando a realizavam desenhos com lápis, ou pinturas com pincéis. Esta falta de controlo pode ser verificada através da análise de alguns desenhos, ainda que crianças como K, L e G demonstrassem um maior controlo da motricidade fina e do movimento do pulso. Esta falta de controlo era notória durante o momento das refeições, em que algumas crianças não conseguiam segurar os talheres entre o polegar e o indicador. O controlo dos pequenos músculos foi trabalhado, em inúmeros momentos do quotidiano, nomeadamente quando as crianças se calçavam, depois da sesta, quando desapertavam a bata de um amigo, quando estavam a comer...

No que diz respeito à lateralidade, esta não estava ainda definida. As crianças ainda estavam a conquistar o seu lado dominante, uma vez que trocavam, em várias situações, os talheres, pincéis, canetas...

3.3 Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade

No sentido de realizar projectos que envolvesse a Instituição e a Comunidade, a estagiária finalista reuniu-se com a sua colega estagiária, com o intuito de definir as prioridades de intervenção ao nível da instituição e da comunidade que serão explicitadas mais à frente.

De acordo com a análise sócio familiar, as crianças que frequentavam este estabelecimento eram socialmente favorecidas. Muitas delas tinham condições privilegiadas e os próprios amigos que frequentavam a Instituição eram de classe social média/alta. Sendo assim, estas podiam ter uma visão redutora da sociedade. Para isso, pareceu importante dar a conhecer outras realidades, talvez menos idílicas, para que as crianças pudessem perceber que nem todas elas têm a sorte de ter brinquedos, roupas, livros e até alimentos. Um dos objectivos que se tentou trabalhar relacionou-se com a noção de partilha, e o espírito de solidariedade. Além disso, pareceu pertinente promover

este género de parceria para o Natal, símbolo de partilha e amor. Sendo assim, considerou-se relevante reflectir com as crianças sobre este assunto, promovendo na Instituição uma angariação de bens alimentícios que foram entregues, com as crianças à Instituição carenciada. De acordo com os Pressupostos Pedagógicos da Instituição, mais concretamente, com a Dimensão Socializadora, a instituição pretendeu proporcionar a integração das crianças na comunidade, através da interacção na construção de valores e atitudes estabelecidas (cf. anexo VI). Assim, ainda relativamente à Comunidade, pensou-se reunir o grupo de crianças e levá-las a um lar de idosos, situado na área envolvente do jardim-de-infância, festejando com eles os Reis, cantando algumas das canções tradicionais desta época.

No que concerne à intervenção na Instituição, concluiu-se que envolver a participação das crianças no melhoramento da sua Escola, constituiria uma boa oportunidade para elas. Assim, estas foram concretizadas através da realização das manhãs recreativas, que tiveram como finalidade, a decoração do estabelecimento para o Natal, o Carnaval e a Páscoa. Esta decoração ambicionou a preservação do ambiente, uma vez que, segundo o Projecto Educativo, as crianças do Colégio “devem promover e construir, a cada dia, o respeito pelo património ambiental e cultural” (ver anexo VI). Desta forma, pretendeu-se usar materiais “amigos do ambiente” e fazer a reutilização de materiais. No decorrer do ano, também foram realizadas manhãs recreativas sobre a sensibilização do autismo, o tacto e uma dramatização em parceria com os estagiários do terceiro ano em Educação Básica.

Assim, tornou-se relevante a concretização dessas propostas, no sentido de atender as prioridades que o Projecto Educativo da Instituição apresenta: Conhecer o meio circundante no qual a instituição está inserida; Promover o desenvolvimento pessoal e social; Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos; Proporcionar ocasiões de bem-estar, no âmbito da saúde física e emocional da criança singular e de toda a equipa educativa.

Com a realização dessas intervenções, ao nível da Comunidade e da Instituição, a estagiária finalista em colaboração com a sua colega estagiária

pretenderam atender às várias dimensões educativas, fossem elas Culturais, Socializadoras, ou Personalizadas, que visaram tornar as crianças desta instituição seres criativos, críticos, com valores e responsáveis pela sua futura inserção como cidadão.

Relativamente à avaliação das manhãs recreativas desenvolvidas ao longo do ano, foram apontados alguns aspectos para melhorar, no entanto, as estagiárias realizaram um trabalho de equipa positivo, que envolveu uma preparação prévia, uma selecção dos recursos materiais e uma organização dos grupos. Estas envolveram de forma eficaz as crianças na realização das mesmas, explicitando ao grupo a razão de ser das tarefas que iriam realizar.

4- INTERVENÇÕES E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

Ao longo da prática, a intervenção incidiu sobre três eixos de forma a proporcionar aprendizagens significativas às crianças.

4.1 Dinamização do espaço sala

Tendo como preocupação o desenvolvimento global da criança, tornou-se imprescindível orientar a prática desenvolvendo e dinamizando o ambiente educativo. A prática foi conduzida de acordo com as necessidades das crianças de se tornarem mais autónomas, de desenvolverem a socialização e valores, aproveitando o espaço sala como promotor das várias aprendizagens. As dinamizações das áreas da sala partiram do interesse do grupo. Tendo em conta que o processo de aprendizagem implica que as crianças compreendam como o espaço está organizado e que participem nessa organização, realizou-se, com a sua participação, a dinamização evolutiva das áreas como: a casinha, a biblioteca, a pintura, as construções e o acolhimento. (ver anexo V)

A dinamização da Biblioteca partiu de um diagnóstico das crianças que disseram do que gostavam ou não na biblioteca. A partir deste registo realizou-se uma actividade que envolveu a observação de diferentes bibliotecas e posteriormente a construção individual com recurso a caixas de sapatos, o que constituiu uma aprendizagem significativa realçada por esta avaliação.

“Um aspecto que não funcionou foi o facto de a estagiária se ter esquecido de colocar os nomes nas bibliotecas. No entanto, este aspecto permitiu perceber que as crianças gostaram da actividade e estiveram atentas na realização, uma vez que, quando a educadora perguntou a quem pertencia cada caixa (bibliotecas), as crianças reconheceram-nas de imediato.”

(excerto do anexo VI)

A dinamização foi realizada em duas fases tal como o demonstra o documento em anexo (cf. registo V). A primeira fase permitiu que as crianças conhecessem as várias bibliotecas que existem de forma a modificar a biblioteca da sala. Os cuidados a ter com os livros promovido com a realização de um hospital e a classificação dos mesmos (tamanho) também constituíram objectivos a alcançar. Na dinamização, a utilização de uma personagem fictícias (Doutora Mimi, médica dos livros) revelou-se positiva uma vez que, de acordo com a caracterização do grupo (ver caracterização do grupo) estas gostavam de dramatização. Assim, com este excerto de uma avaliação pode-se verificar que estas compreenderam e aplicaram o objectivo desta sensibilização através do “hospital dos livros”:

“ As crianças receberam a visita da Doutora Mimi (estagiária), médica no Hospital dos Livros. Gostaram e perceberam o objectivo da visita, uma vez que, antes do almoço, contaram à estagiária quem os tinha visitado e o que tinham feito durante a manhã realçando “ temos que tratar bem os livros” (B) “o livro tinha um doí-doí” (M) “Eu pus fita-cola porque não tinha papel (página)” (A) “Eu sou amiga dos livros” (K) (excerto do anexo VII e VIII)

A construção das bibliotecas também constituiu uma boa motivação para introduzir palavras em inglês relacionadas com o mesmo tema. A outra fase pretendeu complexificar a classificação, de acordo com os conteúdos dos livros. Nesta área foi introduzido um novo móvel que as crianças tinham solicitado e uma almofada, relacionada com o tema do projecto, para tornar o espaço mais acolhedor (ver anexo XI). Assim, para além desenvolver a autonomia, esta dinamização promoveu a iniciativa como atesta este excerto:

“Pode-se concluir, que esta actividade foi significativa, uma vez que, semanas após a realização da mesma, as crianças continuam a respeitar a organização dos livros. Além disso, algumas crianças, tal como K, L ou C evidenciam com frequência, competências de liderança/iniciativa quando observam que a biblioteca não está convenientemente organizada.” (excerto do anexo IX)

A área do acolhimento também foi alvo de várias mudanças. Assim, implementou-se um quadro das responsabilidades que não só promoveu a autonomia das crianças, mas também alguns valores como o sentido das responsabilidades. Este era utilizado todos os dias pelo responsável, que devia, autonomamente: regar as plantas, dar de comer às tartarugas, verificar a arrumação da sala e ser motorista do comboio. O formato do mesmo foi decidido de acordo com os votos das crianças, de acordo com o projecto. O quadro surgiu quando decidiram que estas deviam alimentar as tartarugas da sala à vez, explicando:

“Agora sou eu, e depois és tu” (K)

(excerto anexo X e XI)

A mesma revelou importante, uma vez partiu de uma necessidade do grupo e que implicou a sua participação no processo de construção do quadro. O conceito de responsabilidade foi explicado ao grupo com um diálogo entre dois fantoches de mãos. Além disso, esta pretendeu desenvolver a leitura de tabela de dupla entrada, no sentido de averiguar se a dinâmica do quadro das presenças tinha sido consolidado (ver anexo X).

O quadro das presenças (tabela de dupla entrada) envolveu três dinâmicas ao longo do ano, seguindo assim a evolução do desenvolvimento das crianças. Inicialmente, muitas delas não sabiam preenchê-lo nem lê-lo (cf. caracterização das crianças). No final do ano, todas elas conseguiam lê-lo e preenchê-lo. Este quadro, também propiciou aprendizagens evolutivas como o conceito de dia, semana (português e inglês) e conceito de número, sendo que as crianças, no final do ano, conseguiam contar sozinhas. (ver anexo XII)

Por outro lado, tentou-se promover a autonomia através da implementação de lotação das áreas, da etiquetagem dos móveis e mesas que fizesse sentido para elas, ou ainda com a introdução de material e implementação de algumas normas. Desta forma, a área da pintura foi também

dinamizada através de recepção de um pintor a sala e da introdução de novas regras, para a utilização da mesma. Além disso, a introdução de um estendal permitiu que as crianças se organizassem de forma autónoma. (ver anexo V)

De acordo com o tema do relatório e segundo as Orientações Curriculares, que afirmam “ [...] a organização do ambiente educativo como um contexto de vida democrática em que as crianças participam, onde contactam e aprendem à respeitar diferentes culturas” (Silva, 1997: 22), a estagiária deu continuidade a utilização do quadro do inglês (ver anexo V), promovendo actividades diversificadas. Este quadro não só permitiu desenvolver competências ao nível do inglês mas também serviu na consciencialização da aprendizagem do inglês, tal como sublinha o excerto seguinte:

No final, a estagiária fez um jogo com perguntas com as imagens previamente utilizadas. Antes, esta perguntou:

“ Puppies onde podemos arrumar estas imagens? (Estagiária)

- Eu sei, na janela, com bostic (C)

- No Ingliiiiish Board, porque é inglês” (K)

(excerto do anexo XIII)

4.2 Implementação do ensino precoce do inglês

De forma a integrar a investigação educacional com a intervenção pessoal e profissional na prática, desenvolveu-se, ao longo do ano a sensibilização do ensino precoce do inglês na educação pré-escolar.

Hoje, a Educação Bilingue é vista, segundo Megale, como um “conceito ambíguo” (2005: 1). Por sua vez, M. Blanc cit. por Groux (1996) define a Educação bilingue como “ [...] sistema de ensino no qual, em certos momentos e durante um certo período de tempo, e em variadas proporções, a instrução é dada através de, pelo menos, duas línguas, sendo que uma delas é, em princípio, a primeira língua do aluno” (1996:16).

De acordo com os valores que o Jardim-de-infância defende (cf. Objectivos da instituição, anexo III) e tendo por base a caracterização do grupo de criança da sala (cf. caracterização do grupo), pareceu fundamental orientar a prática desenvolvendo a aprendizagem do inglês nas crianças, sem menosprezar as outras dimensões de desenvolvimento.

A implementação do inglês na sala foi seguindo de forma integrada, nas rotinas e nas actividades proporcionadas ao longo do ano. Tendo como pressupostos pedagógicos que a escola é vida, ou seja, esta deve reflectir a vida que as crianças vivenciam fora dela, tentou-se implementar algum vocábulo que as crianças utilizam com frequência no seu dia-a-dia. Tal como o atesta este registo, as crianças foram interiorizando e reinvestindo algumas palavras no seu contexto, nomeadamente na hora das refeições.

“Quando B acaba, coloca a colher na tigela e põe a tigela no meio da mesa e diz: “I’m finish”. A auxiliar que está a colocar os pratos em cima da mesa diz: “ Tens aqui o teu prato, podes pegar nele, devagar e com as duas mãos.”
(excerto anexo XIV)

A utilização do inglês no acolhimento também se revelou importante no que diz respeito à socialização e à promoção do sentido de pertença ao grupo, na medida em que, se notou ao longo do ano que as crianças, nomeadamente as que tinham integrado a sala este ano, utilizavam as músicas em inglês para interagir com as outras crianças.

Por outro lado, a propósito da aprendizagem de uma língua estrangeira, sabe-se que, de acordo com Escada “A canção e a *comptine* constituem estratégias extremamente ricas porque propiciam o treino de jogos fonéticos [...] e facultam a aquisição do vocabulário sem esforço.” (2002:72). De acordo com esta autora, as canções eram aproveitadas na abordagem de novos conceitos, nos momentos de grande grupo de forma a valorizar a socialização como nas rotinas ou nos momentos de transições. A música que acompanhava as crianças tornou-se uma referência na organização mental dos

acontecimentos trazendo, de alguma forma, segurança à criança, tal como o demonstra este excerto:

*“ – Quero lavar as mãos.(M)
- Espera M, estamos a sair. Puppies estão prontos? Onde vamos agora?
- Fazer chichi e lavar as mãos (D)
- Sim vão à casa de banho, muito bem. Agora vamos... (A estagiária começou a contar acompanhando com gestos) One, two and Three...
-This is the way, we wash our hands, we wash our hands, we wash our hands, this is the way, we wash our hands every time in the morning. (C, D, G, K, L, B,)”*

(excerto do anexo XV)

As canções também foram utilizadas para a iniciação aos dias da semana. (ver planificação semana de 14). A memorização dos dias da semana em inglês fez surgir naturalmente curiosidade nas crianças perguntando a estagiária como se cantava os dias da semana em francês. Esta abertura e curiosidade pelas outras culturas foram demonstradas pelas crianças no final do ano. Sentiu-se por parte das crianças uma grande evolução uma vez que a consciencialização do outro era cada vez mais evidente. Este ponto evidenciou que as crianças se tornaram menos egocêntricas do que no ao início do ano.

*“ E como é na tua língua?” (C)
“Podes cantar a música em Francês?” (G)*

(excerto do anexo XVI)

Tendo em conta que, segundo Ravasco “o jogo e a brincadeira são a maneira mais natural das crianças aprenderem.” Assim, sugere que *“Para crianças mais pequenas, podemos simplificar o jogo e, aproveitando o conhecimento das cores, do vestuário, dos objectos da escola [...] aproveitando a existência de determinados objectos na sala.” (2002:170)*. Assim, numa primeira fase, a estagiária pretendeu trabalhar as partes do corpo em inglês

através de algumas sessões de psicomotricidade. O mesmo tema surgiu de novo quando se trabalhou o vestuário, uma vez que a estagiária criou um jogo envolvendo as partes do corpo. Este foi iniciado com a introdução de um jogo na área do acolhimento que permitia vestir a mesma de acordo com o tempo (ver anexo V). Mais tarde, sentiu-se a necessidade de introduzir na sala o quadro do inglês (English Board) (ver anexo V) que além de proporcionar o contacto com algumas imagens relativas a conceitos ingleses, permitiu à estagiária perceber o interesse das mesmas em relação à língua e às actividades realizadas. Com a introdução do English Board e de uma actividade com cartões, iniciou-se a abordagem de conceitos chave sobre o tempo. Esta abordagem revelou-se positiva porque permitiu cimentar os conhecimentos que já tinham sido aprendidos em português. Esta introdução seguiu com a utilização do vocábulo sobre o tempo todos os dias durante a realização do quadro do tempo “ Weather Board”, no acolhimento (ver anexo V).

Por outro lado, ao longo da prática, verificou que as crianças tinham interesses em conhecer o nome das cores. Assim, a estagiária planificou algumas actividades relacionadas com este tema (cf. anexo XIII) nomeadamente a memorização de uma lengalenga, actividade que não só permitiu desenvolver o conceito de cores mas também capacidades argumentativas e resolução de problema:

Puppies onde podemos arrumar estas imagens?”

“ - Eu sei, na janela, com bostic (C)

- No Inglês Board (K)

- No quadro do inglês, porque é inglês (G)

- E o que vamos precisar para essas imagens ficarem coladas no quadro?

- Cola. (L)

- Bostic. (N)

(excerto do anexo XXIV)

Após a actividade sobre as cores, as crianças, estas em inúmeros contextos reinvestiam o nome das mesmas fazendo a sua tradução. Este jogo era visto como um motivo para partilhar

Uma vez que o jogo é essencial, Hagège explicita os papéis do corpo e do grupo social na pedagogia bilingue, assim, este sublinha “ O corpo da criança é aquilo que esta descobre primeiro, [...] o corpo da criança é sua vedação íntima. É através dele que entra em relação com o mundo exterior” (1996: 90). Partindo dessa premissa e da caracterização inicial das crianças, a estagiária pensou que era essencial que a criança soubesse distinguir o seu género. Assim, através de conjuntos, trabalhou-se este conceito que se revelou bastante positiva uma vez que as crianças conseguiram distinguir o seu género e esta aprendizagem foi relevante para elas dando que estas reinvestiram esse conhecimento por exemplo no acolhimento. (ver anexo XVII)

Ao longo da sensibilização ao inglês, as crianças mostraram curiosidade em perceber o outro. Este aspecto revelou-se um aspecto positivo dada a caracterização inicial das crianças. Esta curiosidade foi aproveitada na condução do projecto, nomeadamente quando as crianças quiseram saber mais acerca dos continentes, ou ainda quando perguntavam pela estagiária para contar e falar em francês. Em muitas ocasiões, os comentários das crianças foram o ponto de partida para a exploração de outras culturas, tal como o demonstra o exemplo que se segue:

Esta actividade surgiu de um comentário realizado por D durante o acolhimento no mês de Maio. Este estava a ver uma imagem de uma cidade e perguntou a estagiária:

“ O país da tua língua também é assim?”

(excerto do anexo XVIII)

Esta exploração das outras culturas foi proporcionada através de várias actividades, nomeadamente o festejo da festa de Halloween, a realização de

bolos ingleses (scones) para a celebração do dia da mãe, de uma dramatização de uma visita à França para uma prova de bolos franceses. Esta prova não só permitiu valorizar outra cultura mas também envolver outras descobertas, tal como demonstra esta avaliação feita pelas crianças:

No final da actividade, algumas crianças verbalizaram o que mais tinham gostado.

“Eu gostei de viajar no céu” (K)

“Podemos ir visitar a América com o avião?”

“Eu não gostei do bolo de limão” (L)

“Eu sou comi o de socolate (chocolate), é bom” (I)

“Gosto mais dos bolos assim” (B)

(excerto anexo XVIII)

4.3 O trabalho de Projecto desenvolvido na sala

Em paralelo às actividades realizadas na sala e da iniciação a uma segunda língua, surgiu a oportunidade de explorar e experimentar o trabalho de projecto, uma vez que, “o trabalho de projecto pode complementar e intensificar aquilo que as crianças apreendem com as outras partes do currículo” (Katz e Chard, 1997: 20). A metodologia de trabalho de projecto foi escolhida pela estagiária de acordo com os pressupostos que a mesma considera relevante, nomeadamente reconhecendo a criança como um ser competente. Esta também partiu da necessidade de atender as necessidades das crianças de forma transversal focando competências sociais como a partilha e a cooperação. Assim, ao longo do ano, a estagiária considerou importante a implementação do mesmo, de acordo com um tema de interesse das crianças. Este tema surgiu no contexto da sala, mais precisamente no acolhimento (ver anexo XIX) e relaciona-se com o Sistema Solar.

No decorrer do projecto, de acordo com Vasconcelos (1998), fundamentado em Kilpatrick, seguiram-se as quatro fases estabelecidas. A *definição do problema* revelou-se o momento chave onde as crianças apesar de questionarem o que se passava com o Planeta Terra, centraram-se sobre aquilo que tinham conseguido observar: o Sol. De acordo com aquilo que tinha

sido proposto, as crianças em colaboração com os pais, trouxeram vários documentos que fizeram com que estas se sentissem envolvidas, motivadas e que partilhassem momentos de interacção entre elas, aspecto relevante naquele grupo de crianças, uma vez que no início do ano, se tinham mostrado bastante egocêntricas:

“No dia a seguir, C e F trouxeram um dicionário de casa sobre o Sol. Estas decidiram mostrar o livro no acolhimento e K, observando as imagens, perguntou: - “O que é isso preto? É a noite”. - “ É o Sistema Solar e tem muitas coisas”, respondeu F. As crianças demonstraram curiosidade em conhecer o Sistema Solar, dialogando umas com as outras, questionando G: - “ Como é aquilo do Sistema Solar?”.”
(excerto anexo XIX)

Após a realização da teia que corresponde à “fase de planificação e lançamento do trabalho” (Vasconcelos, 1998: 144), seguiu-se a fase que se revelou mais significativa pelas crianças, a fase da “execução” (idem). De acordo com a caracterização do grupo de criança, um dos aspectos que a estagiária quis focar, incidiu sobre as competências sociais da partilha.

“Seguiu-se então a grande pergunta: Como construir o sol? Um dos meninos disse que ia trazer uma bola de casa, e assim o fez.”
(excerto do anexo XIX)

Sendo o grupo, muito centrado em si, a abordagem do projecto também tentou fomentar o trabalho em grupo (pequenos grupos), uma vez que de acordo com a caracterização inicial das crianças, estas não brincavam juntas. O trabalho de projecto superou as expectativas, uma vez que as crianças além de conseguirem trabalhar juntas para o mesmo objectivo, estas desenvolveram um trabalho cooperativo. Além disso, notou-se uma capacidade das mesmas organizarem-se de forma autónoma como demonstra este excerto de registo:

*A realização do foguetão permitiu promover o trabalho em cooperação, mas também a liderança como demonstram os seguintes comentários:
Três crianças, C, M e G estavam a começar a forrar o foguetão. G vira-se para M e disse:
M: - “Tu pegas aqui na cola.” (mostrando o frasco e o pincel)
G: - “Eu vou colar os papéis.”*

(excerto do anexo XIX)

Os valores da democracia e o respeito pelas decisões do outro também foram aprendizagens conquistadas pelas crianças. No início do projecto, as decisões eram fontes de desacordo entre pares. Ao longo do projecto, promoveu-se a importância do respeito das decisões individuais e da aceitação das decisões do grupo. Estas competências foram trabalhadas de forma transversal nomeadamente nos momentos de diálogo e de votação nas construções realizadas para o projecto.

De acordo com Katz e Chard, de forma a alimentar todas as áreas do currículo, considerou-se que na condução do projecto, as actividades de investigação, construção e jogo dramático (1997: 145) fossem atendidas. No que concerne as actividades de investigação, em vários contextos, as crianças formularam hipóteses, observaram experiências, manipularam objectos que participaram na compreensão de fenómenos mais abstractos ligados ao sistema solar. A visita ao planetário constituiu uma forma diferente de investigar e conhecer mais sobre o tema.

Relativamente às actividades de construção estas revelaram-se uma referência no decorrer do projecto onde já que as crianças não só reflectiram sobre os como iam construir aquilo que tinha sido planificado mas tentaram transpor esses conhecimentos na construção do sistema solar em três dimensões, na construção do foguetão e do equipamento do astronauta. À medida que o projecto decorreu, as construções tornaram-se cada vez mais cuidadas e as técnicas foram executadas com mais perfeição e cuidado. A

cooperação também foi uma das competências mais evidente, onde as crianças passaram por fases de negociação.

Por sua vez, o jogo dramático, também constituiu um ganho importante uma vez que permitiu trabalhar a comunicação, a interação, a imaginação ou ainda competências sócio-morais. A criação da área do foguetão, e a construção dos adereços constituíram a base para o jogo simbólico. (ver anexo XIX)

Segundo Vasconcelos, as crianças na fase 4 divulgam o trabalho realizado ao longo de um certo período de tempo. É uma forma de concretizar um longo percurso experimental, envolvendo importantes processos cognitivos e de socialização (1997: 145). Esta etapa também constitui momentos importantes uma vez que as crianças mostraram competências sociais e cognitivas, nomeadamente na explicação e apresentação do Projecto às salas da instituição como indica este registo

“Cada criança da sala foi buscar uma Turtle (criança da sala dos dois anos) e ajudou-a a vestir o fato, o capacete e as botas de astronauta. Por fim, estas entraram no foguetão explicando tudo aquilo que tinham construído.”
(excerto do anexo XIX)

Relativamente à sensibilização do inglês no projecto só foi promovido com a introdução de algumas palavras, uma vez que, considerou-se que os conceitos eram demasiado difíceis para este grupo e que não teria trazido aprendizagens significativas. Através da metodologia do trabalho de projecto, as crianças conseguiram progredir e trabalhar a matemática, a linguagem, a criatividade, a conhecimentos relacionados com o tema, mas sobretudo demonstrar aprendizagem relacionadas com a socialização e cooperação que constituíram os eixos fundamentais que se pretendeu alcançar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da prática profissional da estagiária, considerou-se importante analisar os aspectos que contribuíram para a construção do seu desenvolvimento como futura profissional de educação.

Considerou-se relevante reflectir sobre as aprendizagens que foram adquiridas através da prática profissional. Assim, a estagiária confirmou o quanto o trabalho de um Educador é um trabalho alargado e complexo. De forma mais geral, este ano permitiu ilustrar e vivenciar aquilo que, muitas vezes, era lido e exemplificado na sala de aula, mas que, naquele contexto, não fazia muito sentido. Estes aspectos foram vividos e constatados e alguns, nomeadamente a flexibilidade, o domínio de grupo e a voz das crianças foram alvo de evolução ao longo da prática. A estagiária conseguiu, ao longo desta experiência, ser mais flexível na condução das actividades e mais atenta aos desejos suscitados das crianças, o que trouxe mais fluidez e mais dinamismo. Estes aspectos só conseguiram ser melhorados com a reflexão, a aceitação da crítica da supervisora de estágio, da supervisora institucional e tendo em conta o bem-estar físico, cognitivo e emocional das crianças.

Esta experiência trouxe não só um confronto com a prática, mas fez a estagiária realizar o quanto existe, além da sala, uma série de componentes importantes. A estagiária reconheceu com a sua intervenção ao longo da prática, a importância da observação, planificação e avaliação partirem da participação activa das crianças em momentos de grande grupo. Por outro lado, trouxe a confirmação que o Educador deve ser um profissional investigativo e reflexivo, o que constituiu um aspecto essencial no desenvolvimento profissional da mesma. Ponderou-se o quanto o processo de investigação-acção era fundamental na sua intervenção, de forma a responder às exigências implicadas e tentou responder às mesmas. Por outro lado, na

sala, verificou-se que o ambiente educativo, a sua organização e a diversidade de materiais era fundamental para o desenvolvimento das crianças. Esta organização e dinamização tentaram acompanhar o seu desenvolvimento e foram reajustadas para que continuassem a despertar interesse e aprendizagens significativas e diversificadas.

Na intervenção educativa, a estagiária respondeu a vários desafios que não só permitiram-lhe crescer mas que a tornaram ciente dos desafios que a vida coloca. No início do estágio, confrontou-se com muitas dúvidas acerca de como ia ultrapassar os medos e as incertezas que esta confrontação com o mundo real ia trazer (ver anexo). A estagiária tentou introduzir-se num grupo coeso onde a vinculação entre a educadora e as crianças se revelou muito grande. Este aspecto foi conquistado naturalmente e assim, esta conseguiu ser aceite pelo grupo e compreender o quanto esta relação é essencial. A relação estabelecida com os pais também foi alvo de algum receio, mas que a estagiária ultrapassou com o tempo, tendo também conquistado a sua confiança. Por outro lado, o trabalho de projecto constituiu um desafio em si, uma vez que a educadora não utilizava esta metodologia do trabalho de projecto. O processo então necessário para implementar o trabalho de projecto tornou-se mais rico, no sentido em que se considerou que este processo foi desenvolvido sozinho. Um dos aspectos que contribuiu para a construção do desenvolvimento profissional foi a descoberta da importância do trabalho em equipa e do envolvimento na Instituição.

Esta prática revelou-se imprescindível para a construção de uma nova pessoa, que encarou os desafios positivamente, que tentou superar as dificuldades encontradas, e que ergueu a cabeça nos momentos mais difíceis e frustrantes. À medida que o estágio foi avançando, a estagiária conseguiu ganhar confiança naquilo que se disse, seleccionou, escolheu e realizou. Esta evolução revelou-se possível com a ajuda dos profissionais que a orientaram, nomeadamente a Orientadora e a Responsável de estágio, e que, numa óptica

evolutiva, conseguiram incentivar e consciencializar o processo vivido. Estes ganhos pessoais influenciaram directamente a prática, na relação com as crianças e com os pais e na forma como a estagiária conseguiu evoluir.

O que mais marcou esta vivência foi, sem dúvida, o trabalho de sala com as crianças e as escolhas ideológicas e pedagógicas que sustentaram a prática da estagiária: o cuidado de tentar formar crianças cada vez mais autónomas, responsáveis com valores morais através das experiências proporcionadas na sala e fora dela e o cuidado tido com e para ela, e ainda a busca do desenvolvimento para saciar as suas necessidades. O que mais marcou esta experiência foi o empenho e a vontade por parte da estagiária de evoluir cada vez mais. Considerou-se imprescindível a motivação intrínseca, que levou a um consciente desejo de progredir como pessoa e profissional. Esta prática revelou-se, graças ao grupo de crianças e do auto questionamento, a confirmação de um desejo de prosseguir este caminho profissional.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel - *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In: Campos, Bárto Paiva (org.) (2001)- Formação profissional de professores no ensino superior - Porto: Porto Editora,. p.21-30;

BELL, JUDITH (1993) - Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação. 1ª ed. Lisboa: Gradiva,

BORGES, José Célio (1987) Educação física para o Pré-Escolar. 1ª ed. Rio de Janeiro, Editora Sprint;

BOUTON, C. P. (1977) - O desenvolvimento da linguagem. Lisboa: Moraes Editores;

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro (1998) - Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem. [1ª ed.?]. Lisboa : Universidade Aberta;

CRAVEIRO, Maria Clara; FERREIRA, Iolanda Florbela Pinheiro (2007) - *A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti. nº 6 p.15-21;

CRAVEIRO, Maria Clara; PEQUITO, Paula; NEVES, Maria Ivone (1997) - *O projecto em jardim-de-infância: da construção das ideias à construção do futuro*. Saber (e) Educar. N.º 2, p. 77-82;

CRUZ, SILVA, *A qualidade da Educação Infantil na perspectiva das crianças*, In OLIVEIRA-Formosinho, Júlia (2008) ed. lit. - *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora;

COSTA, Jorge Adelino (1991) - *Gestão escolar: participação, autonomia, projecto educativo da escola*. 2ª ed. Lisboa: Texto Editora;

CRUZ, Mário Rui; Miranda, Sílvia - Por uma definição do professor de ensino precoce de línguas em Portugal: um estudo de caso, In Saber e Educar, (2005), Porto: ESE de Paula Frassinetti. nº 10 p.81-95

DELORS, J. e outros (1996) - *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Paris: Unesco / Rio Tinto: ASA;

DEWEY, John (1973) - *Vida e educação*. 8ª ed. São Paulo : Melhoramentos, p. 13 -41;

ESTRELA, Albano (1994) - *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. 4ª ed. Porto: Porto Editora;

FONTOURA, Madalena (2006) - *Do projecto educativo de escola aos projectos curriculares: fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora,;

FORMOSINHO, Oliveira, J., *O Desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os desejos, entre a sala e o mundo*; In FORMOSINHO, J e KISHIMOTO, (2002) *Formação em contexto: Uma estratégia de integração*: São Paulo, Thompson Ed;

GRADE, António Luís Santos (2008) - *A centralidade do projecto educativo na administração escolar : um estudo numa comunidade educativa*. 1ª ed. Lisboa : Colibri,

GROUX, Dominique (1996) *L'enseignement précoce des langues : des enjeux à la pratique*. Lyon : Chronique Sociale.

HAGÈGE Claude- (1997) - *A criança de duas línguas*, Lisboa, Instituto Piaget;

KATZ, lilian; chard, sylvia, (1997) - *A abordagem de projecto na educação de infância*, Lisboa, fundação Calouste Gulbenkian;

LEITE, Carlinda; GOMES, Lúcia; FERNANDES, Preciosa (2001) - *Projectos curriculares de escola e turma: conceber, gerir e avaliar*. 2ª ed. Porto : Edições Asa;

PACHECO, J. (org) (1999) *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*, Braga, Livraria Minho;

PARENTE, Cristina (2002) - *Observação : um percurso de formação, prática e reflexão*, In: Formosinho, Júlia. *A supervisão na formação de professores: da sala à escola*. Porto: Porto Editora,;

PAPALIA, Diane E.; Olds, Sally Wendkos ; Feldman, Ruth Duskin- (2001) - *O mundo da criança*. 8ª ed. Lisboa: McGraw-Hill;

PORTUGAL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (2001) - *Perfis de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP);

QUINTANA CABANAS, José Maria (2002) - *Teoria da educação : concepção antinómica da educação*. 1ª ed. Porto: Asa;

QUIVY, Raymond; Van Campenhoudt, Luc (1998) - *Manual de investigação em ciências sociais*. 2ª ed. Lisboa: Gradiva;

SILVA, M. Isabel Ramos Lopez (1997) - *Educação pré-escolar: Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete Pré-Escolar;

SIM-SIM, Inês (1998) - *Desenvolvimento da linguagem*, Lisboa, Universidade aberta;

SIM-SIM, Inês (2005) - *A investigação ao serviço de uma educação de qualidade. Da Investigação às Práticas* - Estudos de Natureza Educacional.- Lisboa, CIEESESEL, nº 1 p. 13-22;

SIM-SIM, Inês; SILVA, Ana Cristina; NUNES, Clarisse (2008) - *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério de Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular;

TAVARES, José [et al.] (2007) - *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora;

UNICEF (2004) - *Convenção para os direitos da crianças*, http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf, disponível em 10/06/2011;

VASCONCELOS, Teresa (2000) - *Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de Desenvolvimento num quadro de Posmodernidade*, La Revista Iberoamericana de Educación, número 22, Janeiro-Abril;

VASCONCELOS, Teresa (2007) - *A importância da educação na construção da cidadania*. Saber e Educar. Porto: ESE de Paula Frassinetti. nº 12 p.109-117;

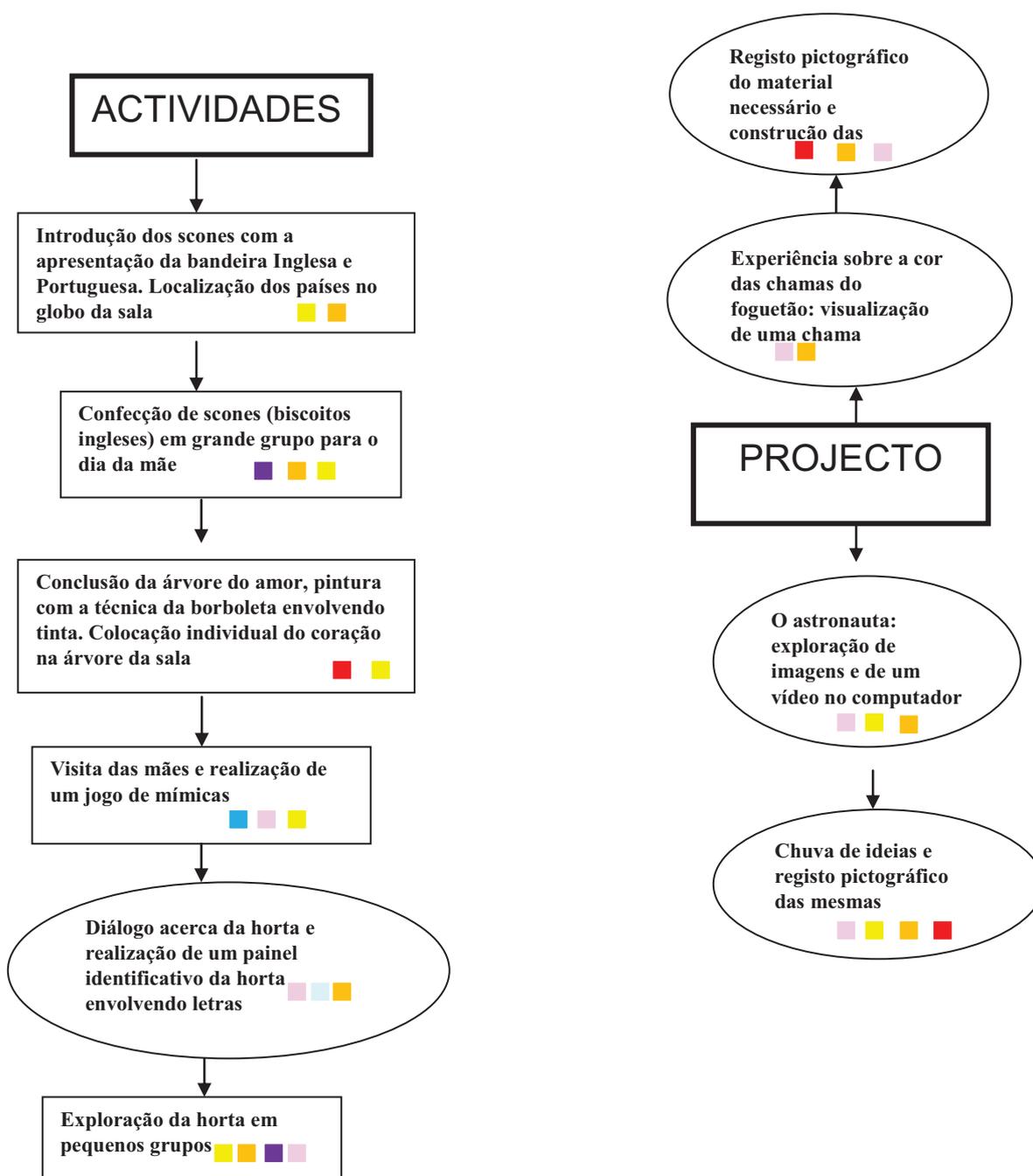
ZABALZA, Miguel Angel (1992) - *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Asa/Clube do Professor;

ZABALZA, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*, Porto Alegre, Artmed;

ANEXOS

Anexo I – PLANIFICAÇÃO SEMANAL EM REDE

Planificação da semana de 2 a 6 de Maio de 2011



 Domínio da expressão plástica	 Domínio da expressão matemática	 Iniciativa da criança
 Domínio da expressão musical	 Área do conhecimento do mundo	 iniciativa do adulto
 Domínio da expressão dramática	 Domínio da linguagem oral, abordagem à linguagem escrita	
 Domínio da expressão motora	 Área da formação pessoal e social	

Objectivos específicos:

- A criança deve ser capaz de realizar a correspondência termo a termo na realização do painel identificativo;
- A criança deve ser capaz de reconhecer a bandeira de Portugal;
- A criança deve ser capaz de colaborar com os seus pares
- A criança deve ser capaz de partilhar o material na exploração da horta;
- A criança deve ser capaz de descrever uma imagem;
- A criança deve ser capaz de verbalizar as suas escolhas;
- A criança deve ser capaz de verbalizar o que fez na horta perante o grupo;
- A criança deve ser capaz de verbalizar as características da chama observada;

**Anexo II – DADOS E ANÁLISE SOBRE A
INVESTIGAÇÃO SOBRE O ENSINO PRECOCE DO
INGLÊS**

Grelha de observação – domínio do inglês

Data: Semana de 24 de Maio de 2011

Número de crianças:

Crianças	Indicadores	Tenta criar novas palavras em inglês	Demonstra interesse pelos códigos escritos	Demonstra uma maior capacidade linguística na língua materna	Demonstra criatividade, curiosidade, e motivação nas actividades envolvendo o inglês	Tem consciência que o inglês difere do Português.		Demonstra interesse em brincar no quadro utilizado para actividades em inglês ("English Board")	Demonstra interesse em conhecer outras línguas	Demonstra curiosidade em conhecer elementos da cultura anglo-saxónica
		Responde em inglês às questões colocadas em inglês	Responde em português às questões colocadas em inglês							
A				X	X		X	X		
B			X	X	X	X		X	X	X
C			X	X	X		X	X	X	X
D			X	X	X	X		X	X	X
E				X	X		X	X		
F			X	X	X	X	X	X	X	X
G			X	X	X	X		X	X	X
H				X	X		X	X		
I			X	X	X		X	X	X	X
J				X			X	X		
K			X	X	X	X		X	X	X
L			X	X	X	X		X	X	X
M				X	X		X	X		
N			X	X	X		X	X	X	
Total		0	9	14	13	5	9	14	10	8

GRÁFICOS RELATIVOS A GRELHA DE OBSERVAÇÃO – DOMÍNIO DO INGLÊS

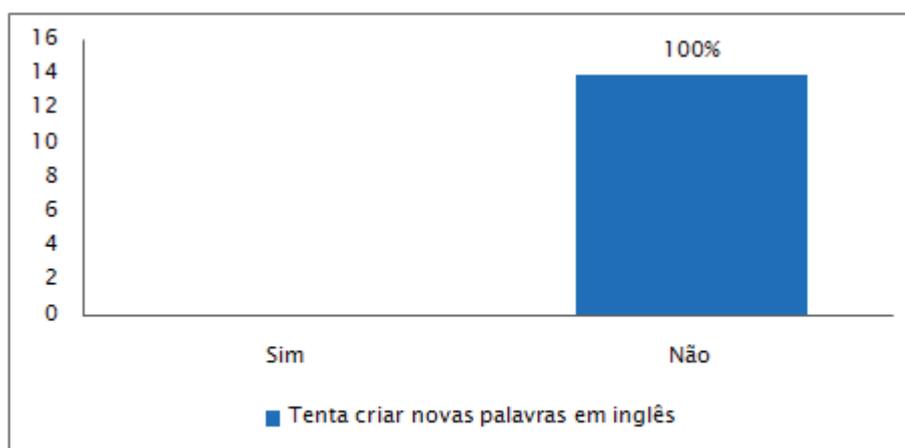


GRÁFICO - 1 CRIAÇÃO DE NOVAS PALAVRAS

No que diz respeito ao primeiro indicador “Tenta criar novas palavras em inglês” nenhuma criança revelou esta competência.

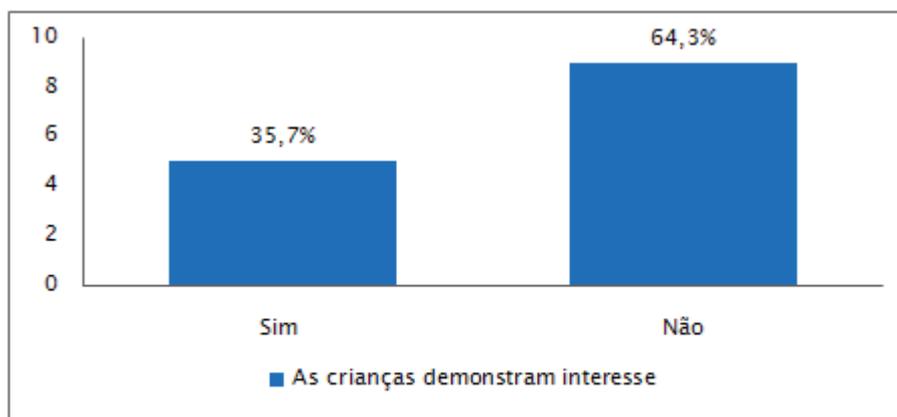


GRÁFICO - 2 INTERESSE DAS CRIANÇAS PELOS CÓDIGOS ESCRITOS

Relativamente ao indicador “Demonstra interesse pelos códigos escritos”, 35,7% revelaram-se interessados.

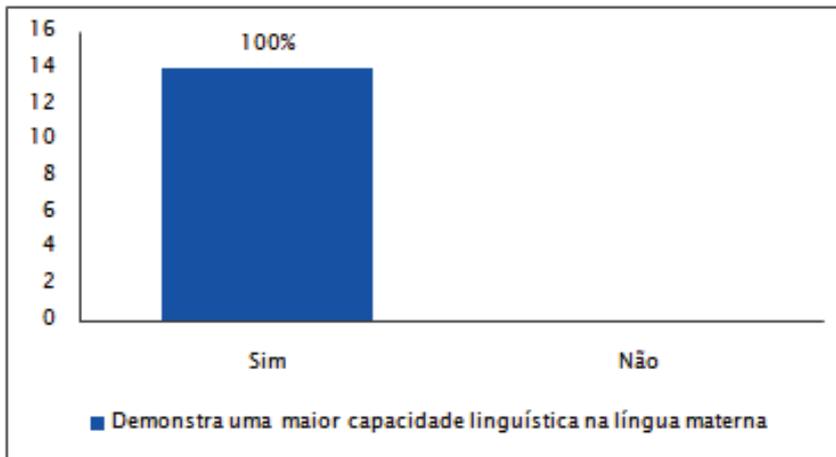


GRÁFICO - 3 CAPACIDADE LINGUÍSTICA DAS CRIANÇAS NA LÍNGUA MATERNA

Todas as crianças (100%) demonstraram “uma maior capacidade linguística na língua materna”.

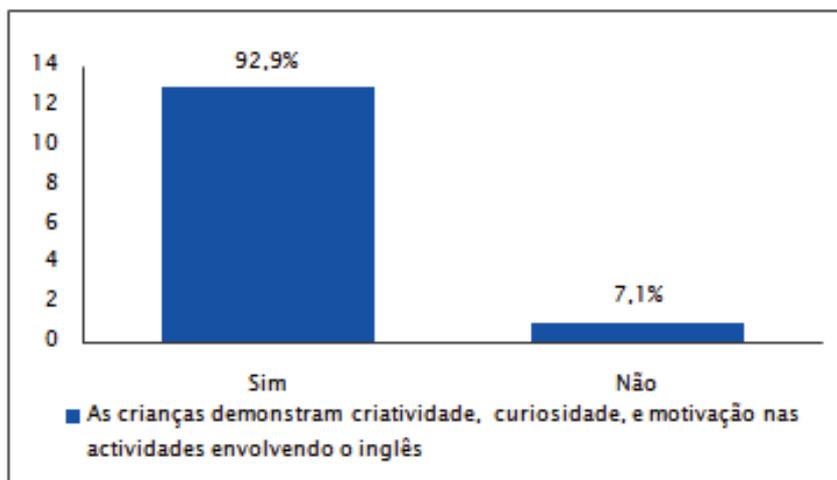


GRÁFICO - 4 EMPENHO DAS CRIANÇAS NAS ACTIVIDADES QUE ENVOLVEM O INGLÊS

Por sua vez, no que diz respeito ao item “criatividade, curiosidade, e motivação das crianças na realização das actividades de inglês”, 92,9% das crianças revelaram esse empenho.

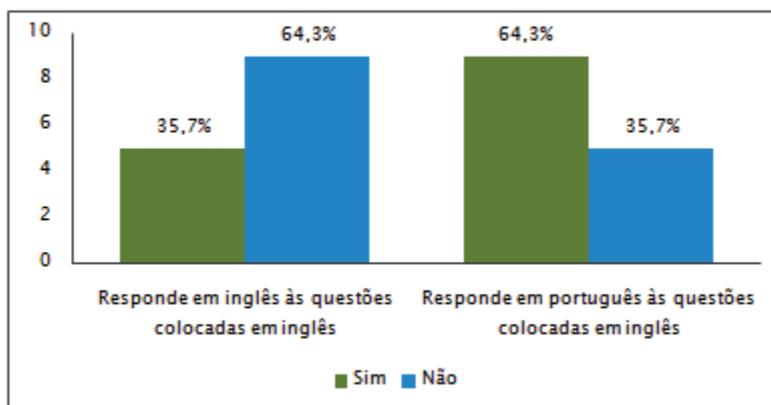


Gráfico - 5 CONSCIENCIA QUE O INGLES DIFERE DO PORTUGUES

Relativamente ao indicador “Tem consciência que o inglês difere do Português” 35,7% demonstram esta competência, respondendo em inglês às perguntas feitas em inglês.

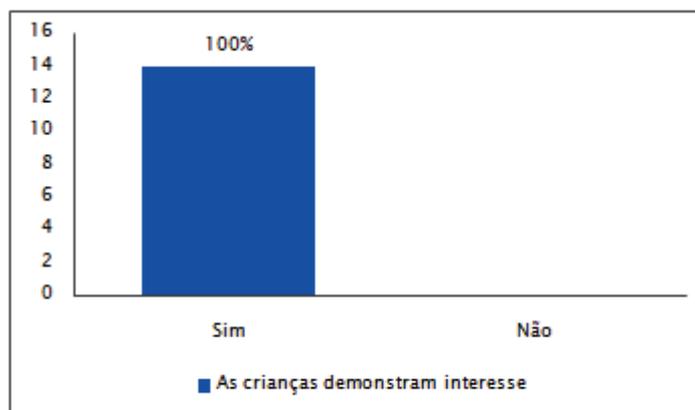


GRAFICO - 6 INTERESSE DAS CRIANÇAS NA UTILIZAÇÃO DO QUADRO PARA AS ACTIVIDADES DE INGLES

Além disso, no indicador “Demonstra interesse em brincar no quadro utilizado para actividades em inglês (“English Board”)” todas elas, evidenciaram esse interesse.

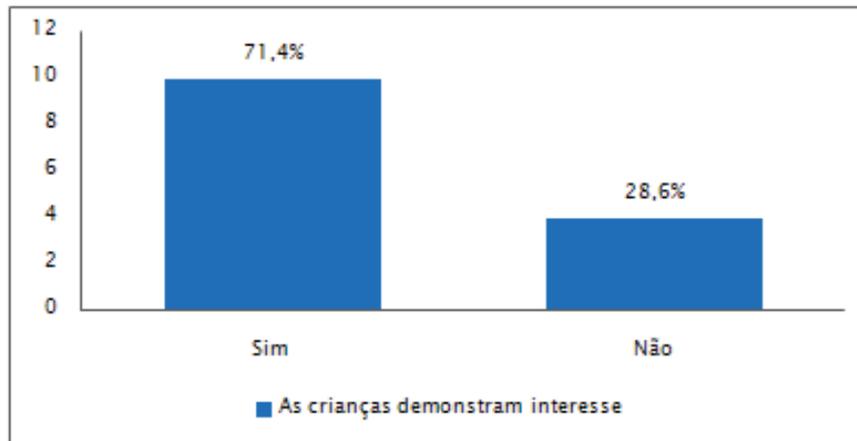


GRÁFICO - 7 INTERESSE PELAS OUTRAS LINGUAS

No que diz respeito ao indicador “Demonstra interesse em conhecer outras línguas” 71,4% o fizeram.

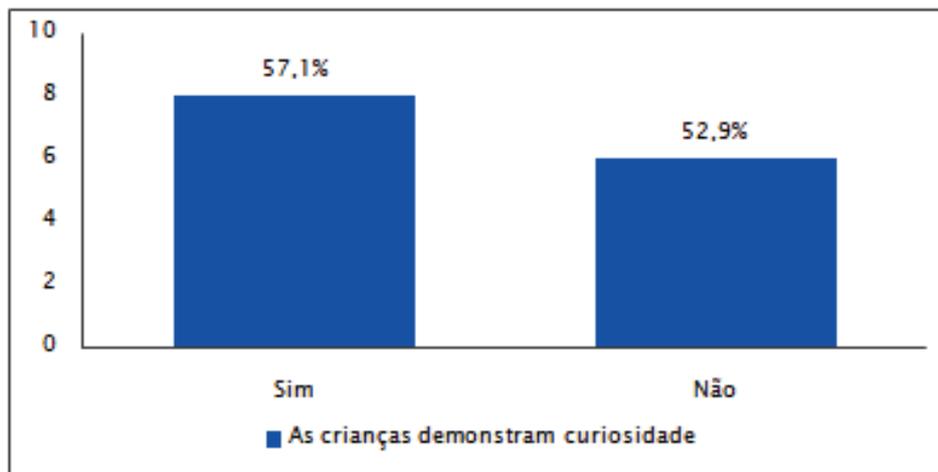


GRÁFICO - 8 CURIOSIDADE EM CONHECER A CULTURA ANGLO-SAXÓNICA

Por fim, relativamente ao indicador que pretende saber se a criança “Demonstra curiosidade em conhecer elementos da cultura anglo-saxónica” 57,1% demonstraram essa curiosidade.

CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO

De acordo com as leituras realizadas e confrontando os resultados da investigação, podemos concluir que apesar de as crianças ainda não demonstrarem habilidades na criatividade verbal na língua inglesa, estas sentem-se motivadas, o que vai de encontro com as teorias que sublinham a motivação como um factor positivo na aprendizagem precoce de uma segunda língua. Por outro lado, segundo Groux “a introdução de uma língua estrangeira numa idade precoce promove um melhoramento da performance na língua materna” (1996:40). Este aspecto foi observado uma vez que 100% das crianças do grupo demonstrou mais propriedade vocabular e maior domínio no encadeamento das suas ideias. No entanto, não se pode relacionar directamente estes dados sendo que nesta idade existe uma evolução drástica do vocábulo e da construção frásica. Relativamente à consciência linguística, as crianças demonstraram que conseguem responder em inglês às perguntas colocadas em inglês o que vai de encontro com as teorias referidas por Groux segundo as quais as vantagens cognitivas na aprendizagem precoce de uma segunda língua relacionam-se com “ [...] as habilidades meta linguísticas [...]” (1996:44). No entanto, como se sabe, o facto de responder em inglês não implica necessariamente capacidades meta-linguísticas das crianças dada a idade das mesmas. Por fim, os resultados relacionados com a abertura às outras culturas, vão de encontro com o que afirma Bouton que sintetiza e refere que a aprendizagem de uma segunda língua tem vantagens sócio-culturais e “Permite um acesso rápido e satisfatório a duas línguas, tal como a dois sistemas de cultura de civilização e abre à criança um universo alargado” (1977: 416). Nesta perspectiva, e de acordo com os resultados da investigação, pode-se concluir que apesar de algumas crianças não terem evidenciado o que as teorias apontam, outras validaram aspectos nomeadamente no que diz respeito à curiosidade em conhecer outras culturas demonstrados através do interesse em conhecer outras línguas.

**Anexo III – PROJECTO EDUCATIVO DA
INSTITUIÇÃO**

Introdução

O Projecto Educativo emerge de uma concepção de Jardim de Infância/comunidade educativa, concebendo o Jardim de Infância como uma unidade organizacional que pressupõe na sua elaboração os princípios da autonomia em que o projecto é o elemento estruturante da sua identidade.

Neste sentido, entende-se que a construção deste Projecto Educativo significa: uma opção, uma passagem de uma lógica centralista para uma lógica comunitária, criando uma clara atitude inovadora face ao futuro, que implique um desejo de mudança, com estratégias assentes num planeamento flexível, coordenador e estruturante de toda a acção pedagógica.

Desta forma, pretende-se que este Projecto Educativo:

- . seja a expressão de um conjunto de vontades concentradas no seio da comunidade escolar;
- . convirja na criança como protagonista primeira e última da intervenção pedagógica;
- . abranja toda a diversidade de “actores” envolvidos no processo educativo, conduzindo à sua corresponsabilização;
- . defina os seus próprios objectivos em função da realidade em presença;
- . evidencie a identidade singular do Jardim de Infância, num processo contínuo de reflexão-acção.

Vivemos numa sociedade cada vez mais global e plural que requer uma escola adequada às mudanças que nela se produzem e aberta ao resto da Europa e do Mundo. Neste sentido, uma das necessidades mais prementes é preparar os alunos, enquanto cidadãos de pleno direito conscientes dessa mesma pluralidade, e para de se afirmarem nesse mundo global. Assim, torna-se fundamental a formação da criança, desde cedo, para o domínio do inglês, uma vez que é este o idioma mais utilizado para a comunicação entre pessoas com outros idiomas como língua materna.

É no jardim-de-infância e mesmo na creche, que as crianças possuem mais facilidade para o desenvolvimento de aptidões de comunicação básicas como a compreensão e a produção oral, devendo ser realizada uma intervenção educativa planificada nesse sentido. A formação de bases para o domínio do inglês é assim um dos pilares básicos deste projecto educativo, sendo implementada, não só no jardim-de-infância, mas desde logo na creche. Este é o momento apropriado para iniciar a aprendizagem de outra língua, porque coincide com o desenvolvimento das competências comunicativas na língua materna, e também com o desenvolvimento da capacidade auditiva e oral que lhes permitirá assimilar outra língua.

Finalidades e Objectivos do Projecto Educativo

👏 A importância da língua inglesa na Educação Pré - Escolar

«O idioma é um meio funcional de comunicação e não um exercício escolar.»

Renzo Titone

A ideia de que “burro velho não aprende línguas” não é lá muito simpática, mas a verdade é que a capacidade mágica de uma criança “aprender” regras gramaticais complexas sem ninguém as ensinar começa a desaparecer logo na puberdade. Por isso, entendemos que às portas de uma aceitação do Ministério da Educação para introduzir o Inglês no Primeiro ciclo do ensino básico, pensamos que, à semelhança do que já fazem algumas escolas a nível Europeu, deveremos iniciá-las já a partir da primeira infância.

Na sua tese “Língua Estrangeira no Jardim-de-infância: que representações por parte dos educadores”, Alzira Roso, da Escola Superior de Educação de Lisboa, concluiu que a “sensibilização para a aprendizagem de uma língua estrangeira em idade pré-escolar parece promover o sucesso

escolar, uma maior autonomia, acarretar ganhos a nível linguístico e sobretudo permitir um melhor conhecimento dos outros, a descoberta de culturas e mentalidades diferentes e desenvolver as capacidades de atenção e agilidade mental.” (Livros Horizonte, 1998).

A criança que inicia cedo o contacto com uma língua estrangeira revela uma maior compreensão do sistema linguístico da sua própria língua e torna-se consciente da existência da língua como fenómeno.

Deve-se explorar como um tesouro precioso, mas transitório, a disponibilidade total da criança nos primeiros anos de vida, em que ela está de olhos e ouvidos abertos ao universo. As crianças são capazes de compreender o que se lhes diz mesmo antes de compreenderem o significado das palavras individualmente. A entoação, os gestos, as expressões desconhecidas, bem como os seus padrões de organização. Assim, ao entenderem uma mensagem por este processo, começam a compreender a língua. Ao longo de toda a vida esta característica nunca mais se perderá.

A criança, ao ser exposta a uma língua estrangeira, irá provavelmente recorrer a essa mesma capacidade para interpretar sons, palavras e estruturas que lhe são conhecidas. Ser-se claro, humanamente processável, rápido, fácil e expressivo são os factores que (sempre em competição entre si) estão na origem das mudanças linguísticas.

Com tudo isto, não se menospreza a importância do Inglês escrito, das regras gramaticais ou da pronúncia correcta, pensamos que tudo vem com o tempo. A criança tem de perceber primeiro que a nova língua é um jogo. Começamos a jogar futebol dando chutos na bola, só mais tarde aprendemos as regras do jogo. Assim é para nós a aprendizagem do Inglês, cujos objectivos estão abaixo mencionados:

Objectivos gerais da Educação Bilingue

- Favorecer o interesse por comunicar-se em língua Inglesa, com naturalidade e entusiasmo;
- Ensinar a utilizá-la;
- Trabalhar unicamente a linguagem oral;
- Intuir a entoação da língua Inglesa;
- Difundir a língua e Cultura Inglesas.
- Favorecer a integração dentro da comunidade escolar dos alunos que são de origem estrangeira.
- Manter e desenvolver as referências linguísticas e culturais dos alunos de origem estrangeira e dá-las a conhecer ao resto dos alunos e comunidade educativa em geral.
- Desenvolvimento de um código de conduta baseado no respeito pelas atitudes cívicas, morais, com o intuito de formar cidadãos livres, responsáveis e democraticamente interveniente na vida colectiva.
- Utilizar as diversas formas de representação e expressão para evocar situações, acções, desejos e sentimentos de tipo real ou imaginário.
- Utilizar as normas que regem os intercâmbios linguísticos e os sinais extra linguísticos em diferentes situações de comunicação, para reforçar o significado das suas mensagens e atribuir sentido às que recebe.
- Dentro de um conceito intercultural e europeísta, dar a conhecer a todos os alunos a Cultura Inglesa.
- Desenvolver atitudes de autoconfiança valorizando a sua identidade e raízes, respeitando as diferenças individuais e colectivas.
- Proporcionar vivências culturais com respeito aos dois países.
- Relacionar etapas históricas com acontecimentos relevantes.
- Conhecer diversos aspectos históricos, económicos e sociais.
- Conhecer a projecção cultural das línguas Portuguesa e Inglesa.

O pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico são fases cruciais no processo de aquisição de uma segunda língua. Neste nível as crianças têm

uma enorme capacidade natural para adquirirem línguas e por iniciarem a aprendizagem das línguas cedo, podemos explorar o seu entusiasmo e curiosidade.

Não estamos a tentar antecipar o trabalho que irá ser feito nos anos mais avançados e não iremos ensinar as mesmas coisas ou as mesmas competências. O que estamos a fazer é preparar o “caminho”, criar alicerces para o futuro sucesso para fazer cada criança confortável com o conceito de aprendizagem das línguas, ao mesmo tempo “aguçando o apetite” deles para continuarem o processo de aprendizagem.

O nosso objectivo primário é o de inculcar em cada criança uma atitude positiva em relação á aprendizagem de línguas, fazendo com que o seu primeiro contacto com a segunda língua seja tão agradável e estimulante quanto possível.

Este é um processo contínuo para abraçar a modernização, envolvendo metodologias, ideias, produtos, pesquisas e “best practice”, através da auto avaliação e analisando o nosso desempenho num esforço contínuo de aperfeiçoar os nossos padrões.

Anexo IV – RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS SÓCIO-FAMILIARES

Criança	Data de nascimento		Idades		Tipo de famílias			Composição do agregado familiar				Local de Residência		Profissões		Local de trabalho	
	Crianças		Pai	Mãe	Alargada	Nuclear	Monoparental	Número Filhos/as	Mais velha	Mais nova	Mesma idade	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
A	28.12.07	33	35			X	1					Porto	Porto	Monitor Musealização	Médica	Porto	Porto
B	31.10.07	37	33		X		2	X				Porto		Administrador	Economista	Maia	Porto
C	01.11.07	57	44		X		2	X				Porto		Empresário	Contabilista	Vila Nova de Gaia	Porto
D	06.08.07	32	33		X		3	X				Porto		Gestor	Estudante	Variável	Porto
E	24.12.07	32	32		X		2		X			Porto		Farmacêutico	Farmacêutica	Porto	Porto
F	15.10.07	40	37		X		2	X				Gaia		Gestor de Projecto	Gestora	Lisboa	Porto
G	11.02.07	40	41		X		2	X				Porto		Advogado	Bancária	Porto	Porto
H	28.12.07	34	35		X		2			X		Porto		Advogado	Advogada	Matosinhos	Matosinhos
I	07.11.07	35	31		X		1					Gondomar		Investidor	Advogada	Porto	Porto
J	04.07.07	35	35			X	2	X				Porto		Engenheiro	Educadora de Infância	Porto	Porto
K	19.07.07	44	40		X		1					Porto		Engenheiro Civil	Engenheira Têxtil	Porto	Porto
L	09.09.07	44	40		X		2	X				Porto		Arquitecto	Bancária	Porto	Porto
M	28.12.07	34	35		X		2			X		Porto		Advogado	Advogada	Matosinhos	Matosinhos
N	05.06.07	33	33		X		2		X			Porto		Engenheiro Civil	Advogada	Óbidos	Porto

Esta caracterização pretendeu dar a conhecer as famílias que pertencem à sala em estudo.

No que diz respeito às idades dos pais estas são compreendidas entre os trinta e um e os cinquenta e sete anos de idade, sessenta e dois por cento das mães (8) têm entre trinta e trinta e cinco anos de idade. Por sua vez, cinquenta e quatro por cento dos pais (7) têm entre trinta e trinta e cinco anos de idade. É de realçar que não existe mães além dos quarenta e cinco anos de idade. Com esta análise, podemos deduzir que não existem pais jovens e que a maioria dos pais, sexo confundido, tem entre trinta e trinta e cinco anos de idade.

Relativamente às profissões, conclui-se que as mais exercitadas são, na maioria, do sector terciário, sendo a advocacia a profissão mais praticada com vinte cinco por cento (7). Sendo assim, deduz-se que as famílias têm uma formação intelectual acima da média.

Em todas as famílias, ambos os pais trabalham. Assim, sessenta e três por cento (19) dos pais das crianças trabalham no Concelho do Porto. O estudo das profissões dos pais, assim como o seu local de trabalho não é de pouca relevância, uma vez que este aspecto está estreitamente ligado à permanência das crianças na instituição. Na maioria delas, os horários de trabalho coincidem com os da instituição, permitindo deste modo, que as crianças estejam na instituição no horário dito pedagógico. No entanto, de acordo com os registos de entrada das crianças do mês de Outubro 2010, A, D, F, G, K, e L entraram na instituição antes do horário pedagógico (entre as oito da manhã e as nove). Neste registo, observa-se que, em algumas famílias, os pais deixam as crianças cedo de manhã e os avós, às vezes, também o fazem. No que concerne as saídas, tal como atestam os registos de saídas do mês de Outubro 2010, as crianças que frequentam o prolongamento são C, F, I, K e L, sendo que F e L ficam até às seis horas e K até sete horas.

Relativamente ao tipo de famílias, tal como o demonstra o gráfico 4, oitenta e quatro por cento (11) dentro delas tem uma estrutura nuclear, ou seja, são unidades bigeracionais compostas pelos pais e os filhos. Sendo assim, só dezasseis por cento das famílias são monoparentais (2). Não existem famílias alargadas, no entanto, os avós têm um papel activo em várias famílias do grupo analisado, tal como o demonstra os dados relativos as entradas e às saídas das crianças no mês de Outubro de 2010.

De acordo com os dados recolhidos, sete por cento (1) das famílias têm três crianças, vinte e nove por cento (4) têm um único filho e o resto delas têm dois filhos (10).

Relativamente ao local de residência das famílias, oitenta e quatro por cento (11) das famílias vivem na cidade do Porto, no entanto, tal como atesta o documento sobre as saídas e entradas das crianças na instituição (Outubro 2010), o local de habitação não é o factor mais saliente na análise da permanência das crianças na instituição, além do horário pedagógico.

No que diz respeito às famílias bilingues, existem apenas 7,1% de famílias bilingue (1) na sala.

**Anexo V – REGISTO FOTOGRÁFICO:
DINAMIZAÇÃO DO ESPAÇO SALA**

ÁREA DA CASINHA



Setembro 2010



Outubro 2010

ÁREA DAS CONSTRUÇÕES



Setembro 2010



Dezembro 2010

ÁREA DA BIBLIOTECA



Setembro 2010



Novembro 2010



Março de 2011

ÁREA DA PINTURA



Setembro 2010



Dezembro 2010

ÁREA DO INGLÊS



Abril 2010

ÁREA DO FOGUETÃO



Maio 2011

ÁREA DO ACOLHIMENTO



Setembro 2010



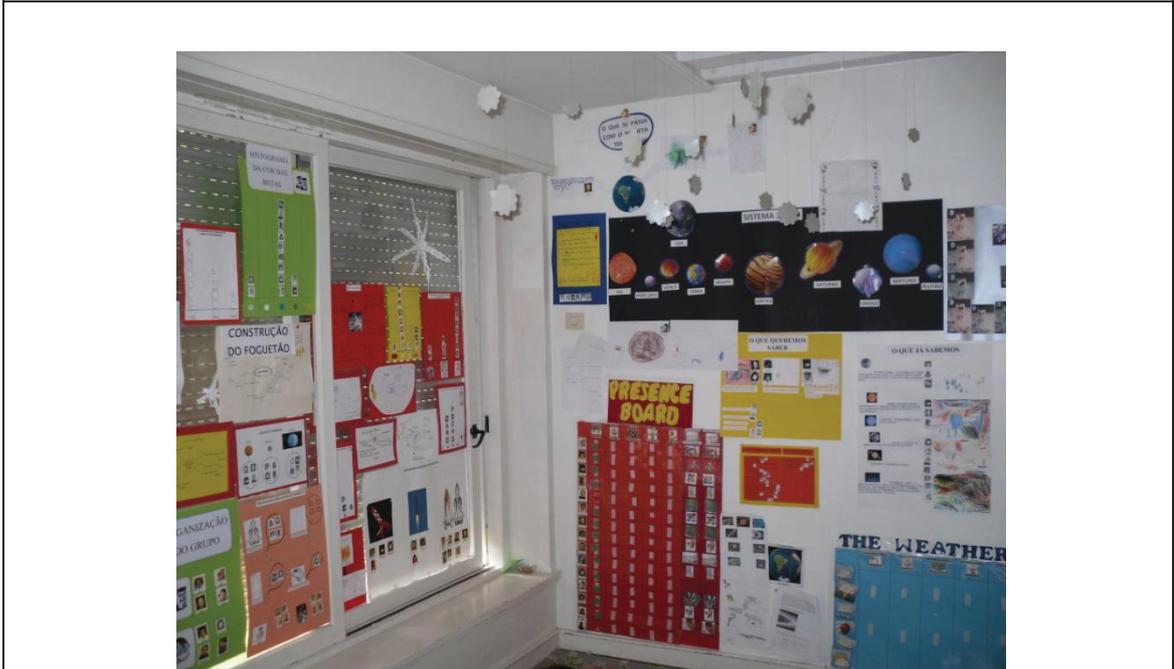
Fevereiro 2011



Março 2011



Fevereiro 2011



Maio de 2011

Anexo VI - AVALIAÇÃO SEMANAL

Avaliação da semana de 11 a 15 de Outubro 2010 (EXCERTO)

Na quinta-feira, para motivar as crianças e relembrar o que tinha sido trabalhado no dia anterior, a estagiária mostrou várias imagens de Bibliotecas (grande/pequena; arrumada/desarrumada...). As crianças olharam para as imagens e estavam calmas. Poucas participaram e responderam às perguntas que a estagiária colocou. No final, quando a estagiária perguntou se tinham uma biblioteca em casa, as crianças responderam. Depois, o grupo foi convidado a fazer um registo (desenho) sobre a “minha biblioteca” e verbalizar o que tinham desenhado. D explicou com pormenores tudo aquilo que estava desenhado na folha. Mais tarde, quando as crianças estavam a brincar nas áreas, a estagiária propôs a três delas construírem a sua biblioteca, de acordo com a planificação. Os dois primeiros grupos realizaram as bibliotecas, mas devido à falta de tempo, a Educadora deu continuidade à actividade na parte de tarde. Sendo assim, a estagiária não cumpriu a planificação e o forro das caixas deverá ser realizado na próxima semana. Um dos aspectos que correu menos bem foi o facto de as crianças terem muita vontade de tocar nos berlindes. Estes foram mostrados às crianças no início da realização da actividade, mas a estagiária não pensou em deixar as crianças tocar nos berlindes, o que podia ter evitado que todas tentassem mexer neles, depois de colocados na tinta. Um outro aspecto que não funcionou foi o facto de a estagiária se ter esquecido de colocar os nomes nas caixas. No entanto, este aspecto permitiu perceber que as crianças gostaram da actividade e estiveram atentas na realização, uma vez que, quando a educadora perguntou a quem pertencia cada caixa, as crianças reconheceram-nas de imediato.

Anexo VII – REGISTO FOTOGRÁFICO

REGISTO FOTOGRÁFICO

Data: 19.10.2010

Local: Sala



**FOTOGRAFIA 1- REGISTO DOS GRUPOS PARA
A REALIZAÇÃO DO HOSPITAL DOS LIVROS**

Anexo VIII – AVALIAÇÃO SEMANAL

Avaliação semanal de 18 a 22 de Outubro 2010

(EXCERTO)

Durante a tarde de segunda-feira, as crianças realizaram o forro das Bibliotecas. Algumas crianças, tal como L, A, G, B e D mostraram mais habilidades na colagem, colando os retalhos, sem deixar espaços em branco. Outros, como I, H e M, não colaram os papéis um a um, mas amontoaram-nos.

Na Terça-Feira de manhã, as crianças receberam a visita da Doutora Mimi, médica no Hospital dos Livros. As crianças gostaram e perceberam o objectivo da visita, uma vez que, antes do almoço, estiveram a contar à estagiária quem os tinha visitado e o que tinham feito durante a manhã. Durante a dramatização, a maioria das crianças quis ouvir o seu batimento cardíaco, D não quis e fechou-se quando a médica se aproximou dele. No entanto, devido a uma má utilização do instrumento, as crianças não conseguiram ouvir o seu coração. Esta actividade motivou as crianças, já que todas se ofereceram para participar, com o auxílio da Doutora Mimi, no hospital dos livros. Um dos aspectos menos positivos foi que a estagiária podia ter explorado mais a profissão de médico. A visita da Doutora Mimi suscitou mais perguntas que foram colocadas à Educadora.

Anexo IX – REGISTO DE UMA ACTIVIDADE SIGNIFICATIVA

ACTIVIDADE SIGNIFICATIVA

Tipo de actividade: Dinamização da área da biblioteca

Data: 8.02.2011

Nº de crianças: 14

Nº de adultos: 1

Local: sala

Descrição da actividade:

A actividade começou quando a auxiliar abriu a porta da sala. As crianças, que estavam sentadas na manta, olharam em direcção à entrada da sala para ver quem os vinha visitar. A doutora Mimi, médica dos livros, trazia, numa caixa de cartão, uma biblioteca branca, com algumas imagens coladas na mesma. Esta cumprimentou as crianças de novo e perguntou:

“ - Sabem que eu sou?

- É a Doutora Mimi, disse K.”

Durante a apresentação a Doutora explicou o motivo da sua visita. Esta vinha para apresentar a nova biblioteca e explicou às crianças que estas podiam arrumar os livros de forma diferente, ou seja, de acordo com o conteúdo do livro. Esta esteve a explicar e mostrar que existiam livros diferentes (revista, livro de histórias, dicionários). No sentido de ajudar a classificação dos livros, a Doutora Mimi explicou a legenda que cada um dos livros possuía através do flanelógrafo. Esta mostrou as três imagens ampliadas no sentido de apresentar a legenda para a classificação dos livros.

A seguir a Doutora Mimi espalhou os livros no chão e perguntou:

“- Agora que já sabem que os livros da vossa biblioteca devem ser arrumados de forma diferente, vamos ver se perceberam como estes devem ser separados. (Mostrando as imagens coladas na biblioteca.)

- Esta imagem é para os livros de...

- Histórias (G)

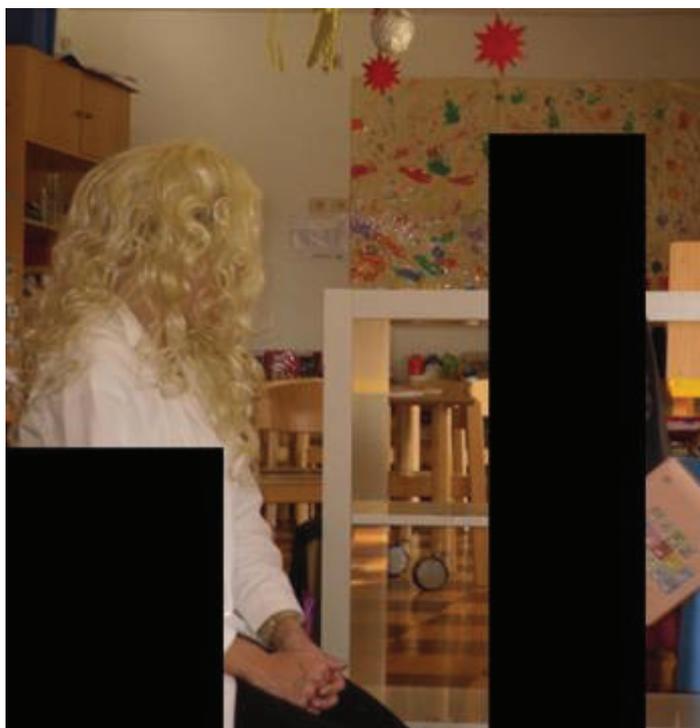
- Aqui (apontando a legenda) vamos colocar os livros ...

- De imagens...

- Muito bem, os dicionários que nos permitem saber muitas coisas.

- E aqui, são as...As revistas”

Depois, a Doutora Mimi espalhou os livros no chão e chamou as crianças uma a uma para escolher um livro e arrumá-los de acordo com o seu conteúdo.



No final da actividade, uma das crianças (K) que estava a arrumar um livro disse:

- Sabes Doutora Mimi, este livro está muito doente. Eu já disse aos meninos que devemos tratar bem os livros. E este (apontando para um livro no chão) precisa mesmo de fita-cola. Os bebés rasgaram as folhas.

- Podes ir buscar a fita-cola e quem quiser pode escolher um livro para recompor. Obrigada K. Enquanto K vai buscar a fita-cola, sabem dizer-me quais são os cuidados que temos que ter com os livros?

“Não podemos rasgar as páginas” (E)



“ Temos que pegar assim, não é?” (F)

“ Arrumar bem no sítio” (L)

“ Não podemos andar no livro, porque rasga” (M)

“ Podemos utilizar fita-cola” (C)

Depois deste diálogo, iniciou-se a recomposição dos livros. No final, a Doutora Mimi ofereceu uma almofada para a área da biblioteca, no tema do projecto, e despediu-se das crianças.

Objectivos:

- A criança deve ser capaz de classificar os livros;
- A criança deve ser capaz de distinguir um dicionário de um livro de histórias;
- A criança deve ser capaz de esperar pela sua vez;

Avaliação:

Esta actividade não só permitiu trabalhar noções matemáticas como a classificação e a correspondência termo a termo, como permitiu verificar que as crianças tinham interiorizado os cuidados que deviam ter com os livros, competência que tinha sido trabalhada no início do ano.

Notou-se uma grande evolução nas crianças, não só ao nível do raciocínio, mas também ao nível das competências sociais. Uma actividade similar tinha sido planificada no início do ano onde as crianças não demonstraram tanto à vontade a falar e a participar.

Pode-se concluir que esta actividade foi uma actividade significativa, uma vez que semanas após a realização da mesma, as crianças continuam a respeitar a organização dos livros. Além disso, algumas crianças, tal como K, L ou C evidenciam, com frequência, competências de liderança/iniciativa quando observam que a biblioteca não está convenientemente organizada.

Anexo X – REGISTO FOTOGRÁFICO

REGISTO FOTOGRÁFICO

Data: Fevereiro 2011

Local: Sala



Anexo XI– REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO

<u>Nome da criança:</u> A e K	<u>Idade:</u> 3 anos
<u>Observadora:</u> Estagiária	<u>Data:</u> 09.2.2010

Incidente: (De manhã, E chegou à sala e M está ao seu lado, estão a olhar as tartarugas que foram oferecidas por E)

- As tartarugas estão aqui (E mostrando com o dedo) na casa dela. Precisa de comer o pequeno almoço (mostrando o frasco de comida ao lado)

- Mas tu não podes (K)

- Sim posso (E)

- Não porque são os grandes que dão de comer... Sabes (movimentando o indicador) ... Podes, mas abre a tampa para ver. (K)

- olhaaaaaaaaaa (E) (ar de surpresa)

- Agora sou eu e depois és tu... está bem? (tirando o frasco das mãos de E)

Comentário:

Com este registo pode-se perceber que K está a conduzir a acção demonstrando agilidade na condução do seu objectivo.

**Anexo XII – REGISTO FOTOGRÁFICO DA
EVOLUÇÃO DO QUADRO DAS PRESENÇAS**

QUADRO DAS PRESENÇAS



A tabela deve ser preenchida com as fotografias das crianças que estão numa caixa ao lado.

A Tabela não possui o Sábado nem o Domingo

Setembro 2010



Introdução dos dias em falta (sábado e Domingo): Registaram-se as actividades que as crianças costumavam realizar no final de semana e colaram-se as imagens escolhidas por elas.

Novembro 2010



Introdução de uma nova dinâmica para o quadro das presenças. As crianças colocam uma bola verde quando estão presentes. O responsável do dia coloca cruzes vermelhas quando as crianças não estão presentes e conta os meninos ausentes.

Março 2011

Anexo XIII – REGISTO DE UMA ACTIVIDADE SIGNIFICATIVA

ACTIVIDADE SIGNIFICATIVA

Tipo de actividade: Memorização de uma lengalenga em inglês

Data: 11.05.2011

Nº de crianças: 13

Nº de adultos: 1

Local: sala

Descrição da actividade:

A motivação da actividade foi realizada com a estagiária que estava sentada na manta à espera das crianças. Quando estes entraram na sala, perguntaram à estagiária o motivo de estar com óculos e lenço na cabeça, esta disse:

“- Acordei quando olhei para o espelho vi isso” (destapando o rosto)

- BOLINHAS (risos) (as crianças todas)

-Vê-se muito? Alguém pode-me dizer o que é?

-Roxane tens bolinhas de cor! (F)

- Bolinhas? Deve ter sido um bicho qualquer que me ferrou. Alguém pode-me dizer o nome dessas bolinhas em português? Vou mostrando as bolas e vão dizer-me o seu nome”.



Juntos verbalizaram as cores todas e G disse:

“ it’s red

Muito bem G, red... Sabem que eu conheço uma música sobre as cores... Querem ouvi-la?”

A estagiária cantou a primeira vez sozinha.

“Red and Yellow and pink and green, orange and purple and blue, I can sing the rainbow, sing the rainbow, sing the rainbow too.”

Depois, cantou outra vez sozinha, mas com o auxílio das imagens. À medida que ia cantando, a estagiária apontava as cores de acordo com a música. Na terceira vez, as crianças acompanharam a estagiária. Todos cantaram uma quarta vez e D disse: “ Não quero cantar mais”.

A estagiária perguntou às crianças se queriam cantar mais, mas estas não quiseram. No final, a estagiária fez um jogo com perguntas com as imagens. Antes, esta perguntou “ Puppies onde podemos arrumar estas imagens?”

“ - Eu sei, na janela, com bostic (C)

- No Inglisshhh Board (K)

- No quadro do inglês, porque é inglês (G)

- E o que vamos precisar para essas imagens ficarem coladas no quadro?

- Cola. (L)

- Bostic. (N)

No final, após ter argumentado as suas ideias, as crianças decidiram arrumar as imagens no Inglês Board. Para arrumar as imagens e no sentido de saber se as crianças tinham fixado algumas cores, a estagiária nomeava a cor em inglês e a criança devia ir buscar a imagem e arrumá-la.

**Objectivos:**

- A criança deve ser capaz de memorizar uma lengalenga;
- A criança deve ser capaz de nomear as cores em inglês;

Avaliação:

Avaliação do 11.05.2011- As crianças estiveram atentas à actividade. Estas souberam identificar individualmente as cores em inglês. Todas o fizeram apesar de não ter pedido às crianças para nomear todas as cores. A motivação foi positiva, uma vez que deixou o grupo com atenção ao longo da actividade. Estas demonstraram capacidade de argumentação e negociação, objectivo que não tinha sido planificado. A música podia ter funcionado melhor, uma vez que as crianças não quiseram cantá-la mais vezes.

Avaliação de 22.05.2011 – Apesar de as crianças não terem cantado naquele dia, esta semana pediram para cantar a canção das cores em Inglês em várias ocasiões. Sendo assim, reflectindo outra vez sobre essa actividade,

pode dizer-se que apesar de a estagiária não a ter julgado como significativa, esta marcou as crianças.

Anexo XIV– REGISTO CONTÍNUO

REGISTO CONTÍNUO

<u>Nome da criança:</u> B e H	<u>Idade:</u> 3 anos
<u>Observadora:</u> Estagiária	<u>Data:</u> 23.02.2011

Descrição:

As crianças estão sentadas para comer no refeitório. B senta-se na cadeira onde costuma sentar-se para almoçar e lanche. A seu lado, H fala com a irmã porque esta ainda não começou a comer a sopa. B vira-se para H e disse, continuando a comer a sopa com a colher: “ Vou ser primeiro, vou ser primeiro”. H responde, olhando para ele: “ Não, não, eu sou primeiro, eu sou primeiro...” Ambos estão a comer a sopa.

Quando B acaba, coloca a colher na tigela e põe a tigela no meio da mesa e diz: “ I’m finish”. A auxiliar que está a colocar os pratos em cima da mesa diz: “ Tens aqui o teu prato, podes pegar nele, devagar e com as duas mãos. Este executou o que a auxiliar lhe disse e disse a H. “ Eu já acabei a minha sopa e vou pedir mais comida porque eu gosto. Tu não vais comer a massa!”. B agarra os talheres e come. H está a acabar a sopa. “I’m finish! Sofia, I’m finish, eu acabei...”.

B repetiu uma vez e está a comer com os talheres empurrando a comida. H está a beber a água que tem no seu copo. Sofia traz a sobremesa de H e disse “ Como é que se diz?”. H disse “obrigada, thank you”. B disse: “ Agora vou comer a fruta. Sofia, acabei...”. Sofia traz o prato e o B disse: “ Eu disse, vou acabar primeiro” enfiando a pêra na boca. Este limpa-a com o guardanapo que está ao lado dos talheres.

Está na hora de lavar os dentes uma vez que algumas crianças já terminaram e esperam o sinal para irem a casa de banho. A estagiária colocou-se ao lado da porta e disse, estendendo os braços: “Puppies on the train, chair in the place”. As crianças levantaram-se e arrumaram a sua cadeira, empurrando-a com as duas mãos. As crianças juntaram-se e fizeram um comboio colocando as mãos em cima do ombro do amigo em frente.

Anexo XV– REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO

Nome da criança: L, K, B, C, D, G e M e o grupo de crianças Idade: 3 anos
Observadora: Estagiária Data: 07.12.2010

Incidente: (Depois do acolhimento, a estagiária chama as crianças para o comboio para irem à casa de banho) M disse:

“ – Quero lavar as mãos.(M)

- Espera M, estamos a sair. Puppies estão prontos? Onde vamos agora?

- Fazer chichi e lavar as mãos (D).

- Sim vão à casa de banho, muito bem. One, two and three...

-This is the way, we wash our hands, we wash our hands, we wash our hands, this is the way, we wash our hands every time in the morning. (C, D, G, K, L, B,)

Comentário:

Com este registo pode-se aprender que D começa a interiorizar as rotinas da manhã. Por outro lado, as crianças mencionadas memorizaram a canção e sabem que esta está relacionada com a ida à casa de banho uma vez que cantaram espontaneamente sem a estagiária cantar. Também demonstraram capacidade de atenção em começar a cantar depois de ouvir “Three”.

Anexo XVI– REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO

Nome da criança: C , B, G e o grupo

Idade: 3 e 4 anos

Observadora: Estagiária

Data: 25.03.2011

Incidente: (Durante o acolhimento, em grande grupo, inicia-se o preenchimento do quadro das presenças) A estagiária pergunta que dia é e estas iniciam, espontaneamente, a música dos dias da semana em inglês.

- It's Thursday (todos)
- Pois... É thursday. (G)
- E como é na tua língua? (C)
- Podes cantar! (B)

Comentário:

Com este registo pode-se aprender que ao fazer esse comentário, C demonstra um processo cognitivo complexo, uma vez que sabe que, se a estagiária não é portuguesa, a língua do seu país é diferente. Além disso, também demonstra curiosidade e abertura em relação a outras culturas.

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO

Nome da criança: G

Idade: 4 anos

Observadora: Estagiária

Data: 13.05.2011

Incidente: (Na casa de banho, G está sentada à espera dos outros para irem para o dormitório. Esta canta:

- Red and ...yellow and pink and green, orange and purple and blue... I can sing the rainbowwww... (apontando a tampa da sanita de cor vermelha) Roxane ... podes cantar a música em francês?

Comentário:

Com este registo pode-se aprender que G memorizou a canção em inglês aprendida dois dias antes. Esta consegue associar a cor da tampa ao nome da cor em inglês. Além disso, mostra que sabe que existem outras línguas para além da dela e sabe nomeá-la. Tem curiosidade em ouvir a língua francesa.

Anexo XVII– DESCRIÇÃO DIÁRIA

DESCRIÇÃO DIÁRIA

<u>Nome da criança:</u> I e o grupo de criança	<u>Idade:</u> 3 anos
<u>Observadora:</u> Estagiária	<u>Data:</u> 28.04.2011

Descrição: (No acolhimento, a estagiária decide chamar as crianças de forma diferente, no sentido de marcarem a sua presença no quadro. I está sentado e está virado de costas para a estagiária.)

“ – I.... Turn around please. I vira-se para a estagiária. (estagiária)

- I, are you a boy or o girl? (estagiária)

- A boy (sorriso) (I)

- You are a boy? Tens a certeza? (estagiária) (sorriso)

- Yessss. (sorriso)

- Very good, you are a boy. Go make the presence board, please. (estagiária)

Comentário:

Com este registo pode-se aprender que I sabe distinguir o seu género e consegue exprimi-lo em inglês.

Anexo XVIII– REGISTO DE UMA ACTIVIDADE SIGNIFICATIVA

ACTIVIDADE SIGNIFICATIVA

Tipo de actividade: Dramatização e conhecimento da cultura Francesa através da prova de bolos

Data: 30.05.2011

Nº de crianças: 13

Nº de adultos: 1

Local: sala

Descrição da actividade:

Esta actividade surgiu de um comentário realizado por D durante o acolhimento no mês de Maio. Este estava a ver uma imagem de uma cidade e perguntou à estagiária:

“ O país da tua língua também é assim?”

Alguns dias depois, de volta da casa de banho, as crianças foram distribuídas pela sala. Estas sentaram-se nas cadeiras que estavam viradas para o quadro branco. A estagiária perguntou-lhes:

“- Como já vos tinha dito, vamos viajar para Paris, em França. Vocês lembram-se da bandeira da França. Quem me sabe dizer qual delas é?”

- É aquela (B, K e L).

- Eu disse primeiro (B).

- Muito bem, e sabem como vamos viajar para lá?

- De Trotinette (K).

- De foguetão (D).

- Sim quem tem mais ideias?

- De avião (F).

- Muito bem F, é uma boa ideia. Então vão estar com muita atenção. Não se podem levantar durante o voo e todos juntos vamos apertar os cintos de segurança...Assim”.

Depois, as crianças vivenciaram, com um simulador de voo, a decolagem e aterragem até à cidade de Paris.

Depois do voo, as crianças comentaram:

“ Eu vi as nuvens e o sol” (I).

“ Olha um avião ali” (F).

“ O avião também tem rodinhas como o nosso robot” (K).

“ Eu vi casas”.

A estagiária mostrou algumas imagens que projectou no quadro branco e, de seguida, convidou as crianças para se sentarem na manta e deu início à prova de bolos. Esta disse: “ Bem-vindos à Boulangerie de França. Vamos começar a prova de bolos” .





Ao longo da prova as crianças experimentaram várias experiências gustativas. Quando a estagiária apresentou os bolos, as crianças contaram quantos bolos esta tinha levada para a sala. Depois, a estagiária disse:

“ Sabem quais são os ingredientes que o pasteleiro utilizou para realizar este bolo? O pasteleiro e o senhor que faz os bolos. Trabalha numa pasteleira. Vamos pensar...

- Morangos (K, L, B, A, G).
- Leite? (N)
- Ovos (F)
- É só... (M)

A estagiária explicou quais os ingredientes utilizados e questionou as crianças:

“- Será que esses bolos são iguais aos bolos portugueses? Vamos olhar com atenção”.

Depois de identificar algumas características as crianças procederam à prova. Estas deviam reconhecer o limão, o morango e o chocolate. Depois de provarem, a estagiária pedia a cada uma qual o sabor que tinha identificado. No final da actividade, algumas crianças verbalizaram o que mais tinham gostado.

“Eu gostei de viajar no céu” (K).

“ Podemos ir visitar a América com o avião?”

“ Eu não gostei do bolo de limão” (L) .

“ Eu sou comi o de socolate (chocolate), é bom” (I).

“ Gosto mais dos bolos da França” (B).

Objectivos:

- A criança deve ser capaz de identificar a bandeira de França;
- A criança deve ser capaz de diferenciar os sabores como o morango, o limão e o chocolate;
- A criança deve ser capaz reconhecer o avião como meio de transporte;

Avaliação:

As crianças não só demonstraram capacidade de observação ao longo da actividade como estiveram envolvidas e curiosas. Este aspecto que surgiu durante a actividade, e que não tinha sido planificado, revelou-se um ponto de partida para rever alguns conceitos sobre as formas geométricas (círculo, rectângulo, triângulo) e as cores.

Além disso, esta actividade permitiu abordar uma cultura diferente (Francesa) que as crianças demonstraram curiosidade em conhecer. A prova dos bolos foi um momento interessante para trabalhar o paladar. I e B descobriram que o primeiro bolo era de chocolate. O bolo de limão foi identificado por G. A tarte de morango foi identificada por todas e deliciaram-se em trincar o fruto.

**Anexo XIX – REGISTOS DO PROJECTO DE SALA
(EXCERTOS)**

EXCERTO I

1ª Fase: Definição do problema

No dia a seguir, C e F trouxeram um dicionário de casa sobre o Sol. Estas decidiram mostrar o livro no acolhimento e K, observando as imagens, perguntou: - “O que é isso preto? É a noite”. - “ É o Sistema Solar e tem muitas coisas”, respondeu F. As crianças demonstraram curiosidade em conhecer o Sistema Solar, dialogando umas com as outras, questionando G: - “ Como é aquilo do Sistema Solar?”. Desta feita, as crianças concordaram em descobrir o que era o Sistema Solar.

EXCERTO II

2º Como vamos construir o Sol?

Seguiu-se então a grande pergunta: Como construir o sol? Um dos meninos disse que ia trazer uma bola de casa, e assim o fez.

Mas depois de debaterem, as crianças disseram:

- “O Sol é amarelo” (L)
- “O sol tem raios” (F)
- “Eu vi o sol, lá fora...É muito mais grande” (B).



FOTOGRAFIA 2- A BOLA QUE O MENINO TROUXE PARA A REALIZAÇÃO DO SOL

Sendo assim, as crianças decidiram, em conjunto com o adulto, que a base do Sol devia ser amarela e, sobretudo, maior do que a bola do menino. O facto de a criança ter trazido um objecto de casa para a construção do projecto permitiu abordar o tema da partilha. Após um diálogo, em que o adulto perguntou se as crianças podiam trazer uma bola de casa, a maioria delas disse que tinham bolas em casa, mas que não queriam trazê-las.

EXCERTO III

6ª Etapa: Construção do foguetão

Antes de iniciar a construção do foguetão, as crianças escolheram o modelo do foguetão, mas também a cor e o material para a sua construção.



FOTOGRAFIA 1 – CONSTRUÇÃO DO FOGUETÃO COM A TÉCNICA DE COLAGEM

Apesar de mostrar um forte interesse pelo foguetão, a sua construção teve início depois da visualização de um filme chamado “Os Macacos vão visitar o espaço”. Depois de terem visto o filme, iniciou-se um diálogo para recordar as escolhas das crianças, relativas à construção do foguetão. A partir de um pequeno dicionário que trouxe uma criança (C) e de uma votação, todas escolheram a forma da janela do foguetão. As crianças também sugeriram a realização de um microondas, de um computador e de um fato de astronauta.



FOTOGRAFIA 2 – ÁREA DO FOGUETÃO

EXCERTO IV

4ª Fase: Avaliação do Projecto com as crianças e divulgação

1ª Etapa - Recepção das Turtles na sala

Durante a finalização dos acessórios, as crianças decidiram convidar as Turtles (sala dos 2 anos) à sua sala depois de L ter comentado no acolhimento: - “Sabes Roxane, as Turtles estão sempre a mexer no foguetão de manhã. Quando estão na sala”. Logo a seguir, o adulto propôs às crianças convidar as Turtles para partilhar aquilo que tinham construído. As crianças receberam o outro grupo de manhã, cantando uma música sobre o astronauta. Estas dançaram a coreografia ensaiada para celebrar a divulgação. Depois, K distribuiu um bilhete de entrada a cada Turtle. Cada criança da sala foi buscar uma Turtle e ajudou-a a vestir o fato, o capacete as botas e a mochila com ar e água... Por fim, estas entraram no foguetão explicando tudo aquilo que tinham construído. No final, as Turtle



FOTOGRAFIA 44 - DEPOIS DA VISITA NO FOGUETÃO



FOTOGRAFIA 45 - UMA DAS CRIANÇAS DA SALA AJUDANDO O SEU PAPEL

foram convidadas a tirar uma fotografia. Este momento foi promotor de várias aprendizagens, nomeadamente a promoção do sentido de responsabilidade, uma vez que cada criança da sala devia orientar uma criança mais pequena da outra sala. Por outro lado, desenvolveram competências de entreatajuda como o demonstra esta fotografia.