



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Maria Isabel Araújo Peixoto

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A importância da literacia em contexto pré-escolar

Mestrado em Ensino Pré-escolar e 1º Ciclo de Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação da
Mestre Anabela Sampaio

Abril 2014

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não foi um percurso fácil. Deparei-me com vários obstáculos e enfrentei inúmeros desafios e dificuldades. Senti o apoio de muitas pessoas, que demonstraram ser um pilar essencial ao longo de toda esta caminhada. Foram muitas as pessoas que comigo cooperaram de forma direta ou indireta na realização deste trabalho. A todos quero deixar aqui os meus sentidos agradecimentos pelo apoio prestado durante estes quatro anos e meio de sacrifícios.

A todos aqueles que de uma forma mais próxima me puderam acompanhar durante este percurso:

À minha orientadora, professora Anabela Sampaio, pelo apoio prestado nesta fase final, pelas palavras de encorajamento prestadas.

A todos os Docentes que de alguma forma contribuíram para a minha formação académica, a eles devo todo o meu enriquecimento profissional e pessoal, em especial à professora Lina Fonseca por estar constantemente preocupada com o nosso sucesso, não nos deixando cair em desânimo, sempre com palavras de encorajamento.

A todas as crianças com quem tive o privilégio de contactar e que me ensinaram a crescer com elas.

À minha entidade patronal, que, desde o início desta caminhada, me facilitou a permanência nas aulas, sem esquecer as colegas de trabalho, que sempre me deram força e coragem para enfrentar os desafios.

À minha colega de estágio, Ana Daniela Ribeiro, pelo apoio prestado, pela ajuda incondicional, e pelas palavras de carinho sempre prontas, a duas grandes amigas, Mila e Liliana Cruz que foram dois pilares fundamentais neste meu percurso.

A todas as colegas que me acompanharam desde a Licenciatura, e que vão ser lembradas sempre com carinho, pelas experiências que partilhamos e sobretudo pela verdadeira amizade que criamos ao longo deste percurso académico.

Por último mas não menos importante, à minha família pelo apoio, à minha princesinha (Margarida) ao meu marido Carlos, por estarem sempre do meu lado, mesmo naqueles momentos de desânimo, dando força e nunca deixando que desvanecesse nesta caminhada. A todos, muito obrigada.

RESUMO

O presente estudo corresponde ao relato de um relatório, desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II, em contexto de jardim-de-infância, tendo como finalidade a obtenção do grau de mestre em educação pré-escolar.

Este estudo teve como ponto de partida uma atitude de reflexão crítica de contexto educativo onde se desenrolou a prática pedagógica, procurando favorecer no grupo de crianças o aparecimento de comportamentos emergentes de literacia, desenvolvendo competências de linguagem oral, consciência fonológica e conhecimento sobre o impresso e desenvolver a motivação, através da implementação da área da escrita e da melhoria da área da biblioteca.

As tarefas realizadas foram estruturadas de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Estiveram envolvidas quinze crianças, sendo que a amostra da investigação se centrou unicamente em cinco crianças com cinco anos, finalistas da Educação pré-escolar.

Neste estudo optou-se por uma metodologia de investigação-ação de natureza qualitativa e utilizaram-se como técnicas de recolha de dados, a observação participante, o registo fotográfico, notas de campo e produtos das crianças.

A recolha de informação foi efetuada durante a prática pedagógica composta por sete tarefas, implementadas durante o período de outubro de 2011 a janeiro de 2012.

Através deste estudo pode-se verificar que as experiências de aprendizagem no âmbito da leitura e escrita contribuíram para um maior desenvolvimento de competências de literacia.

Em suma, este estudo teve como preocupação as necessidades de aprendizagem das crianças em torno da literacia emergente, e desta forma, contribuir para o desenvolvimento e sucesso das crianças no processo ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: Literacia emergente; Educação pré-escolar, crianças.

ABSTRACT

The present research work was developed under the Supervised Practice Teaching II, in the context of kintergarden to obtain a master's degree in preschool education.

This study had been started with an attitude of critical reflection of the educational context where unfolded the pedagogical practice, always looking promote among children the appearance of emergent literacy behaviors, developing oral language skills, phonological awareness and knowledge about the form and develop motivation, through the implementation of the area of writing and improving the library area.

The activities performed were structured according to the interests and children's needs. Fifteen children were involved, and the sample of the research has focused solely on five children with five years finalists of preschool education.

The methodology used in this study it was the of action research and qualitative techniques were used as data collection, participant observation, the photographic record, field notes and children's products.

The information collection was performed during the teaching practice comprises seven tasks, implemented during the period of October 2011 until January 2012.

Through this study, it is found that the learning experiences in the context of reading and writing contributed to the further development of literacy skills.

In short, this study was concern the children's learning needs around the emergent literacy, and thus contribute to the development and success of children in the teaching / learning process.

Keywords: Emergent literacy, Preschool Educations

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VII
ABSTRACT	IX
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	XII
ÍNDICE DE TABELAS.....	XIV
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	XIV
ÍNDICE DE FIGURAS	XIV
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO DE PES II.....	22
CARACTERIZAÇÃO DO MEIO.....	22
CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO	23
CARACTERIZAÇÃO DO JARDIM-DE-INFÂNCIA	25
CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO.....	27
IDENTIFICAÇÃO DE INTERESSES E NECESSIDADES DO GRUPO.....	29
CAPÍTULO II- SELEÇÃO CRITERIOSA E JUSTIFICADA DAS PLANIFICAÇÕES	
DESENVOLVIDAS.....	34
SELEÇÃO CRITERIOSA E JUSTIFICADA DAS PLANIFICAÇÕES DESENVOLVIDAS	34
RAZÕES DA ESCOLHA PARA DESENVOLVER O ESTUDO NO DOMÍNIO DA LINGUAGEM ORAL E	
ABORDAGEM À ESCRITA	36
CAPÍTULO III- TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	48
ORIENTAÇÃO PARA O PROBLEMA	48
OBJETIVOS	49
REVISÃO DA LITERATURA	50
<i>Importância da leitura e da escrita.....</i>	<i>50</i>
<i>Do conceito de literacia à literacia emergente.....</i>	<i>53</i>
<i>Competências de literacia emergente.....</i>	<i>54</i>
<i>Linguagem oral.....</i>	<i>55</i>
<i>Conhecimento sobre o impresso</i>	<i>57</i>
<i>Consciência fonológica.....</i>	<i>59</i>

<i>O papel do Educador de Infância na promoção e desenvolvimento de competências de literacia emergente</i>	<i>61</i>
<i>Importância de um ambiente rico em situações de literacia emergente.....</i>	<i>62</i>
CAPÍTULO IV- METODOLOGIA.....	70
INVESTIGAÇÃO – AÇÃO COMO OPÇÃO.....	70
O QUE É INVESTIGAÇÃO-AÇÃO?	71
ROTEIRO DE INVESTIGAÇÃO	72
INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	74
<i>Observação de participantes.....</i>	<i>74</i>
<i>Notas de Campo.....</i>	<i>75</i>
<i>Registo Fotográfico</i>	<i>75</i>
<i>Produtos das crianças</i>	<i>76</i>
PROCESSO DE TRIANGULAÇÃO DOS DADOS	76
AMOSTRA.....	76
CAPÍTULO V- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	80
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	80
<i>Tarefa nº1- “História da Maria Castanha”</i>	<i>82</i>
<i>Tarefa nº2- “Lenda de S. Martinho”</i>	<i>84</i>
<i>Tarefa nº3- “O nosso livro de letras”</i>	<i>86</i>
<i>Tarefa nº4 - “Dividir a palavra em sílabas”</i>	<i>89</i>
<i>Tarefa nº5- “Palavras que rimam com o meu nome”</i>	<i>91</i>
<i>Tarefa nº6- “Brincar com frases”</i>	<i>94</i>
<i>Tarefa nº7- “As Palavras da minha sala”</i>	<i>97</i>
<i>Tarefa nº8- “Quantas palminhas tem o meu nome”</i>	<i>99</i>
SÍNTESE REFLEXIVA DOS DADOS.....	101
CAPÍTULO VI- CONCLUSÕES.....	106
CAPÍTULO VII- REFLEXÃO GLOBAL DA PES I E PES II	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116

INDÍCE DE ABREVIATURAS

ABA - Áreas Básicas de Atividades

APJB- Agrupamento Pintor José de Brito

EB- Ensino Básico

EB- Escola Básica

ME- Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar

PES- Prática de Ensino Supervisionada

SASE- Serviços de Ação Social Escolar

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Distribuição dos alunos por níveis de educação e ensino	24
Tabela 2- Diferenciação da amostra em género	77
Tabela 3- Calendarização das tarefas desenvolvidas no estudo	81

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Idades das crianças que compõem o grupo onde se desenvolveu o estudo....	27
Gráfico 2- Profissões dos Pais e Encarregados de Educação (sexo M) das crianças	28
Gráfico 3- Profissão dos Pais e Encarregados de Educação (sexo F) das crianças	28
Gráfico 4- Habilitações académicas dos educadores/pais das crianças do Jardim-de-Infância.....	29

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Brasão Viana do Castelo	22
Figura 2- Descrição das fases do roteiro da investigação	73
Figura 3- Livros de imagens da Maria Castanha	82
Figura 4- Momento de dramatização da lenda, usando fantoches de vara	84
Figura 5- Fantoches de vara	85
Figura 6- Construção do livro de letras	86
Figura 7- Exploração do livro de letras	87

Figura 8- Exploração corporal (palmas) das sílabas e preenchimento dos respetivos círculos.....	90
Figura 9- Registo das rimas no computador.....	92
Figura 10- Registo das rimas em suporte papel	93
Figura 11- Atividades de segmentação frásica	94
Figura 12- Tarefa de recortar palavras e construir frases	95
Figura 13- Transcrição de palavras recolhidas na sala	97
Figura 14- Exemplo de uma divisão silábica de uma palavra: Helena	99

INTRODUÇÃO

O presente estudo enquadra-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) em educação pré-escolar, promovendo aprendizagens ao nível da linguagem oral e abordagem à escrita.

Desta forma, procurou-se que a abordagem a estes conteúdos se realizasse de uma forma lúdica e contextualizada, desenvolvendo, em contexto de sala de atividades, um ambiente estimulador e facilitador de interações com a leitura e escrita.

A educação pré-escolar é uma das etapas pelas quais a criança passa, tornando-se decisiva para a sua vida. (Reis, 2008)

É no jardim-de-infância que se desenvolve na criança um conjunto de competências a todos os níveis, entre os quais a literacia. (Mata, 2012)

A aprendizagem de Língua Portuguesa é a chave fundamental da formação escolar, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo da criança, do mesmo modo que favorece a relação do indivíduo/criança com o mundo que a rodeia.

A educação pré-escolar é a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Silva, 1997, p. 17), tendo esta um papel de extrema importância na promoção das primeiras experiências ao nível literário.

Fernandes (2003) acrescenta, que:

O desenvolvimento do conhecimento literário ocorre em estreita dependência de factores sociais e culturais. A construção deste conhecimento determina um conjunto de experiências e oportunidades que a criança deverá encontrar no seu meio social e nos diversos ambientes educativos com que contacta. (p.17)

Neste sentido, o educador tem um papel muito importante na construção de saberes da criança, facilitando a emergência da literacia. (Cruz, 2011)

Assim sendo, é fulcral que a educação pré-escolar proporcione às crianças experiências de qualidade relativamente à linguagem oral e abordagem à escrita. “A educação pré-escolar é, por excelência, uma fase privilegiada para a emergência de novas aprendizagens e conhecimentos”. (Alves, 2011, p.1)

Tudo o que se relacione com o desenvolvimento de hábitos de leitura, através de histórias, lengalengas, adivinhas e rimas, pode tornar-se extremamente rico no

desenvolvimento da criança no que diz respeito às aprendizagens de linguagem oral, conhecimento sobre o impresso e processamento fonológico.

O estudo desenvolvido, pretendeu conhecer e desenvolver competências de literacia emergente, utilizando como estratégia a área da biblioteca e a criação da área da escrita.

Por conseguinte delineamos os seguintes objetivos:

- Favorecer o aparecimento de comportamentos emergentes de literacia, nomeadamente desenvolvendo competências de linguagem oral, consciência fonológica e conhecimento sobre o impresso.
- Desenvolver a motivação através de:
 - Implementação da área da escrita;
 - Melhoria da área da biblioteca.

Este estudo foi organizado em sete capítulos. O capítulo I intitula-se *“Enquadramento PES II”*, pois apresenta a caracterização do contexto, no qual a prática pedagógica se realizou.

O capítulo II, *“Seleção criteriosa e justificada das planificações desenvolvidas”*, mostra a importância de planificar, justificando um caminho a percorrer para que a planificação faça sentido, ou seja, antes de planear algo deve-se seguir determinados parâmetros, até à implementação das tarefas. No entanto, Freitas (1995) acrescenta que o modelo de planificação não deve ser rígido, deve, ser aberto e sempre reajustável perante o ensino aprendizagem.

O capítulo III *“Trabalho de investigação”*, apresenta vários parâmetros do estudo, no qual se definiu o problema de investigação e os objetivos. Neste capítulo também se elaborou a revisão da literatura, focando os principais pontos de investigação para esta temática, nomeadamente, a importância da leitura e da escrita na educação pré-escolar, no conceito de literacia emergente e as competências de literatura emergente. Por fim, é mencionado o papel do educador na promoção e desenvolvimento de competências de literacia emergente, bem como a importância de um ambiente rico em situações de literacia emergente.

O capítulo IV, a “Metodologia” onde se apresenta a metodologia adotada neste estudo. Este capítulo foca a investigação ação, descrevendo qual o roteiro de investigação a seguir, mostrando, também, quais os instrumentos de recolha de dados, expondo aqueles que foram utilizados; o processo de triangulação dos dados, e por fim a amostra.

O capítulo V, foca a “Apresentação e análise de dados”, em que os resultados obtidos durante o estudo são exibidos e analisados. Este capítulo, também foi enriquecido com as experiências de aprendizagem realizadas durante a prática pedagógica, evidenciando, deste modo, os aspetos mais relevantes.

No capítulo VI apresentam-se as “Conclusões do estudo”, onde se evidencia o trajeto percorrido, a intencionalidade deste estudo, quais as suas limitações e os resultados obtidos.

Para finalizar, apresenta-se o capítulo VII “Reflexão global da PES I e PES II”, na qual se fez uma reflexão sobre a prática supervisionada ao longo de dois semestres, as dificuldades sentidas, os aspetos positivos e aspetos a melhorar, e a experiência de ser professora/educadora.

CAPÍTULO I
ENQUADRAMENTO DA PES II

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO DE PES II

Neste enquadramento, focam-se aspetos mais relevantes que caracterizam o meio, o agrupamento em que se insere, a sua localização geográfica, a caracterização do grupo e identificação de interesses e necessidades do grupo.

Caracterização do meio

O meio onde se desenvolveu o estudo foi num jardim-de-infância situado numa das freguesias do concelho de Viana do Castelo.

Esta freguesia é privilegiada quanto às vias de comunicação, sendo servida por uma boa rede de transportes públicos que satisfaz as necessidades da maior parte da população.



Figura 1- Brasão Viana do Castelo

O jardim-de-infância está inserido numa freguesia rodeada pela riqueza da sua paisagem, como também pela beleza da panorâmica das suas margens do rio Lima.

O seu povoamento terá tido início há milhares de anos atrás e, atualmente em 2013, tem uma população de cerca de 1030 habitantes.

A atividade económica mais característica da freguesia foi, até há poucos anos, a agricultura. Todavia, não sendo suficiente para o sustento do agregado familiar, por se tratar de uma atividade de subsistência, os seus habitantes tiveram que arranjar outros modos de subsistência. Atualmente, a população distribuiu-se pelo setor secundário e terciário, nomeadamente, operários em indústrias (carpintaria, serralharia e fábricas de confeção), profissionais da área de serviços administrativos e/ou funcionalismo público, proprietários de pequenos estabelecimentos comerciais, operários da construção civil ou a trabalhar em várias empresas ligadas à construção civil.

Persistem ainda na freguesia alguns agregados familiares que se dedicam ao sector primário, tornando-se evidente o progresso, devido à introdução de novos processos e ideias e aproveitamento das iniciativas do Estado para o sector. A partir destas iniciativas foi possível a criação de uma empresa de jardinagem, com infraestruturas bastantes modernizadas, que emprega alguns habitantes da freguesia¹.

Caracterização do Agrupamento

O agrupamento onde se desenvolveu o estudo está situado no distrito de Viana do Castelo, o agrupamento Pintor José de Brito (APJB), com sede na Escola Básica (EB) 2,3/S Pintor José de Brito.

Na atualidade o APJB agrega os seguintes estabelecimentos:

- Escola EB 2,3/S Pintor José de Brito;
- Jardim de Infância e Escola EB1 de Igreja, Cardielos;
- Jardim de Infância e Escola EB1 de Igreja, Nogueira;
- Jardim de Infância e Escola EB 1 de Moreno, Serreleis;
- Jardim de Infância e Escola EB1 de Outeiro;
- Jardim de Infância e Escola EB1 de Portuzelo, Meadela;
- Centro Escolar de Perre;
- Centro Escolar de Santa Marta.

O agrupamento está implementado num território que compreende sete freguesias – Cardielos, Nogueira, Serreleis, Outeiro, Meadela, Perre e Santa Marta de Portuzelo – do concelho de Viana do Castelo. Este território tem sofrido nas últimas décadas uma certa expansão industrial e um aumento da densidade populacional, verificando-se contudo, que ainda existem fortes marcas físicas, sociais e culturais do mundo rural².

¹ Informações retiradas do site: <http://www.jf-serreleis.com/>

² Informações retiradas do site: <http://www.jf-serreleis.com/>

A população do agrupamento é de mil trezentos e dezanove alunos (ver Tabela 1), sendo uma população estudantil diversificada, integrando crianças e jovens em graus e níveis variados³.

Ensino Básico (EB)					Ensino Secundário			Ensino Secundário		
					Cursos	Científico	-	Cursos profissionais		
					Humanísticos					
Educação	1º	2º	3º	CEF	10º	11º	12º	10º	11º	12º
Pré- Escolar	Ciclo	Ciclo	Ciclo		ano	ano	ano	ano	ano	ano
147	425	202	297	26	49	37	52	36	19	29
	950				138			84		
								222		
1319										

Tabela 1- Distribuição dos alunos por níveis de educação e ensino

O corpo docente é constituído por cento e oitenta e cinco professores, mais um grupo de trinta docentes que asseguram as Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo do EB.

O agrupamento conta também com quarenta e três assistentes operacionais, estando seis na educação pré-escolar, nove no 1º ciclo e vinte e oito no 2º e 3º ciclo do EB. Quanto ao pessoal administrativo, este é constituído por dez elementos, distribuídos por várias funções: chefe e setores do pessoal, da contabilidade e tesouraria, dos alunos, do expediente, do arquivo e de apoio ao Serviço de Ação Social Escolar (SASE), e da contabilidade.

Entre a oferta formativa proporcionada pelo agrupamento, destaca-se:

- Educação Pré-Escolar, que integra crianças dos 3 aos 5 anos.
- Ensino Básico, que se inicia no 1º ciclo com crianças dos 6 aos 10 anos, seguindo-se o 2º ciclo, e terminando no 3º ciclo, com idades normais de frequência entre os 12 e os 14 anos. Neste último ciclo, o agrupamento oferece ainda cursos de educação e formação:

³ Estes dados foram retirados do CD do agrupamento disponibilizado pela instituição, referente ao ano letivo 2010/2011.

- Ensino Secundário, integrando os cursos científico-humanísticos e os profissionais.

Caracterização do jardim-de-Infância

O jardim-de-infância onde foi desenvolvido o estudo situa-se num edifício único.

O espaço da sala é amplo, recebendo luz natural por quatro janelas/portas, o que proporciona uma iluminação muito confortável e favorável à sala.

A sala de atividades está dividida por Áreas Básicas de Atividade (ABA). A disposição efetuada foi pensada de modo a facilitar a mobilidade e autonomia das crianças. Assim, a sala possui:

- Área da biblioteca, com livros, mesa e cadeiras;
- Área do desenho, recorte e colagem, onde estão disponíveis materiais como tesouras, colas, pincéis, lápis de carvão, de cor, de cera, marcadores, afias, borrachas e folhas A3 e A4;
- Área dos jogos de mesa (puzzles, dominós, lotos, jogos de memória e jogos de encaixe);
- Área dos jogos de chão (legos);
- Área da cozinha, que é composta por mobiliário em madeira, como armários, fogão, banca, mesa, cadeiras, pratos, panelas, copos, vassoura e cestos;
- Área do quarto, que inclui a cama, mesinha de cabeceira, armário, peluches, roupa e tábua de engomar;
- Área da pintura, modelagem e das ciências experimentais;
- Área do computador e do *scanner*;
- Quadro preto, onde as crianças podem escrever e fazer desenhos;
- Mesas de reunião, onde o grupo e a educadora conversam, discutem, programam e avaliam as atividades.

As ABA, para além da diversão que proporcionam ao grupo, permitem estimular a criatividade (faz-de-conta), experimentar, aprender, crescer, promovendo a socialização, autonomia, cooperação, respeito e descoberta.

O jardim-de-infância dispõe de um placar de cortiça no *hall* de entrada, onde estão afixadas informações e comunicações para os pais, bem como alguns trabalhos realizados pelo grupo. No interior da sala encontram-se também três placares onde estão afixados os trabalhos das crianças realizados nas diversas áreas e domínios, bem como os diversos quadros (de presenças, do tempo, lista das crianças) que servem de apoio às rotinas do grupo.

Dentro da sala de atividades existem estantes acessíveis às crianças. Uma delas está disponível para a arrumação dos jogos, situando-se na área dos jogos de mesa e de chão. Outra estante está na área da biblioteca, com diversos livros. Existe ainda uma estante onde está disponível diverso material: folhas, lápis de carvão, lápis de cera, marcadores, tesouras, colas, revistas, pincéis, e uma zona onde as crianças colocam os trabalhos que fazem ao longo do dia. Na sala há ainda um armário que contém papel de impressora, cartolinas, papel crepe, papel canelado, papel celofane, papel autocolante, entre outros materiais.

Em relação ao material multimédia, a sala possui dois computadores, uma impressora, um *scanner*, um computador portátil, um leitor de CD áudio, um televisor, um leitor de DVD, um leitor de videocassetes.

Para além da sala de atividades, existem outros espaços como o *hall* de entrada, onde se encontram os cabides das crianças e bancos corridos, que as crianças utilizam para tomarem o lanche da manhã e da tarde. Os materiais que não são usados diariamente estão armazenados no sótão, bem como os materiais destinados às atividades de recreio. Este espaço ao ar livre, o do recreio, permite que as crianças brinquem livremente e à vontade, sendo que não apresenta nenhum tipo de equipamento fixo.

Caracterização do grupo

O grupo é constituído por quinze crianças, sendo oito do sexo feminino e sete do sexo masculino (ver Gráfico 1). É um grupo heterogéneo no que se refere à idade, pois é constituído por cinco crianças de cinco anos, cinco crianças de quatro anos e cinco crianças de três anos.

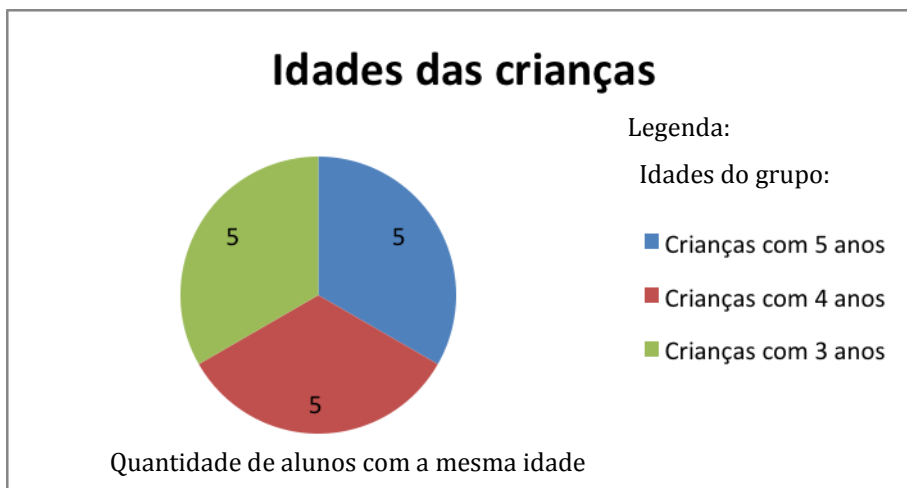


Gráfico 1- Idades das crianças que compõem o grupo onde se desenvolveu o estudo

Do total das quinze crianças, cinco estão a frequentar o jardim-de-infância pela primeira vez, seis pela segunda vez, e quatro crianças estão a frequentar pela terceira vez.

Todas as crianças têm naturalidade em Viana do Castelo, estando atualmente a residir em freguesias do mesmo concelho. Na sua maioria, são crianças oriundas de famílias com uma situação socioeconómica classificada como média, tendo todas casa própria, com boas condições de habitabilidade. Em dois casos, o agregado familiar é também composto pelos avós, que vivem na mesma habitação que as crianças e os seus pais. Relativamente ao número de irmãos, cinco crianças são filhas únicas, oito têm um irmão e duas crianças têm dois irmãos. De referir que o grupo integra por três pares de irmãos.

Tendo por base a informação das fichas biográficas disponíveis e as informações retiradas do CD do agrupamento disponibilizado pela instituição, referente ao ano letivo 2010/2011, é possível afirmar que os pais exercem diversas profissões, fundamentalmente no sector secundário (Gráfico 2).



Gráfico 2- Profissões dos Pais e Encarregados de Educação (sexo M) das crianças

Deste modo, as profissões referenciadas são: operário de construção civil, pintor, eletromecânico, estivador, funcionário público, gerente pós venda, armador de ferro, motorista, operador fabril, mecânico, sendo que um pai se encontra desempregado.

Em relação às profissões das mães (ver Gráfico 3), estas distribuem-se por domésticas, contabilista, auxiliar de ação médica, ajudante de cozinha, assistente administrativa, costureira, empregada doméstica, relações públicas e empregada fabril.

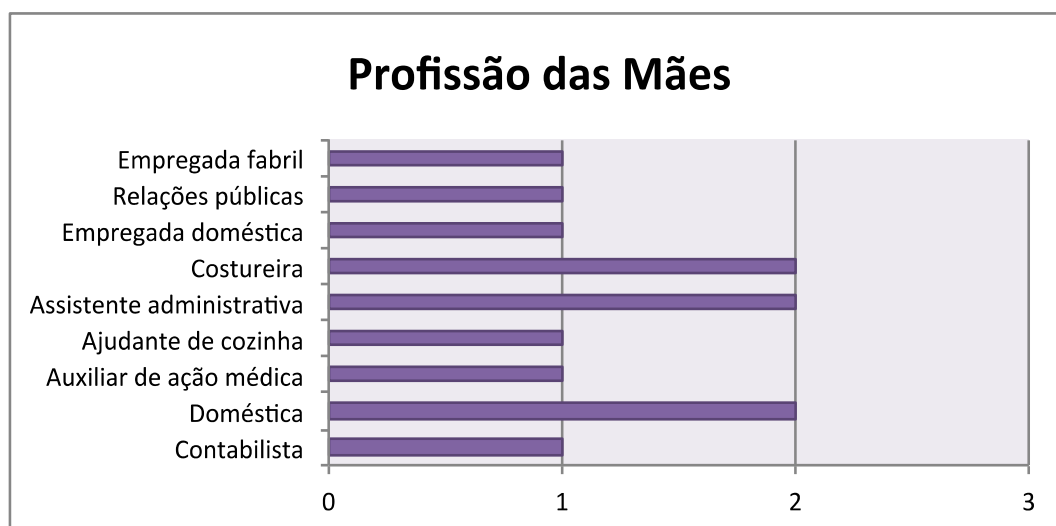


Gráfico 3- Profissão das Mães e Encarregados de Educação (sexo F) das crianças

Os pais (pai e mãe) das crianças deste jardim-de-infância encontram-se num nível médio quanto às habilitações académicas, havendo pais com formação universitária, com o 12º ano, 9º ano, alguns com o 6º ano e outros com o 4º ano de escolaridade (Gráfico 4).

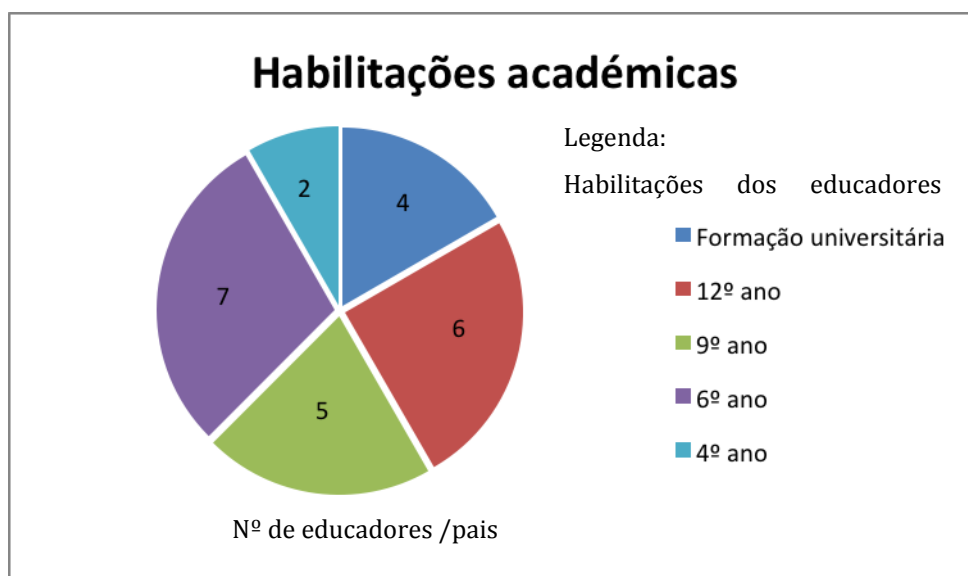


Gráfico 4- Habilidade académica dos educadores/pais das crianças do Jardim-de-Infância

Apesar dos diferentes níveis de habilitações académicas, todos pais mostraram um grande interesse em acompanhar o trajeto e as evoluções que as crianças iam adquirindo no jardim-de-infância.

Identificação de interesses e necessidades do grupo

Quanto à avaliação diagnóstica do grupo de crianças, tendo por base os dados recolhidos através da observação sistemática do grupo e de cada criança individualmente, dos produtos das crianças e de conversas formais e informais estabelecidas com a educadora, refiro as seguintes características:

- Na área da formação pessoal e social todos sabiam o seu primeiro nome e alguns já sabiam o seu nome completo;

- As crianças relacionavam-se bem entre si, existindo alguns conflitos e egocentrismos característicos da sua faixa etária. Todavia, é evidente que começaram a desenvolver atitudes de ajuda, colaboração e capacidades de resolver situações e problemas com mais autonomia;
- Na área de expressão e comunicação, as crianças apresentavam uma linguagem oral pobre em relação à faixa etária, mostrando dificuldades em exprimir-se oralmente, tendo que ser estimuladas para tal;
- O vocabulário em alguns casos era restrito;
- O conhecimento sobre o impresso era escasso, pois o ambiente em sala de aula não aparentava ser estimulante para o desenvolvimento destas competências;
- No domínio da expressão plástica as crianças de três anos encontravam-se na fase da garatuja;
- As crianças de quatro anos desenhavam com dificuldade a figura humana entre outras, e por vezes necessitavam de ser encorajadas para o fazerem. As restantes apresentavam um desenho pouco elaborado, ficando aquém do esperado para a sua idade;
- No domínio da matemática, as crianças mais velhas mostraram conhecimento e interesse pela sucessão dos números, pela sucessão dos meses e pelos dias da semana;
- Os jogos de mesa despertaram bastante interesse em todas as crianças do grupo, desde os jogos de encaixe, dominós, lotos, etc;
- No domínio da expressão dramática todo o grupo manifestava grande interesse pelo jogo simbólico, principalmente em atividades desenvolvidas nas áreas básicas de atividade (ABA) da cozinha e do quarto;
- A totalidade das crianças revelava interesse pela expressão musical, revelando um gosto particular na audição de música, na aprendizagem de canções e na imitação de gestos. No entanto, precisavam de ser mais estimulados neste domínio;
- O domínio da expressão motora era também apreciado pelo grupo, não obstante, as crianças mais novas ainda revelavam muitas dificuldades quer ao nível da

execução quer ao nível da autonomia, necessitando do estímulo, da ajuda e atenção do adulto na realização das atividades;

- Na área do conhecimento do mundo, as crianças mais velhas conheciam a escola e algumas das suas funções. As crianças participavam cada vez mais, dando algumas opiniões sobre acontecimentos relevantes que se produzem no meio físico e social, revelando gosto e curiosidade em saber mais. As crianças mais novas ainda não demonstraram conhecimentos significativos nesta área.

De um modo geral, as crianças demonstraram estar de acordo com o esperado para a sua faixa etária na maioria das áreas, necessitando de estímulos adicionais para evoluir e ultrapassar certas dificuldades principalmente, no que concerne à área de expressão e comunicação nomeadamente no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

Da observação realizada constatou-se, algum interesse das crianças nas histórias e em momentos de atividade livre, o grupo não procurava com muita frequência a área da biblioteca, pois esta apresentava-se pouco atrativa em relação a outras ABA.

Estas conclusões foram retiradas tal como anteriormente já mencionado pela observação direta do grupo e da observação das atividades realizadas em contexto sala de atividades.

CAPÍTULO II
SELEÇÃO CRITERIOSA E JUSTIFICADA
DAS PLANIFICAÇÕES DESENVOLVIDAS

CAPÍTULO II- SELEÇÃO CRITERIOSA E JUSTIFICADA DAS PLANIFICAÇÕES DESENVOLVIDAS

Neste capítulo estiveram presentes as duas planificações selecionadas para este estudo.

Assim, antes das intervenções na educação pré-escolar, foram elaborados dois planos de aula para os grandes domínios curriculares, com o intuito de cumprir os objetivos traçados para este estudo.

Seleção criteriosa e justificada das planificações desenvolvidas

Na prática pedagógica, passa-se por determinadas fases, fases essas que devem ter uma pertinência e uma intencionalidade.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação pré-Escolar (OCEPE), uma das fases principais do processo educativo é a observação, para assim se conhecer o grupo e posteriormente a criança, saber quais as suas capacidades, interesses e as suas dificuldades. Depois de conhecermos o grupo e cada criança durante o tempo de observação, devemos conhecer um pouco mais sobre o meio em que as crianças vivem, o contexto familiar.

Segundo Silva (1997):

O conhecimento da criança e a sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses desenvolver as suas potencialidades. Este conhecimento resulta de uma observação continua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo. (p. 25)

A observação constituiu, deste modo, a “base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.” (Silva, 1997, p.25) Na fase de observação identificaram-se interesses ou dificuldades que o grupo em questão tinha. A partir da observação foi possível avançar para o próximo passo que foi planear. Nesta fase, pretendia-se colmatar lacunas existentes e que foram destacadas na fase da observação, para que desta forma fosse possível promover um ambiente promotor de

aprendizagens. Planear é refletir sobre as intenções educativas e adequá-las ao grupo em questão, é prever situações de aprendizagem, os recursos a ser utilizados para que a prática se adeque à atividade planeada, abrangendo todas as áreas de conteúdo.

De acordo com as OCEPE “Planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem.” (Silva, 1997,p. 26)

Posteriormente, foi posto em prática o planeamento, isto é, concretizar o que se planeou. Segundo o mesmo autor “concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas.” (Silva, 1997, p.27) Muitas vezes não se cumpre na íntegra o que se planeia porque podem surgir situações imprevistas, assim deve-se saber adaptar à situação em causa, dando-lhe sentido e intencionalidade educativa.

Por fim procedeu-se à avaliação, “avaliar implica tomar consciência da acção para adequar o processo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.” (Silva, 1997,p.27)

Nesta abordagem, importa que, ao avaliar se possa perceber o que correu bem ou menos bem, refletindo sobre a evolução das aprendizagens das crianças.

Tendo em conta as intenções de área de prioridade e os interesses e necessidades do grupo, valorizando de igual forma as diferentes áreas do conteúdo, considerou-se que a Área de Expressão e Comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita seria a área prioritária de intervenção. Esta constituiu a base para todas as outras áreas do conteúdo, sem, no entanto, se perder de vista a articulação de conteúdos numa perspectiva globalizante.

De acordo com as OCEPE “Não se considerando estas diferentes áreas como compartimentos estanques, acentua-se a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo.” (Silva, 1997, p.22)

Razões da escolha para desenvolver o estudo no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

A PES II como já mencionada anteriormente, foi desenvolvida em contexto pré-escolar, em pares e/ou trios, incidindo sobre os vários domínios curriculares, destacadas pelo Orientações Curriculares: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

Para desenvolver o estudo, tornou-se essencial que cada mestrando optasse por uma área diferente dos outros colegas de grupo e que fosse também de encontro ao gosto pessoal de cada um.

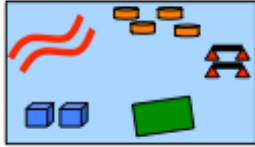
A minha opção incidiu sobre o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita por considerar a unidade curricular de língua portuguesa (não menosprezando as outras), motivadora, multifacetada e que possibilita aplicação de estratégias e técnicas de ensino/aprendizagem.

O estudo desenvolveu-se neste domínio, tendo em conta as dificuldades que as crianças apresentavam na linguagem oral e abordagem à escrita. Apesar de se falar muito sobre os problemas e dificuldades ao nível da leitura e da escrita, estes continuam a persistir no ensino formal.

Assim, apresentaram-se duas planificações das atividades desenvolvidas nas diferentes áreas do ensino aprendizagem na educação pré-escolar.

Os anexos e as respetivas reflexões constam no CD anexado ao trabalho, juntamente com as restantes planificações relativas à Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II.

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viana do Castelo Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico				
Mestranda: Isabel Peixoto		Ano/Turma:3,4,e 5 anos	Período:1º	Dia da semana: dia 6 de dezembro 2011
Áreas/Domínios	Competências/Objetivos específicos	Desenvolvimento das atividades	Recursos/Espaços Físicos	Avaliação
- Domínio da Expressão plástica	- Desenvolver a motricidade fina - Promover o sentido estético	Rotinas: • Canção dos bons dias. • Marcação do estado do tempo • Passagem do tempo. • Lengalenga dos dias da semana • Marcação das presenças • Contagem das crianças Atividade 1 “Elaboração da prenda de natal” Iniciaremos a elaboração da nossa prenda de natal. As crianças irão fazer em massa de modelar uma estrela que servirá de suporte para velas tealights. Inicialmente as crianças vão modelar a massa, depois estendem-na com um rolo, e posteriormente será feita a forma de estrela com um molde. Depois de seco o nosso suporte das velas, será pintado pelas crianças ao seu gosto. Lanche da Manhã Motricidade: Recordar as regras: a estagiária vai lembrar que 1 apito sinaliza o início da atividade e a sua repetição o seu término. Aquecimento: As crianças ao som de uma música, vão imitar o que esta diz (andar para a frente, traz, baixar, direita, esquerda, rodar, saltar)	Massa de modelar Molde de estrela Velas Tintas	- Sabe modelar a massa - Usa adequadamente o rolo
- Domínio da Expressão Motora	- Predispor o organismo para a atividade física a desenvolver;			

- Domínio da Expressão musical	- Cumprir as regras do jogo - Trabalhar em grupo e respeita as limitações dos colegas - Desenvolver a motricidade - Desenvolver a capacidade de cumprir regras - Retomar à calma -Desenvolver a motricidade fina	Desenvolvimento: "Percurso da escola para casa do avô" Nesta atividade, as crianças são os netos e esperam que o avô chegue à escola para os ir buscar. Em cada uma das estações "escolas" vão estar 3 netos. Quando a estagiária soar o apito, as crianças percorrem o caminho para casa do avô, é-lhes explicado que pelo caminho vão aparecer alguns obstáculos, que vão ter que ultrapassar tais como: 1-Passar por entre duas linhas colocadas no chão; 2- Trepar por cima de obstáculos (cadeiras); 3- Rastejar por cima de um colchão. 4- Saltar por cima de duas barreiras; 5- Percorrer em zig zag Após estes obstáculos chegam a casa do avô para poderem lanchar.  Relaxamento- A estagiária, pede às crianças para se deitarem no chão, com os olhos fechados e em silêncio. Posteriormente coloca uma música com um ritmo calmo e pede às crianças para respirarem profundamente e lentamente consoante a música. Almoço Atividade 2- "Dividir a palavra em sílabas"	Sala destinada para o efeito Apito Leitor de CD CD 2 Cordas 1 Cadeira Barreiras 1 Colchão 4 Cones Cd Leitor de CD	- Memoriza e respeita as regras - Presta atenção ao que está a ser explicado - Está atento às indicações da estagiária - Mostra-se motivado na atividade
---------------------------------------	--	--	--	--

Horizontal (Value) Axis

- Domínio da comunicação oral e escrita - Domínio da matemática - Domínio da Expressão dramática	-Desenvolver o sentido estético - Desenvolver a capacidade de dividir a palavra em sílabas - Estimular a capacidade de memorização Promover o gosto pela dramatização - Desenvolver a linguagem oral	A estagiária apresenta a primeira imagem (sol) (anexo 5). As crianças identificam e contam as sílabas (palmas) da palavra. Depois pintam um círculo que corresponde ao número de sílabas da palavra. A estagiária exemplifica pintando um exemplo. Depois fazem o mesmo para as outras imagens, batendo palmas e dizendo quantas palmas bateram para aquela palavra. Depois pintam o número de círculos correspondentes. Atividade 3- Ensaiar a dramatização "A campainha tocou"	Folhas com a atividade Lápis Campainha Bolachas Esfregona Avental	- Reconhece o número de sílabas Interpreta o papel atribuído
---	---	---	---	--

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viana do Castelo Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico				
Mestranda: Isabel Peixoto		Ano/Turma:3,4,e 5 anos	Período:1º	Dia da semana: dia 4 de janeiro 2012
Áreas/Domínios	Competências/Objetivos específicos	Desenvolvimento das atividades		Avaliação
- Domínio da linguagem oral e da abordagem da escrita	- Desenvolver a capacidade de comunicação -Desenvolver a linguagem oral	Rotinas: • Canção dos bons dias. • Marcação do estado do tempo • Passagem do tempo. • Lengalenga dos dias da semana • Marcação das presenças • Contagem das crianças Atividade 1 “História sobre os reis Magos”. Esta história é contada e mostrada através de um power point. Anexo 1 Após a visualização do power point a estagiária faz algumas perguntas às crianças: Quem guiou os pastores até Belém? Porquê? Como é que os 3 Reis magos foram até Belém? Quando chegaram a Belém para ver o menino Jesus, o que lhe	Computador Power point	- Identifica as personagens da história. - Descreve momentos importantes que aconteceram na

Área do conhecimento do Mundo	- Associar as imagens à história - Promover a aquisição de novo vocabulário - Desenvolver a compreensão da história - Dominio da Expressão	ofereceram? Como se chamavam os 3 Reis Magos? Atividade 3- Experiencia “Vai Chover” A estagiária vai perguntar às crianças o que acham que vai acontecer à pinha se a colocarmos num recipiente com água. Mostra numa cartolina uma imagem da pinha dentro de um recipiente com água. Por baixo da imagem vai estar a imagem de uma pinha fechada e outra aberta. Depois pergunta às crianças como fica a pinha depois de colocada na água. É colocada uma cruz na imagem cuja maioria das crianças achar correta. Procedese à experiencia, passado algum tempo vão verificar o que aconteceu e tiram-se as conclusões. Anexo 2 Lanche da manhã Motricidade: Recordar as regras: a estagiária vai relembrar que 1 apito sinaliza o início da atividade e a sua repetição o seu término. Aquecimento: “O gelo”	Papel Sala destinada para o efeito	história. - Ouve atentamente a história narrada
---	--	--	--	---

Motora		Neste jogo há um caçador que, quando apanha um colega, este tem de “congelar” (parar). Para poder voltar a mexer-se, terá de ser salvo por outro colega que não esteja congelado.		
- Cumprir as regras do jogo		À voz da estagiária, será eleito um novo caçador. Quando o aluno é tocado, fica parado em estátua. Quem foge tenta salvar quem foi apanhado e tenta evitar ser apanhado.		- Memoriza e respeita as regras
- Trabalhar em grupo e respeita as limitações dos colegas		Desenvolvimento: “Percursos dos três reis até chegarem à cabana onde se encontra o Menino Jesus”		
- Desenvolver a motricidade		Nesta atividade, as crianças deverão seguir a estrela. Pelo caminho vão encontrar alguns obstáculos, pelos quais terão de ultrapassar. Estes obstáculos são as várias estações, que compõem o circuito tais como:		- Presta atenção ao que está a ser explicado
- Desenvolver a capacidade de cumprir regras		1-Passar por entre duas linhas colocadas no chão;	2 Cordas	
		2- Trepas por cima e passar por baixo de obstáculos (cadeiras);	2 Cadeiras	
		3- Rastejar por cima de um colchão.	Barreiras	
		4- Saltar por cima de duas barreiras;	1 Colchão	
		5- Percorrer em zig zag	4 Cones	
- Domínio da matemática				- Está atento às indicações da estagiária - Mostra-se motivado na



CAPÍTULO III

TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

CAPITULO III- TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Orientação para o problema

É também “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.” (Ministério da Educação, 2000, p. 15) Ao longo desta etapa é importante criar bases sólidas para que as crianças aprendam ou continuem a aprender, sobretudo que aprendam a aprender.

Hoje sabe-se que diversas crianças ao iniciar o pré-escolar ou o 1º Ciclo já abarcam conhecimentos de leitura e de escrita, com um nível de desenvolvimento linguístico, curiosidade e interesse que lhes permite avançar nestes domínios. (Israel, 2008)

Ora assim sendo, surgiu a necessidade de conhecer a amostra nestes domínios desenvolvendo assim o estudo.

É nesta fase que a criança tem um “papel ativo” no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. (Hodson, 1988) Assim, desde cedo, as crianças se interrogam sobre o que as circunda, nomeadamente a leitura e a escrita que fazem parte do seu quotidiano.(Vygotsky, 1987)

Apesar do carácter global de que se reveste a Educação Pré-Escolar, procurou-se situar o estudo numa das áreas que, segundo a literatura, parece ter uma grande importância no modo como as crianças enfrentam as tarefas de leitura e de escrita no primeiro ciclo.

No início da PES II, escolhi esta problemática conjuntamente com a Professora Supervisora da disciplina de Língua Portuguesa. Posteriormente, elaborou-se planificações para as atividades a desenvolver com as crianças.

O presente estudo pretende conhecer e desenvolver competências de literacia emergente, utilizando como estratégia o melhoramento da biblioteca e a criação da área da escrita. Refletindo sobre este contexto, foi formulada a seguinte questão de investigação: *Será que a proposta didática favoreceu comportamentos de literacia emergente?*

Com vista a dar resposta à questão de investigação, formularam-se os objetivos apresentados no ponto seguinte.

Objetivos

Durante o período de observação foi possível constatar que no grupo de crianças, principalmente as finalistas da educação pré-escolar, apresentavam fracas competências de literacia emergente, nomeadamente de linguagem oral, conhecimentos sobre o impresso e de consciência fonológica.

Assim, foram delineados os seguintes objetivos para este estudo:

Objetivo geral:

- favorecer o aparecimento de comportamentos emergentes de literacia emergente.

Objetivos específicos:

- desenvolver competências de linguagem oral;
- promover a consciência fonológica
- desenvolver o conhecimento sobre o impresso;
- fomentar a motivação das crianças através da implementação da área da escrita e melhoria da área da biblioteca.

De acordo com as OCEPE quanto à abordagem da escrita, pretende-se que a criança tome consciência da importância do código escrito, tirando partido dos conhecimentos que ela já possui sobre o mesmo, dando-lhe oportunidades de contactar com diferentes funções do código escrito. (Silva,1997)

O mesmo autor acrescenta ainda que, “Não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e à escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita.” (Silva, 1997, p. 65)

Revisão da literatura

IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA

O desenvolvimento da leitura e da escrita nos primeiros anos de vida da criança, até mesmo antes do ensino formal, pode ser um estímulo desafiador nos primeiros anos de escolaridade.

Ganhar esse desafio é, num mundo dominado pela informação escrita, o primeiro passo para que cada uma das crianças que hoje frequenta a escola seja no futuro um cidadão efectivamente livre e autónomo nas decisões que toma. A alfabetização não apenas condiciona todo o posterior percurso académico, como igualmente vai moldar o acesso a novos conteúdos e processos intelectuais, determinando, em parte, os limites daquilo que é a liberdade individual de cada um. (Martins e Silva, 1999,p.49)

Nos últimos anos tem havido mudanças significativas em relação às questões de aprendizagem da leitura e da escrita. Como nos sugere Piaget (1999), a leitura e a escrita são questões de conhecimento e assim sendo a aprendizagem é um processo construtivo no qual se produz uma representação sobre o que se lê e se escreve.

Considera-se que o ato de ler é desafiador desde os primeiros anos de vida da criança pois desenvolve a sociabilidade, e também a atenção, a memória, a linguagem e a motivação.

Alguns autores como Goodman (1986) defendem que os cinco primeiros anos de vida de uma criança são muito importantes para desenvolver competências de literacia. Assim, antes de iniciar formalmente a leitura, há que construir alicerces.

Como refere Lopes (2006),

Ter conhecimentos acerca da escrita e dos livros, designadamente da direccionalidade da escrita, de que os livros contêm letras e palavras, do início e do final do livro e, de uma forma geral, de ter sido submetido a muitas horas de leitura ainda antes do ingresso da escola primária, constitui um dos pilares do sucesso inicial da leitura e da escrita e, a longo prazo, do sucesso escolar e vocacional. (p.21)

Ainda de acordo com este autor, se as crianças desde cedo, forem estimuladas para a leitura estão mais aptas e vocacionadas para a aprendizagem formal da leitura e escrita. Uma das formas de motivar as crianças pelos livros é ler-lhes regularmente, proporcionando experiências, explorando a capa, as ilustrações, o seu conteúdo, as palavras, letras, frases, etc. (Lopes, 2006)

O mesmo autor acrescenta ainda que há “ muito mais do que ensinar as crianças a ler ou a conhecer letras, parece-nos de primordial importância desenvolver nas crianças a sensibilidade e o gosto pela leitura.” (Lopes, 2006, p.64)

Claro que se os pais tiverem consciência de que ler desde cedo para os filhos é muito importante para o seu desenvolvimento, vão contribuir para melhorar o seu rendimento académico, despertar neles a curiosidade pelos livros e pela leitura.

Como refere Magalhães (2006):

As crianças de meios favorecidos beneficiam, em contextos naturais e afectivos, de contacto significativo com leitores e suportes diversificados de escrita, o que lhes permite ir formulando ideias sobre para que serve ler, a relativa correspondência entre o dito e o escrito. (p. 80)

No entanto, Moniz (2009) considera que:

No dia-a-dia e no contexto de Jardim-de-infância, todas as atividades giram em torno da linguagem. A Educação Pré-Escolar é um período decisivo na vida das crianças. É nesse momento que se promovem estratégias de aprendizagem para que cada criança consiga estruturar o seu pensamento e as suas ideias. (p.23)

Niza e Martins (1998) afirmam que é necessário que os Educadores e Professores conheçam as concepções das crianças sobre a linguagem escrita, bem como a leitura, de modo a que possam facilitar a sua evolução. Os mesmos autores mencionam que “o conhecimento das concepções infantis sobre a linguagem escrita é fundamental para se perceber as formas como as crianças vão integrando o ensino da leitura e da escrita.” (p. 40)

Para Sim-Sim (1998) o desenvolvimento da linguagem inicia-se, num contexto limitado, conseguindo-se níveis consideráveis de sucesso nos primeiros anos de vida.

Assim sendo, é muito importante que a educação pré-escolar seja de qualidade, principalmente no que diz respeito à abordagem da leitura e da escrita, para que as crianças possam atingir, no futuro, um sucesso promissor, sendo que os Educadores, têm um papel fundamental no seu desenvolvimento. (Niza & Martins, 1998)

Os futuros Educadores devem estar atentos à motivação que as crianças vão apresentando, à importância de práticas ligadas à leitura e escrita no jardim-de-infância. Tudo o que se faz em sala de aula, deve ter um propósito, logo, o educador deve estar vigilante no processo de ensino/aprendizagem das crianças. É a partir da comunicação e da escrita que se parte para todas e quaisquer áreas do conhecimento.

De acordo com as OCEPE:

É actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar. Não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que por isso, ao entrar para a Educação pré-escolar não tenha já algumas ideias sobre a escrita. Pretende-se acentuar a importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução formal e clássica à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita. (Silva, 1997, p.65)

A criança desenvolvendo a aprendizagem do código escrito, começa a perceber que a escrita é uma representação daquilo que se diz, e que deve respeitar determinadas regras.

Daí a importância da criança contactar com diferentes formatos de texto escrito, sendo o livro um instrumento fundamental para o seu desenvolvimento.

Ainda citando as OCEPE, “vivendo num meio em que contactam com a linguagem escrita, as crianças, desde muito pequenas, por volta dos 3 anos, sabem distinguir a escrita do desenho.” (Silva, 1997, p. 69) É desta forma e de outras que as crianças vão sendo estimuladas para a escrita, vão-se apercebendo de determinadas características, vão despertando o gosto e o desejo de escrever algumas palavras, como já foi referido anteriormente.

DO CONCEITO DE LITERACIA À LITERACIA EMERGENTE

Os conhecimentos que a criança vai adquirindo ao longo do tempo, estão relacionados com a interação com os materiais impressos e com o apoio do adulto como mediador. Neste sentido, a criança terá a possibilidade de desenvolver as três competências que a investigação tem provado estarem diretamente relacionadas com a aprendizagem da leitura e de escrita, nomeadamente, competências de linguagem oral, o conhecimento acerca do impresso e as competências de consciência fonológica.

De acordo com Mata (2008) “até há relativamente poucos anos, não se tinha a consciência das concepções emergentes da literacia, assim como não eram valorizados eventuais conhecimentos adquiridos anteriormente à entrada da escola.” (p. 9)

Ainda, segundo a mesma autora, o papel conferido à educação pré-escolar, no que se refere à linguagem escrita, era pouco relevante. Considerava-se que “o pré-escolar se devia limitar a proporcionar exercícios de discriminação visual e auditiva, a desenvolver aspectos ligados à motricidade fina e linguagem oral, e nada ligado directamente com a leitura e a escrita.” (Mata, 2008,p. 10)

Até aos anos 80, a investigação ao nível da literacia era muito limitada, a visão predominante era a de que as crianças chegavam à escola em estádios variáveis de prontidão à aprendizagem da leitura e escrita e só após dominarem algumas perícias consideradas básicas poderiam iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita. (Mata, 2006)

Tal como refere Clark (1992) citado por Mata (2006), esta aprendizagem seria feita essencialmente em contexto escolar formal, com materiais e situações baseadas numa instrução directa, sequencial e formal. (Mata & Marques,2010, p. 1630)

Em 1967, Mary Clay, introduziu pela primeira vez o termo “literacia emergente” para descrever os comportamentos das crianças mais novas com os livros para imitarem atividades de leitura e escrita, embora não o fizessem no sentido convencional do termo. Mas foi nos anos 80, com vários estudos influenciados pela psicologia do desenvolvimento como Piaget (1982) e Vigotsky (2007), que o conceito de literacia emergente assumiu particular destaque.

Na atualidade, literacia emergente segundo Whitehurst & Lonigan (1998) citados em Silva (2008), é definida como o “conjunto de competências, conhecimentos e atitudes que precedem as formas convencionais de leitura e escrita” (p.4), e que se desenvolve desde cedo muito antes do ensino formal.

Os mesmos autores referem que, para que se possa compreender as características das crianças em idade pré-escolar relacionadas com a literacia emergente, é necessário conhecer os contextos literários em que as crianças estão inseridas.

O jardim-de-infância é considerado um contexto privilegiado que proporciona aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança (Bruner, 2000).

Este contexto também promove o ganho de conhecimentos de literacia emergente, até porque é ainda nessas idades que as crianças adquirem algumas compreensões básicas acerca dos conceitos e das funções da literacia. (NAYEC, 1998; Sulzby & Teale, 1996; Whitehurst & Lonigan, 1998 citados em Silva, 2008)

COMPETÊNCIAS DE LITERACIA EMERGENTE

O estudo da literacia emergente é, segundo Haney & Hill (2004), um fenómeno recente, que tem vindo a dar maior valor ao papel de fatores até ao momento esquecidos, como as práticas de escrita, a consciência fonológica e o conhecimento sobre o impresso nos diferentes ambientes em que as crianças estão inseridas.

Desta forma, é valorizada a dimensão social inerente à literacia emergente, nomeadamente o contributo dos contextos familiares e da comunidade. (Sulzby & Teale, 1996)

Whitehurst & Lonigan, (2001) citados em Leal *et al.* (2006) concluíram que “a aprendizagem da leitura é afetada por competências de linguagem oral, conhecimento acerca do impresso e competências de processamento fonológico.”(p.34) Estas competências, desenvolvidas durante os anos pré-escolares, são vistas como precursoras

desenvolvimentais da leitura, constituindo a base para a aprendizagem da leitura e escrita.

LINGUAGEM ORAL

A linguagem oral é um instrumento de comunicação por excelência.

Para Sim-Sim (1998):

O desenvolvimento da linguagem oral está intrinsecamente relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita e o conhecimento de ambas as vertentes da língua (oral e escrita) é indispensável para a integração e domínio da maioria dos conteúdos disciplinares que integram o currículo escolar dos alunos.” (p.33)

A criança desenvolve a linguagem desde o dia em que nasce. À medida que cresce e se desenvolve, o seu discurso e as competências de linguagem tornam-se mais complexas, tendo ainda um longo caminho a percorrer até à entrada no ensino formal. À medida que vai crescendo, a criança vai sentindo necessidade de se exprimir de forma mais clara para quem a escuta, logo, vai adquirindo formas mais elaboradas, usando funções da língua ajustadas ao contexto pretendido. A criança quando chega ao pré-escolar já é capaz de exprimir com fluidez e coerência as suas necessidades em diversas situações (Alves, 2011). Desta forma, concordando com Silva (1997), que refere que o educador desde cedo deve ser promotor no desenvolvimento da linguagem, apesar de cada criança ter o seu próprio ritmo, evoluindo consoante as suas capacidades e desafios. Se os meios linguísticos proporcionados pelo educador forem estimulantes e ricos, melhor será o processo de aquisição da linguagem por parte da criança.

Sim-Sim (2008) refere que:

Na vida da criança, comunicação, linguagem e conhecimento são três pilares de desenvolvimento simultâneo, com um pendor eminentemente social e interactivo. As crianças adquirem a respectiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interacções significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar. Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o

papel de “andaime”, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os iniciados que a criança produziu. (p. 11)

No que respeita à compreensão de histórias, é uma competência muito importante para a criança, pois desenvolve não só o nível vocabular, como também, possibilitará que a criança se torne um leitor eficiente em níveis de dificuldade acrescida. Há estudos que têm demonstrado que as competências de compreensão oral adquiridas antes da entrada no 1º ciclo são de extrema importância para o sucesso futuro das crianças.

Sim-Sim (2008) menciona que é “importante que no jardim-de-infância se proporcionem experiências diversificadas, desafiantes e significativas, que motivem as crianças a interagir e a partilhar vivências ideias e sentimentos e que, de forma consciente e sistemática.” (p. 35)

Atento a este fenómeno, o ME publicou as Metas de Aprendizagem. Este é um documento de relevante importância, na medida em que permite ao educador conduzir a sua prática pedagógica, tendo consciência de que no final do pré-escolar é desejável que a criança alcance determinadas metas. No que respeita ao domínio da Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal as metas estabelecidas são as seguintes:

1. No final da educação pré-escolar, a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente (Meta Final 26);
2. A criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa (Meta Final 27).
3. A criança relata e recria experiências e papéis (Meta Final 28);
4. A criança descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens (Meta Final 29);
5. A criança reconta narrativas ouvidas ler (Meta Final 30);
6. A criança descreve pessoas, objectos e acções. (Meta Final 31);
7. A criança partilha informação oralmente através de frases coerentes (Meta Final 32);

8. A criança inicia o diálogo, introduz um tópico e muda de tópico (Meta Final 33);
9. A criança alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras (Meta Final 34);
10. A criança usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente (Meta Final 35);
11. A criança recita poemas, rimas e canções (Meta Final 36).⁴

CONHECIMENTO SOBRE O IMPRESSO

Segundo Sulzby e Teale (1991) citado por Fernandes (2005):

O impresso associado à capacidade de escrever e ler as produções escritas deu forma ao nosso mundo. Dificilmente imaginamos um dia da nossa vida sem a presença de algo impresso. A capacidade de manipular esses elementos impressos – desde os mais simples aos mais complexos – constitui uma competência a que se dá o nome de literacia.” (p.1)

O conhecimento sobre o impresso é essencial para que as crianças desenvolvam um conjunto de convenções usadas na escrita. A exposição da criança aos livros e a variedade enorme de material impresso que a envolve, pode variar conforme os hábitos da família e da comunidade onde esta está inserida.

Como refere (Viana, 2002):

Em maior ou menor grau, a criança é envolvida em situações em que se fala acerca do impresso: o comentário acerca de uma notícia acabada de ler no jornal, (...), para já não falar na leitura de histórias por parte dos adultos, são actividades que poderão ter um papel de relevo na consciencialização acerca do impresso. (p.29)

À entrada para o primeiro ciclo, a maior parte das crianças sabe manusear livros, conhece a função do impresso, ou seja, já sabe que a escrita ou o impresso tem por

⁴ Disponível em: <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=4>

finalidade transmitir algo, embora só saibam o seu significado quando souberem ler. Falamos ainda do conhecimento das regras da direcionalidade da escrita, conceito de palavra e espaçamento entre palavras.

Viana (2002) refere ainda que:

Termos como números, letras, palavras ou escrever, cedo entram no léxico das crianças, e são a prova de que a criança desenvolveu já alguns princípios e conceitos sobre a organização da linguagem escrita, nomeadamente se este léxico foi aprendido num contexto de linguagem escrita.” (p.30)

Quanto mais variado for o contacto da criança ao material impresso, mais facilidade terá em distinguir o código escrito, percebendo que existem regras que orientam o processo de escrita.

Como referido anteriormente, foram estabelecidas as metas de aprendizagem para esta competência de literacia emergente.

Assim para o Domínio Reconhecimento e Escrita de Palavras são as seguintes:

1. No final da educação pré-escolar, a criança reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano (Meta Final 8);
2. A criança sabe onde começa e acaba uma palavra (Meta Final 9);
3. A criança sabe isolar uma letra (Meta Final 10);
4. A criança conhece algumas letras (e.g., do seu nome) Meta Final 11);
5. A criança usa diversos instrumentos de escrita (e.g.: lápis, caneta) (Meta Final 12);
6. A criança escreve o seu nome (Meta Final 13);
7. A criança produz escrita silábica (e.g.: para gato; para bota). Meta Final 14)⁵;

Para o Domínio: Conhecimento das Convenções Gráficas

⁵ Disponível em: <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=4>

1. No final da educação pré-escolar, a criança sabe como pegar correctamente num livro (Meta Final 15);
2. A criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação (Meta Final 16);
3. A criança identifica a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos (Meta Final 17);
4. A criança conhece o sentido direccional da escrita (i.e., da esquerda para a direita e de cima para baixo) (Meta Final 18);
5. A criança atribui significado à escrita em contexto (Meta Final 19);
6. A criança sabe que as letras correspondem a sons (i.e., princípio alfabético) (Meta Final 20);
7. A criança sabe orientar um rótulo sem desenhos (Meta Final 21);
8. A criança distingue letras de números (Meta Final 22);
9. A criança prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações (Meta Final 23);
10. A criança usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos (e.g.: fazer listagens; enviar mensagens; escrever histórias) (Meta Final 24);
11. A criança identifica e produz algumas letras maiúsculas e minúsculas (Meta Final 25).

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Denomina-se consciência fonológica a capacidade que a criança tem em distinguir e manusear os diferentes sons que constituem a fala.

Esta competência permite que a criança desenvolva com mais facilidade atividades de leitura e de escrita. Ao nível da consciência fonológica, o entendimento de que as palavras são constituídas por sons, dá à criança a capacidade de reconhecer rimas e de identificar, reconstruir, segmentar e manipular os sons nas palavras faladas.

O conceito de consciência fonológica tem sido discutido como um processo contínuo, com níveis que vão desde a sensibilidade até à manipulação voluntária das componentes fonológicas. (Viana, 1998, citado por Leal *et al*, 2006)

No que refere Sim-Sim (2008), “a evolução da consciência fonológica segue um percurso que vai da sensibilidade a segmentos maiores da fala como as palavras ou sílabas para a sensibilidade aos componentes fonémicos das palavras. ” (p. 49)

Ter consciência de que as palavras são constituídas por sons é essencial no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Por fim, para o Domínio: Consciência Fonológica as metas que estão estabelecidas são as seguintes:

1. No final da educação pré-escolar, a criança produz rimas e aliteraões (Meta Final 1);
2. A criança segmenta silabicamente palavras (Meta Final 2);
3. A criança reconstrói palavras por agregação de sílabas (Meta Final 3);
4. A criança reconstrói sílabas por agregação de sons da fala (fonemas) (Meta Final 4);
5. A criança identifica palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba (Meta Final 5);
6. A criança suprime ou acrescenta sílabas a palavras (Meta Final 6);
7. A criança isola e conta palavras em frases (Meta Final 7)⁶.

Estas metas, como anteriormente já foi referido, são desejáveis e não obrigatórias. No entanto, grande parte delas foram atingidas por parte da amostra em estudo, nos diferentes domínios.

⁶Disponível em: <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=4>

O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA NA PROMOÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE LITERACIA EMERGENTE

Para Niza e Martins (1998) até há alguns anos atrás, pensava-se que as crianças só poderiam ler ou escrever após a entrada no 1º ciclo. Contudo, sabe-se que muito antes de entrar para a escola, as crianças já imitam a escrita, fazendo garatujas, e “rabiscos” parecidos com letras, ou até sequências de letras às quais lhes atribuem significados.

De acordo com os autores acima citados, o educador deve estar atento, devendo valorizar esses pequenos atos por parte das crianças, pois assim está a contribuir para que estas, adquiram um especial interesse pela escrita, desta forma o educador deverá incentivar a criança a que o faça mais frequentemente.

Neste sentido, o educador deve proporcionar um papel de mediador em criar situações de compreensão por parte da criança, em relação a estas duas formas de comunicação, oral e escrita.

Ainda de acordo com estes autores (Niza & Martins, 1998), é pretendido que um educador na sua prática educativa, desenvolva situações e momentos nos quais dê a conhecer oralmente às crianças, o que está escrito, pois estas, sozinhas não seriam capazes de o fazer. Deve fazer parte do papel do educador promover atividades que dinamizem os processos de leitura e de escrita, pois tem em seu poder o papel de mediador enquanto leitor e escritor de vivências que estão diretamente ligadas às crianças, para que estas se apercebam de forma informal da relação entre a linguagem oral, leitura e a escrita.

Fernandes (2005) é da opinião de que o “Educador deve assumir perante o grupo o estatuto de um modelo de actos literários: lendo, escrevendo, pensando e demonstrando prazer com tudo isto.” (p.10)

Quando um educador está a ler para as crianças, está a servir de modelo, embora indiretamente. As crianças através da observação, vão-se apercebendo que existe uma forma convencional da leitura e da escrita, também se vão apercebendo da direcionalidade da leitura e também da escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo). (Niza & Martins, 1998)

É importante que o educador escreva em frente às crianças para que elas se apercebam de determinadas características da escrita.

Assim, Niza e Martins (1998) referem que:

(...) quando os Educadores registam, à frente da criança, a sua oralidade, quando vão pronunciando as palavras à medida que as vão escrevendo, quando lêem apontando da esquerda para a direita o que escreveram, os Educadores e Professores estão a ajudar as crianças a evoluir nas suas concepções. (p. 46)

IMPORTÂNCIA DE UM AMBIENTE RICO EM SITUAÇÕES DE LITERACIA EMERGENTE

É importante que a criança esteja envolvida num ambiente que promova o desenvolvimento da linguagem escrita (ambiente rico em literacia) (Mata, 2008). Assim, esta começa a identificar características próprias da linguagem escrita, mesmo antes de esta lhe ser ensinada formalmente, como já foi referido, percebe o que é ler e escrever e qual a sua função, dando-lhe um sentido e importância que favorecerá o desenvolvimento do seu interesse, desejo e vontade pela aprendizagem da linguagem escrita.

Através dos materiais que lhe são disponibilizados começa a perceber como se forma uma palavra escrita, a reconhecer algumas letras, começa a compará-las e a tentar memorizar o seu som, fixando mesmo algumas palavras que lhe são mais comuns e/ou mais significativas. Apercebe-se que a linguagem escrita é utilizada no dia-a-dia, tendo diversos fins e significados. (Pessanha, 2001)

De acordo com Pessanha (2001),

Sendo assim, fará sentido que, de uma forma integrada e logo a partir do pré-escolar, a criança possa ter acesso a processos de aprendizagem da leitura e da escrita de forma funcional, ligada a situações que lhes dêem prazer.

(...) Desta forma “prazerosa” a criança irá estar preparada para, quando começar a sua escolaridade, começar a ler e a escrever identificando com mais facilidade as várias palavras e conhecendo já diversas fontes e materiais de escrita. (p.85)

Segundo ainda o mesmo autor, é importante criar ou organizar um “ambiente rico” em situações de literacia emergente, é fundamental, pois vai possibilitar à criança explorar e descobrir a leitura e a escrita. Cabe ao educador criar este ambiente educativo pondo à disposição da criança materiais que promovam a exploração e descoberta espontânea e/ou orientada. (Pessanha, 2001)

Já Fernandes (2004) considera que, “a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo contínuo cujo sucesso é determinado em grande medida pela acção intencional de educadores e pais.” (p. 43)

Um dos fatores também fundamentais é o ambiente de sala de aula, pois é determinante a relação que as crianças estabelecem com as palavras impressas e com atividades de leitura e de escrita. Se numa sala não existir nada que desperte o interesse da criança, neste caso relacionado com a literacia, a criança não se vai sentir motivada para tal; a mesma importância para o tempo que se dedica à prática da literacia.

Tal como salienta Fons-Esteves (2006), “aprender a ler lendo e se aprende a escrever, escrevendo” (p.30), isto é, se despertarmos o interesse nas crianças a aprendizagem será ativa.

É muito importante que os jardins-de-infância se organizem e tenham ambientes promotores de leitura e de escrita. Desta forma, importa que na sala de atividades se sinta a presença da leitura e da escrita. A criação da área da biblioteca e da área da escrita é uma mais-valia em qualquer sala do pré-escolar, pois será principalmente nestas áreas que se desenvolvem ambientes promotores de leitura e de escrita.

É fulcral que na sala de atividades se incuta a leitura e a escrita. (Mata, 2008 & Fons-Esteves, 2006)

Também as OCEPE (1997) salientam que a criação da área da biblioteca e da área da escrita é uma mais-valia em qualquer sala do pré-escolar, pois será principalmente nestas áreas que se desenvolvem ambientes promotores de leitura e de escrita.

No entanto, não se pretende desvalorizar as outras áreas que podem ser úteis na tomada de consciência das mais-valias da leitura e da escrita.

Assim, torna-se necessário apresentar materiais do dia-a-dia, nomeadamente, revistas, flyers, jornais, ementas, preçários, livros de literatura tradicional, etiquetas de produtos, entre outros impressos, que enriquecerão e darão mais sentido às atividades que desenvolvem. (Dyson & Genishi, 2002)

Mencionado a área da biblioteca, não se deve descurar que esta deve estar bem organizada, ou seja, composta com livros variados e atrativos, com prateleiras etiquetadas e de fácil acesso, onde as crianças consigam ser autónomas. Um local a não descurar também é um rádio leitor de CD's por exemplo para possibilitar a audição de músicas, histórias, literatura tradicional, um suporte áudio multifacetado que possibilita sem dúvida a literacia. (Dyson & Genishi, 2002)

Tal como citado nas OCEPE (1997) “Cabe assim ao educador proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito.” (p.71)

A área da escrita, como menciona Lopes (2006), é um espaço onde as crianças exploram a escrita, e onde, também, se vão apercebendo da “utilidade da escrita podendo descobrir semelhanças e diferenças nos aspectos gráficos.” (p. 72)

Esta área deve possuir diversos materiais que incentivem a criança nas suas primeiras tentativas de escrita, como folhas de diversos tamanhos e cores, cadernos, diferentes tipos de canetas ou marcadores de diferentes cores, lápis, canetas, caixas de letras e quadro magnético, quadro de giz de cores diferentes, para poderem explorar livremente. (Dyson & Genishi, 2002)

Almeida (2009) menciona que “nos momentos de alfabetização inicial, sabe-se que a escrita manual permite que as crianças ponham em questão as suas ideias sobre escrever e, dessa forma, avançar no processo de compreensão da escrita.” (p.37) Neste sentido, é importante estimular situações para a exploração de diversos suportes de escrita, com diferentes características e utilidades de modo a ajudar na identificação e apropriação das suas funções e integrar a sua utilização”, bem como “integrar o escrito,

nas suas mais diversas formas, nas vivências do jardim-de-infância de modo a que este seja o reflexo da realidade cultural envolvente das crianças.” (ME, 2008, p.25)

Por exemplo, se se integrar histórias, a criança enriquece o seu imaginário, aumenta o seu vocabulário, estimula a sua memória, além de adquirir valores que a vão acompanhar ao longo da vida. Ao proporcionar a uma criança a animação de uma história promove-se uma envolvimento na própria história, a criatividade e ajuda-os a ter contacto com um público (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

De acordo com as OCEPE:

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

Também a utilização do computador para situações de escrita, começa a ser comum nos jardins-de-infância. (Mata, 2008) Nesta perspetiva, verifica-se que na maior parte das vezes as crianças usam este tipo de tecnologia para jogos. Porque não usá-lo como instrumento de escrita? Sendo este um “instrumento” que a maioria ou todas as crianças, possuem nas suas casas. Assim se existir a possibilidade/oportunidade de as crianças no jardim-de-infância utilizarem este meio para contactar com a escrita, produzindo pequenas palavras, frases, ou apenas para o simples manuseamento do teclado, permite à criança interagir diretamente com todas as letras do alfabeto. (Mata, 2008)

Sim-Sim (1998), diz-nos que:

As expectativas sobre as capacidades literárias no mundo contemporâneo ultrapassam o nível de alfabetização requerido há vinte anos, daí que cada vez mais se apele para o domínio da leitura e da escrita através de meios electrónicos, como é o caso do computador e de todos os associados (Internet, correio electrónico, etc.). Tal não significa que a linguagem escrita esteja em declínio; pelo contrário trata-se de um alargamento do leque de competências, em que a leitura e a escrita são requisitos essenciais na planificação, uso e produção da informação não impressa. (p. 36)

Neste seguimento, um contacto precoce com o processador de textos pode promover nas crianças aprendizagens ao nível da escrita, quando usado em práticas de produção similares à prática social e em contexto educativo. (Almeida, 2009)

Mais uma vez o educador tem um papel preponderante em partilhar o conhecimento e o desenvolvimento de oportunidades que potenciem essas aprendizagens, quer em situações espontâneas, quer em atividades planeadas. (Fernandes, 2005)

CAPÍTULO IV
METODOLOGIA

CAPÍTULO IV- METODOLOGIA

Neste capítulo apresentam-se os procedimentos metodológicos, com a finalidade de atingir os objetivos anteriormente formulados explicitando a fundamentação das opções metodológicas.

Investigação – ação como opção

Neste estudo adotou-se a metodologia investigação-ação do tipo qualitativo de natureza descritiva, visto permitir uma descrição mais aprofundada de uma situação problemática, realidade ou contexto. (Bogdan & Biklen, 1994)

Achou-se esta metodologia a mais adequada por focar o observado e o investigador ser o principal “instrumento” de recolha de dados, por passar determinado tempo no contexto onde decorre a investigação. (Sousa, 2005, p.4)

A investigação-ação deve conciliar as características da investigação e da ação conjuntamente, sendo que a investigação deve ser praticada com o objetivo de criar uma reflexão e orientar uma ação de mudança. (Moreira, 2001)

Esta metodologia desenvolve-se em espiral de fases: planificação, ação, observação e reflexão. (Fernandes, 2006)

Outros autores, como Bogdan e Biklen (1994) e Sousa (2005) mencionam que este tipo de investigação permite conhecer e interpretar os conhecimentos e consequentemente as respostas dos alunos sobre o conteúdo, ou seja, permite fazer uma abordagem ao “ mundo de forma minuciosa” e esta é “rica em relatos realizados pelos próprios sujeitos.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.272)

O estudo incidiu sobre uma amostra por conveniência, visto que se tratava dos 15 alunos de uma turma onde se realizou a intervenção pedagógica.

O que é investigação-ação?

Como já foi referido anteriormente, o tipo de metodologia adotada para este estudo foi a investigação-ação, que, após a análise de outras metodologias existentes, esta metodologia pareceu a mais indicada.

Seria muito complicado se os profissionais da educação, apenas se guiassem por uma única definição de investigação-ação de um único autor, não teríamos um entendimento das várias fases desta metodologia. (Fernandes, 2006)

O processo de investigação-ação, definido por Lessard-Hébert (1996) e Fernandes (2006), é um conjunto de fases em “espiral de forma contínua”. Este tipo de metodologia visa melhorar as práticas educativas, tendo por finalidade o sucesso: “não se trata de repetir, de andar em círculo” (p. 15), pois a espiral anterior vai ser a continuação da seguinte que, por sua vez, está enriquecida pela espiral anterior. (Lessard-Hébert, 1996)

Já Elliott (1991) citado por Máximo-Esteves (2008) define “investigação-acção como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre.” (p. 18)

Neste sentido, entende-se que a maioria das correntes de investigação-ação “desafiam os profissionais a desenvolverem este processo de forma cooperada, pode-se dizer que, assim, se realiza um duplo avanço qualitativo – de objeto a sujeito de investigação, por outro lado, de sujeito a participante de um processo cooperado de investigação, por outro.” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002, citados por Máximo-Esteves, 2008, p. 10)

Segundo Bodgan e Biklen (1994) “ a investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.” (p.19)

Esta metodologia vai de encontro à melhoria das práticas, relativamente à mudança e à aprendizagem.

Este tipo de estudo proporciona o envolvimento do investigador com quem está a ser investigado, ou seja, participa diretamente no estudo, bem como, permite a participação de toda a amostra.

A investigação-ação também permite uma melhoria nas práticas em relação à mudança e a aprendizagem em sequência de mudanças verificadas. Os propósitos da

investigação a resolução de problemas, a procura de um saber e a mudança de ideias ou práticas. Uma das características mais salientes neste tipo de investigação é a flexibilidade, a continuidade, a reflexão da ação e ação. (Moura, 2003)

Neste sentido torna o educador mais ativo e participativo ao longo do processo de investigação. (Bodgan & Biklen, 1994)

No entanto, este tipo de investigação aponta para algumas desvantagens, nomeadamente, o facto de os objetivos apresentados serem demasiado específicos; situarem somente na resolução de problemas práticos e os resultados não serem generalizáveis ao contexto. (Serrano, 1994, citado por Moura, 2003)

Considerando as vantagens e desvantagens anteriormente referidas e pelas razões citadas anteriormente considera-se que, a investigação-ação é a metodologia mais apropriada para este estudo.

Roteiro de investigação

Para levar a bom porto este estudo foi necessário traçar um “conjunto de procedimentos”/ várias fases (ver figura 2) traçando um roteiro para a investigação-ação, tal como sugere Máximo-Esteves, (2008) afirmando que: “para realizar um projecto de investigação-acção é necessário efectuar um conjunto de procedimentos, de acordo com os objectivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, corrigir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação.” (p. 79)

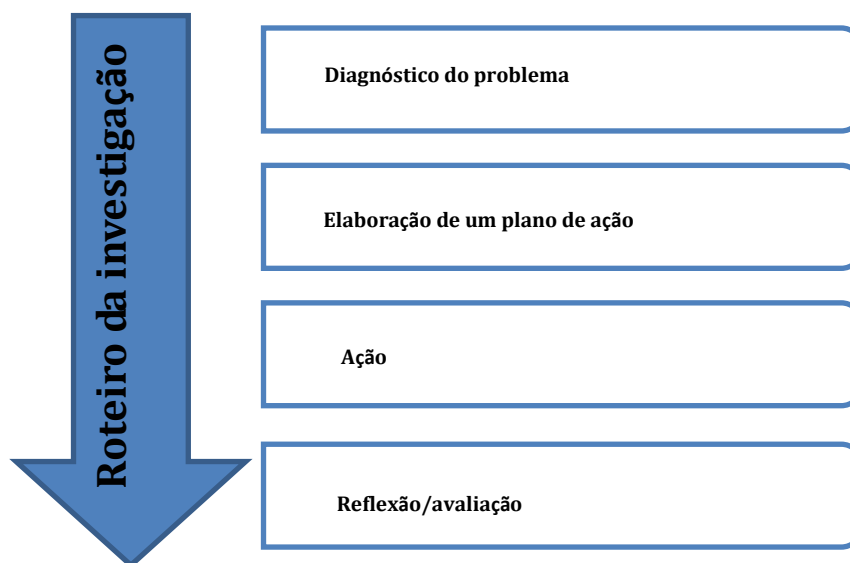


Figura 2- Descrição das fases do roteiro da investigação

Numa primeira fase elaborou-se o diagnóstico do problema, formulando a questão de investigação, realizando uma pesquisa bibliográfica que permitiu ajudar a aprofundar a importância do tema e a escolha de tarefas. A fase seguinte consistiu na elaboração de um plano de ação que respondesse à questão de investigação e que continha um conjunto de tarefas que foram colocadas em prática. O plano teve em conta as características, necessidades e interesses das crianças e o contexto em que estas se inserem.

Na fase da ação o educador age e observa ao mesmo tempo, ou seja, engloba todas as ações de pesquisa no terreno, com o intuito de ver o esperado ou o que alterar.

De acordo com Altricher *et al.*, (1996) citado por Máximo-Esteves (2008) a fase da ação:

Engloba todos os actos de pesquisa no terreno, em busca dos padrões ou discrepâncias que emergem das práticas do professor, mediante a observação e o registo do modo como os alunos aprendem, do tipo de conteúdos de aprendizagem selecionado, das estratégias didáticas utilizadas. (p.82)

Para a realização das referidas tarefas de aprendizagem tornou-se fundamental obter informações e proceder à observação do grupo de crianças alvo, com o intuito de obter respostas aos objetivos previamente definidos tendo utilizado para o efeito

instrumentos de recolha de dados que faremos referência mais á frente neste trabalho. A última fase foi a reflexão/avaliação, fazendo uma análise e interpretação crítica da fase da ação e se verificam os resultados tendo por base os dados recolhidos.

Instrumentos de recolha de dados

Segundo Quintas (1998) citado por Moura (2003), a investigação-ação pode ajudar o educador a desenvolver estratégias, técnicas e métodos, para que a sua intervenção pedagógica seja mais adequada, bem como, aplicar instrumentos de análise, que ajudem o investigador na recolha e análise dos dados.

Assim, para a realização deste estudo, foram utilizados instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a observação participante, as notas de campo, os registos fotográficos e os registos das crianças. Apresenta-se a seguir os instrumentos de recolha de dados utilizados, explicando a função de cada um.

OBSERVAÇÃO DE PARTICIPANTES

Optou-se pela observação participante pois é a partir da observação realizada no terreno que podemos ter um conhecimento e uma visão mais concreta no contexto em causa.

Máximo-Esteves (2008) refere que “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87), tendo sido essa a nossa preocupação. O mesmo autor refere ainda que “ a observação é uma faculdade que, sendo natural, tem de ser treinada; todavia, a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando.” (p.87) Ainda de acordo com este autor, a observação permite um conhecimento direto de determinado estudo, pois quem observa está dentro do contexto e compreende todo o envolvente, em suma é um facilitador de estudo.

NOTAS DE CAMPO

As notas de campo são uma ferramenta indispensável para o registo de tudo quanto é observado. Para Spradley (1980) citado por Máximo-Esteves (2008), “as notas de campo incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interacções (trocas, conversas), efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto.” (p.88)

As notas de campo são um relato escrito de que o investigador vê e ouve, transpondo para o papel. Estas incluem dados sobre as atuações e interações das crianças e sobre elementos do contexto, sendo uma estratégia importante para conhecer melhor o grupo e construir respostas ajustadas ao mesmo. É importante não esquecer que no que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados, que as notas de campo ou as transcrições manuscritas registadas numa espécie de diário do investigador foram essenciais.

REGISTO FOTOGRÁFICO

Recorreu-se também ao registo fotográfico. Esta é uma forma de registo recorrendo à imagem, que segundo Bogdan e Biklen (1994) “ As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente.” (p. 183) A fotografia é um meio fácil e rápido de registo.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), os professores usam a fotografia como um documento que contenha informação visual para mais tarde poder ser arquivada e serem analisadas as vezes necessárias.

Também foram usados registos fotográficos que serviram para registar momentos relevantes das atividades implementadas e dos recursos utilizados.

PRODUTOS DAS CRIANÇAS

Por fim, foram, ainda analisados os produtos das crianças entre os quais: o livro de letras ilustrado, lengalengas e adivinhas em pictograma, a elaboração de receita, a produção escrita em papel e em suporte informático.

Processo de triangulação dos dados

Partindo do cruzamento das informações recolhidas dos diferentes instrumentos de recolha de dados fez-se a sua triangulação.

Denzin (1970) citado por Seale (1999) salienta que a triangulação é uma técnica para acrescentar “rigor” e “cientificidade” à investigação.

O mesmo autor considera que a triangulação de dados sugere o uso de diversas fontes de dados de modo a obter uma descrição rica e completa das atividades/dos fenómenos.

Assim, recorreu-se à utilização de diversas fontes de evidência que convergem para o mesmo estudo da realidade, como a observação, as fotografias e registos, que se cruzam e interligam com as tarefas de aprendizagem propostas e também com a opinião dos diversos autores consultados ao longo do enquadramento teórico.

Amostra

Neste estudo, integrado no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada II, que se desenvolveu numa sala de um jardim-de-infância envolveu um grupo de quinze crianças (ver tabela 2) em contexto pré-escolar.

Idade Sexo	3	4	5	Total
Masculino	4	0	2	6
Feminino	1	5	3	9
Total	5	5	5	15

Tabela 2- Diferenciação da amostra em género

Este grupo era maioritariamente feminino, estando o género masculino representado por seis crianças, caracteriza-se então por ser um grupo heterogéneo.

Deste grupo selecionou-se cinco crianças finalistas que precisavam de especial atenção no processo de ensino-aprendizagem (dificuldades na área de comunicação oral e abordagem à escrita) para se sentirem preparados aquando da entrada no 1º ciclo EB. Deste modo, o estudo incidiu apenas nestas cinco crianças.

De uma forma geral o grupo era curioso e interessado em novas aprendizagens, no entanto apresentavam dificuldades na linguagem oral, no conhecimento sobre o impresso e na consciência fonológica.

CAPÍTULO V
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

CAPÍTULO V- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

O presente capítulo apresenta/analisa os dados obtidos através das atividades implementadas durante a realização deste estudo.

Apresentação e Análise de dados

Neste capítulo, serão apresentados e analisados os resultados obtidos durante este estudo, a partir de oito experiências de aprendizagem (tarefas) realizadas durante a prática pedagógica e que procuraram ir de encontro aos objetivos definidos para este estudo:

1. Favorecer o aparecimento de comportamentos emergentes de literacia emergente, nomeadamente, desenvolvendo competências de linguagem oral, consciência fonológica e conhecimento sobre o impresso;
2. Desenvolver a motivação das crianças através de:
 - 2.1. Implementação da área da escrita;
 - 2.2. Melhoria da área da biblioteca.

Na análise de dados utilizaram-se procedimentos essencialmente descritivos.

O desenvolvimento de tarefas, proporcionou experiências significativas, lúdicas e motivadoras. O entusiasmo e a vontade de saber e de fazer sempre mais foram sempre evidentes nas crianças, ao longo do estudo.

Considerava-se que a área da biblioteca não estava devidamente equipada (mobiliário) assim como possuía pouca quantidade e diversidade de livros nesta área.

Pensa-se que em consequência destes fatores, e visto que as crianças gostam de variedade nesta área, a biblioteca era pouco frequentada.

Relativamente às tarefas a seguir apresentadas, foram desenvolvidas entre outubro de 2011 a janeiro de 2012 (Tabela 3).

Tarefas	outubro/2011	novembro/2011	dezembro/ 2011	janeiro/2012
Tarefa nº1 "História da Maria Castanha"				
Tarefa nº 2 "Lenda de S. Martinho"				
Tarefa nº 3 "O nosso livro de letras"				
Tarefa nº4 "Dividir a palavra em sílabas"				
Tarefa nº5 "Palavras que rimam com o meu nome"				
Tarefa nº6 "Brincar com frases"				
Tarefa nº7 "As palavras da minha sala"				
Tarefa nº8 "Quantas palminhas tem o meu nome"				

Tabela 3- Calendarização das tarefas desenvolvidas no estudo

TAREFA Nº1- “HISTÓRIA DA MARIA CASTANHA”

A história da Maria Castanha foi contada no exterior da sala e com as crianças dispostas em círculo⁷. À medida que se ia fazendo a narração da mesma, ia-se mostrando as imagens e colocando-as numa cartolina. No final as crianças foram recontar a história, mencionando o que cada imagem representava. Foi criado um momento rico e propício ao desenvolvimento da linguagem oral.

Segundo Azevedo (2007):

Ouvir contar história e recontá-las permite desenvolver a organização do discurso, a (re) construção de narrativas, a apropriação de elementos narrativos importantes como encadeamento da acção, descrição de personagens, etc. A vertente lúdica associada aos momentos do reconto potencia os resultados.” (p. 25)

Esta montagem de imagens ficou colocada na área da biblioteca embelezando as paredes ainda vazias. Posteriormente foi feito um livro com estas imagens para que assim as crianças pudessem contactar com livros diferentes dos que estavam habituadas a manipular, como ilustra a figura 3.



Figura 3- Livros de imagens da Maria Castanha

É de salientar que as crianças sempre que lhes era contada uma história, mostravam curiosidade sobre o que iria acontecer a seguir. Neste caso pude constatar que, o facto de lhes contar esta história num ambiente diferente do habitual, foi uma

⁷ Vídeo lúdico-pedagógico da história da Maria Castanha. Texto e imagens retirados da revista "Educação de Infância", nº 20. Consultado em 27 de outubro 2011, e disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=YiLfc9SCuyk>

mais-valia, pois as crianças mostraram-se mais participativas. Ao mesmo tempo, pode-se observar que algumas das crianças perceberam que existem diferenças raciais, relacionando com a história contada. Esta situação verificou-se com a Adriana quando ela intervém dizendo: “-A minha mãe é castanha!”

Pudemos abordar as diferenças que existem entre as pessoas, contando, assim, que as histórias permitem integrar todas as áreas do currículo. Após a construção do livro, as crianças lembravam-se do nome das personagens da história da Maria Castanha e o que as diferentes imagens representavam, constatando, deste modo, que se apropriaram de elementos narrativos importantes como o encadeamento da ação, descrição de elementos-chave, descrição de personagens, etc. (Azevedo, 2007)

Deste modo, esta tarefa, construção de um livro, proporcionou às crianças o desenvolvimento da linguagem oral, sequenciar as ideias da história, entre outras, habilitando assim as crianças a uma aprendizagem ativa na literacia.

TAREFA Nº2- “LENDA DE S. MARTINHO”

Continuando a dinamizar a área da biblioteca e tentando diversificar um pouco mais os materiais, surgiu a ideia de introduzir fantoches de vara, fazendo uma pequena dramatização usando o fantocheiro, como ilustra a figura 4.



Figura 4- Momento de dramatização da lenda, usando fantoches de vara

Após ter terminado a dramatização da lenda foi possível as crianças recontarem a lenda, utilizando os referidos materiais. Esta tarefa foi motivadora e integradora, comprovado pelos comentários de algumas crianças, como por exemplo: “- *Eu também quero experimentar!*”. Esta atividade teve a participação de todas as crianças com o intuito de dar oportunidade a todas de utilizarem os fantoches de vara, como ilustra a figura 4.



Figura 5- Fantoques de vara

Por fim, foi comunicado às crianças que aqueles fantoches iriam ficar disponíveis na área da biblioteca, para todas as crianças terem oportunidade de os utilizar.

No final desta atividade, foi possível verificar o interesse, empenho e cuidado de todos na utilização destes materiais e no reconto da história, o que foi muito gratificante.

Como diz Mata, 2008:

A leitura de histórias pode, assim, ser muito mais do que o cumprir de uma rotina de uma forma estereotipada e pouco ica. Ela pode ser uma actividade agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores envolvidos” que conseguem aproveitá-la para ir mais além do que aquilo que está escrito na páginas que a registam.” (p.80)

Esta tarefa foi muito enriquecedora, porque as crianças mostraram uma enorme vontade em participar, querendo experimentar o “outro lado” da história, estando atentas para tomar a sua vez. Pode-se, assim, verificar, que o envolvimento das crianças aumenta conforme a atividade lhes é mais significativa.

TAREFA Nº3- “O NOSSO LIVRO DE LETRAS”

Esta atividade foi realizada durante todo o estágio. Todas as semanas eu e o par pedagógico trabalhávamos uma letra. Era proposto às crianças que dissessem palavras que iniciassem pela letra escolhida. Após o registo das palavras que as crianças iam dizendo, o par pedagógico procurava na internet, ou pedia às crianças para procurar em revistas, panfletos, imagens correspondentes às palavras ditas pelas crianças. Essas imagens eram posteriormente ilustradas, no caso de se encontrar em revistas eram recortadas e posteriormente coladas numa folha A3 com a palavra correspondente a essa imagem. Quando se trabalhou a letra “O” a Maria respondeu prontamente *“João tem dois O’s no nome!”*. Após ter-se terminado de decorar a “página” para o livro, era afixada alguns dias na área da biblioteca. Por fim procedeu-se à construção propriamente dita do livro (figura 6). Todas as crianças participaram, escolhendo a cor com que queriam pintar a capa e a contracapa a cor para cada uma das palavras do título e colaram-no no capa.



Figura 6- Construção do livro de letras

Vários autores (Adams (1996) & Riley (1996) citados por Lopes, 2006), concordam que o sucesso na aprendizagem na leitura é o conhecimento que a criança possui do alfabeto.

Esta tarefa foi quase como uma rotina, pois quando chegava a quarta-feira e ainda não se tinha trabalhado nenhuma letra, as crianças questionavam-nos:

-Esta semana não vamos aprender nenhuma letra?

Este tipo de abordagem por parte das crianças foi muito gratificante, tendo ultrapassado as nossas expectativas. As tarefas foram desafiadoras e tivemos de dar resposta às solicitações que partiram delas mesmas, pois fazia-nos sentir que as crianças estavam a gostar de aprender e, o que aprendiam lhes era significativo, não era desmotivador, mas sim compensador, daí o interesse, a participação e o empenho.

A partir destas atividades, tentou-se dinamizar um pouco mais o espaço da biblioteca, para assim cativar as crianças e contribuir para que estas se sentissem mais motivadas para o desenvolvimento de atividades de competências de literacia emergente.

Os materiais introduzidos na área da biblioteca foram: o livro de letras, livro da “Maria Castanha”, livro ilustrado do alfabeto “Letras” (figura 7) (Gonçalves, 2011), os fantoches de vara, a capa das lengalengas, adivinhas, canções, receita e poemas que fomos trabalhando da prática pedagógica, e por fim o jogo da glória com o alfabeto. Todos estes materiais foram elaborados pelas crianças, sob a orientação par pedagógico.



Figura 7- Exploração do livro de letras

Sempre que se colocava algo de novo nesta área, as crianças gostavam de explorar os materiais. No caso do jogo da glória, este era o preferido, e quando não sabiam palavras que comesçassem por determinada letra, consultavam alguns livros ao seu dispor, tal como o “Livro das letras” ou outros. Fernandes (2004) refere que a “sensibilidade fonológica e o reconhecimento de letras promovem o sucesso na aprendizagem inicial da leitura e escrita facilitando o reconhecimento das palavras” (p.41), como foi observado na prática pedagógica.

Em suma, estas tarefas vêm mostrar que as crianças são curiosas que estão predispostas a aumentar o seu léxico, bem como participar em atividades lúdicas.

TAREFA Nº4 - “DIVIDIR A PALAVRA EM SÍLABAS”

Pretendia-se com esta tarefa, fazer a estimulação das crianças para a emergência da escrita: sensibilidade à consciência fonológica (divisão silábica).

A atividade foi realizada em grande grupo e consistiu na divisão silábica do nome das crianças através do batimento de palmas. Continuou-se com os batimentos para diversas palavras que iam surgindo, tanto propostas pela educadora estagiária como pelas crianças. Seguidamente passou-se para o registo escrito da atividade destinada, apenas, às crianças finalistas (cinco crianças).

Foi entregue uma folha a cada criança em que constavam algumas imagens, e as mesmas tinham vários círculos para pintar, círculos estes que deveriam ser pintados consoante o número de sílabas de cada palavra. Por exemplo na imagem do coelho as crianças tinham apenas que pintar três círculos dos quatro apresentados. Esta atividade foi realizada em pares, tendo despertado a curiosidade das crianças mais novas por questionarem: *“Também posso fazer?”*.

À medida que as crianças diziam o que viam na imagem, faziam o batimento com as mãos para depois pintar o número de círculos que correspondia àquela palavra. Quando chegou a altura da realização da atividade não foi necessário voltar a relembrar como fazer a atividade, pois as crianças autonomamente batiam as palmas e pintavam o número de bolinhas correspondentes.

O Lucas dizia que *“coelho tem 4 palmas”*, mas só batia 3 palmas (ver figura 8).

- *Então conta comigo co- e- lho. Quantas tem?*

- *Tem 4.*

Voltei a repetir e à medida que ele batia corretamente as palmas eu levantava um dedo. - *E agora quantas palmas bateste afinal?*

- *“Três, isto é fácil!”*

Na palavra “sol” houve alguma dificuldade. A Adriana dizia “sole”. Então eu repeti, sol ao mesmo tempo que bati uma palma.

- *Então, quantas palmas tem?*

- *“uma”, e mão? “uma”, e pé? “uma”.*

- Sabes, é que há algumas palavras que nos querem enganar...

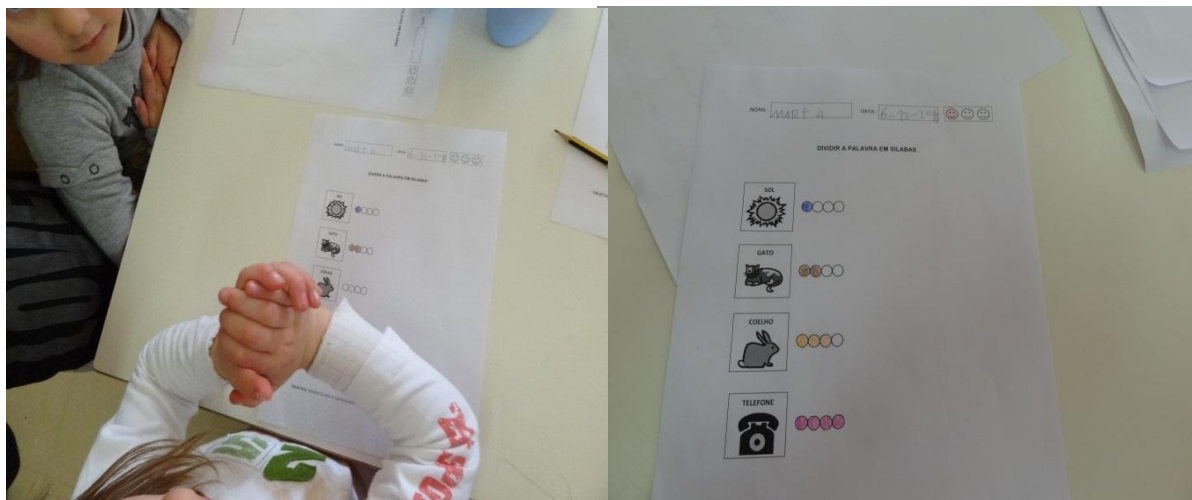


Figura 8- Exploração corporal (palmas) das sílabas e preenchimento dos respetivos círculos

Este tipo de tarefas de desenvolvimento da consciência fonológica revelam-se muito importantes para as crianças em idade pré-escolar pois como refere Lopes (2006) ... “ a consciência dos fonemas nas crianças em idade pré-escolar tem evidenciado um particular valor preditivo, sendo responsável por mais de 50% da variância da competência para a leitura no fim do 1º ano de escolaridade.” (p.20)

Desde tenra idade, por volta dos três anos de idade, que a criança, se estimulada, é capaz de completar sílabas omissas em palavras. (Sim-Sim, 1998)

Nesta atividade pode-se constatar que a partir deste exemplo de tarefas, as crianças tiveram facilidade em percebê-la, visto que cada palma correspondia a uma sílaba e consequentemente a um círculo.

TAREFA Nº5- “PALAVRAS QUE RIMAM COM O MEU NOME”

Esta tarefa pretendia proporcionar às crianças momentos de prazer ao lidar com palavras, descobrindo simultaneamente, novos sons.

A linguagem é uma aprendizagem que se baseia na exploração lúdica, na satisfação em lidar com as palavras, descobrindo relações entre elas e inventar sons (Silva, 2007). As atividades de rima têm um papel importante, não só porque as crianças se divertem bastante ao encontrar rimas, mas também pelas aprendizagens resultantes desse processo. As rimas são uma excelente iniciação à consciência fonológica pois ajuda as crianças a prestar atenção às semelhanças e diferenças entre os sons das palavras (Sim-Sim, 2008).

Aos poucos, as crianças vão-se apercebendo do método de construção das rimas, obtendo maior facilidade em encontrá-las. Posteriormente a estas atividades era comum as crianças abordarem-me com uma rima qualquer “Isabel, gato rima com rato”.

Esta atividade consistiu na descoberta, de palavras que rimassem com o seu próprio nome. À medida que, cada uma ia dizendo palavras que rimavam com o seu nome, eu ia anotando.

Algumas crianças não conseguiam dizer, então alguns colegas antecipavam-se e diziam:

- *“Tomás rima com rapaz”*, disse o Lucas.

- *“Eu disse outra rima, rãs”*, disse a Maria.

- *“Rita rima com escrita”*, disse a Margarida.

- *“Miguel tem muitas palavras a rimar”* (*“Isabel, carrocel, papel, pincel”*... estas foram algumas das palavras ditas pelas crianças).

Cada criança encontrou pelo menos três vocábulos que rimavam, passando de seguida para o registo das mesmas no computador. As cinco crianças finalistas iam para o computador e construíam três frases com os vocábulos que anteriormente tinham dito que rimava com o seu nome. As frases foram escritas pela educadora estagiária numa

folha para eles copiarem para o computador e posteriormente impressas para colocar na capa dos trabalhos.

A utilização do computador como estratégia/ferramenta foi implementada para escrever algumas das frases mais significativas tornando o ato da escrita mais ativo e dinâmico. Escreveram-se assim pequenas frases recorrendo-se ao *Microsoft Word* (figura 9), em que as crianças copiavam letra a letra, reproduzindo a mesma frase fornecida pela professora estagiária servindo assim, de modelo.



Figura 9- Registo das rimas no computador

As crianças mais novas (3/4 anos) também fizeram o registo mas em papel. Tinham uma folha com o seu nome e na mesa tinham várias imagens. Estas crianças tiveram apoio individual para possibilitar que fizessem a atividade com sucesso. A educadora estagiária dispunha sobre a mesa várias imagens, assim, em diálogo questionava a criança: “Catarina rima com...”, e a criança com base nas imagens tentava descobrir qual a rima correta.

Em contrapartida criaram-se situações incorretas para perceber se a criança adquiriu conhecimento sobre o tema, como por exemplo:

(professora) - Catarina rima com figo?

- “Não”.

(professora) - Com cortina?

- “Sim.”

Assim algumas crianças já demonstravam facilidade nesta tarefa, evidenciando conhecimento, respondendo corretamente, selecionando a mesma imagem das palavras colocando-as na folha (Figura 10).

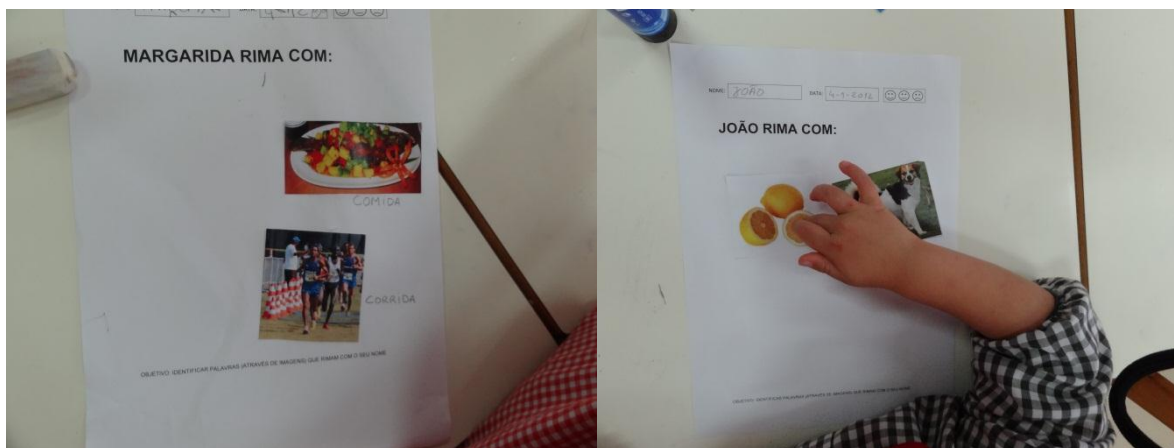


Figura 10- Registo das rimas em suporte papel

Esta foi uma tarefa, que muito motivou as crianças e, várias vezes, em momentos posteriores, participavam espontaneamente dizendo outras palavras que rimavam, como por exemplo: -*“joelho rima com coelho”*.

É interessante construir exercícios no âmbito da manipulação silábica, como a adição e supressão de sílabas, para que as crianças não memorizem as rimas, mas que compreendam e adquiram conhecimento.

TAREFA Nº6- “BRINCAR COM FRASES”

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes, (2008) “A consciência do que é uma palavra implica, por um lado a capacidade para segmentar uma frase e identificar o número de palavras que a compõe (...).” (p. 61)

Esta tarefa teve início, através de uma apresentação de várias imagens e palavras que consequentemente em diálogo coma turma, se foram construindo frases. Iniciei por colar no quadro a imagem de uma menina a beber água.

Em diálogo com a turma a professora estagiária questionava:

- *O que veem nesta imagem?*

(criança) - “Uma menina a beber água” (disse prontamente a Maria).

- *Boa Maria! Disseste uma frase!*

Após um diálogo sobre a referida imagem, as crianças aperceberam-se que era possível construir inúmeras frases e, espontaneamente, mencionaram algumas.

Continuando com a tarefa usaram-se outras imagens (menino, leite, entre outras) e até mesmo os nomes deles, fazendo-se alguns exercícios no quadro (figura 11).



Figura 11- Atividades de segmentação frásica

Nesta atividade construíram-se algumas frases em que as crianças tinham que fazer corresponder o artigo definido à imagem apresentada, como por exemplo: A frase iniciava por “A”, então coloquei o nome do João, ficando “A João...”, algumas crianças discordaram, corrigindo a frase: “- Não pode ser o A, tem que ser o João...”.

Posteriormente passaram para o registo da segmentação frásica em papel. Foi entregue uma folha a cada criança na qual estava escrita a frase “A menina bebe água”. A mesma frase foi entregue a cada criança numa tira em papel, pedindo que recortasse cada palavra daquela frase, para posteriormente colar na folha (ver figura 12). Por fim, a criança teria que contar quantas palavras tinham naquela frase, por exemplo, “O Rodrigo bebe leite” tinha quatro palavras.

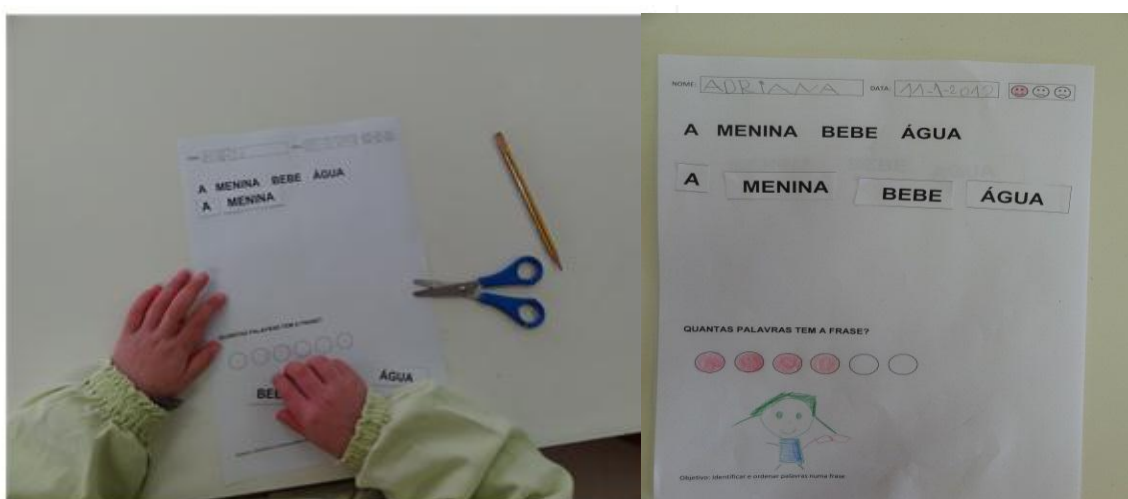


Figura 12- Tarefa de recortar palavras e construir frases

Posteriormente fez-se o momento de leitura da frase, apontando para cada vocábulo/palavra consoante a leitura. No final as crianças eram questionadas sobre o número de palavras da respetiva frase. Apenas uma criança teve dificuldades, todos os outros não tiveram dúvidas.

Como diz Lopes, (2006) “(...) a construção da identidade da palavra e da frase só pode ter lugar com o suporte da escrita.” (p. 37)

Na exploração das frases em grande grupo, as crianças estavam atentas, pois observavam imagem/palavra, e assim se criou um jogo em que se brincava com as

palavras. Depois, seguiu-se a fase de registo, em que as crianças não tiveram dúvidas, à exceção da criança já referida que quando lhe foi pedido para cortar as palavras da frase “A menina bebe água”, esta ficava na dúvida de onde deveria cortar as respetivas palavras. A criança, considerava “A menina” uma só palavra. De modo a colmatar esta dificuldade, lentamente a educadora estagiária foi-lhe lendo a frase, apontando com o dedo para a criança associar o som das palavras ouvidas às escritas. Após repetir várias vezes este processo, ela conseguiu cortar corretamente a frase e perceber a divisão das palavras.

TAREFA Nº7- “AS PALAVRAS DA MINHA SALA”

Esta tarefa consistiu numa tarefa mais livre, ou seja, as crianças conforme andavam pela sala, copiavam palavras (as que quisessem) para o seu caderno (ver figura 13). Anteriormente foi distribuído um caderno, lápis e borracha a cada criança para a tarefa. As crianças iam circulando pela sala, paravam em frente aos cartazes que estavam afixados, -“Posso escrever dos livros?” (perguntava o Lucas), a Margarida tirava os cartões das cadeiras com os nomes dos colegas e copiava. Foi engraçado ver que, com uma simples tarefa de procurar pela sala, as crianças estavam empenhadas e em momentos ativos de aprendizagem, que por vezes comentavam uns com os outros: - “*esta palavra começa por um “A”* quando estavam perante a palavra “aniversários”.

No final da tarefa algumas crianças mostravam-se satisfeitas por terem a folha quase preenchida, embora muitas delas tivessem apenas uma palavra em cada linha.



Figura 13- Transcrição de palavras recolhidas na sala

Considera-se que o grande desafio da Educação pré-escolar “deve ser o de proporcionar oportunidades para que todos possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, refletindo sobre a escrita e as suas convenções de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa (Mata, 2008, p.43), em que esta atividade foi um exemplo.

Está, também, bem definida a importância da consciência da palavra para a aprendizagem da leitura. Trata-se de uma competência importante para que as crianças aprendam as correspondências entre as palavras orais e escritas. (Sim-Sim & Silva e Nunes, 2008) No final desta tarefa algumas crianças queriam mostrar que tinham muitas palavras escritas, algumas diziam *“eu escrevi muito, posso virar a página?”*. Depois iam ver o caderno dos colegas para comparar se tinham mais palavras escritas, demonstrando que a tarefa foi um desafio motivador e apelativo para as crianças se sentirem mais interessadas pela escrita.

TAREFA Nº8- “QUANTAS PALMINHAS TEM O MEU NOME”

No seguimento da tarefa nº4 “ Dividir as palavras em sílabas” passou-se para uma nova atividade.

Esta atividade consistiu em brincar com os nomes de cada criança, fazendo a divisão silábica com recurso a palmas. Cada criança, uma de cada vez, fazia o batimento de quantas palmas tinha o seu nome.

“Exercícios que tenham como base a divisão silábica são importantes, uma vez que o aluno se apercebe que as palavras podem ser segmentadas.” (Correia, 2010, p.121) Realmente era curioso, porque algumas crianças comparavam dizendo que Adriana tem mais “palminhas” do que Maria. À medida que seguia a ordem, pela qual estavam sentadas iam dizendo por exemplo: *“tu tens as mesmas palmas do que eu”*; *“eu tenho mais do que tu”*; *“o Lucas só tem duas!”*. Denotava-se nestes exemplos que as crianças já entendiam que existia uma oscilação de sílabas, fossem monossílabas ou polissílabos. Após todas as crianças fazerem o batimento das palmas do seu nome, as crianças finalistas (cinco anos) procederam ao seu registo numa folha. De seguida foi-lhes solicitado para circundar as sílabas como ilustra a figura 14.

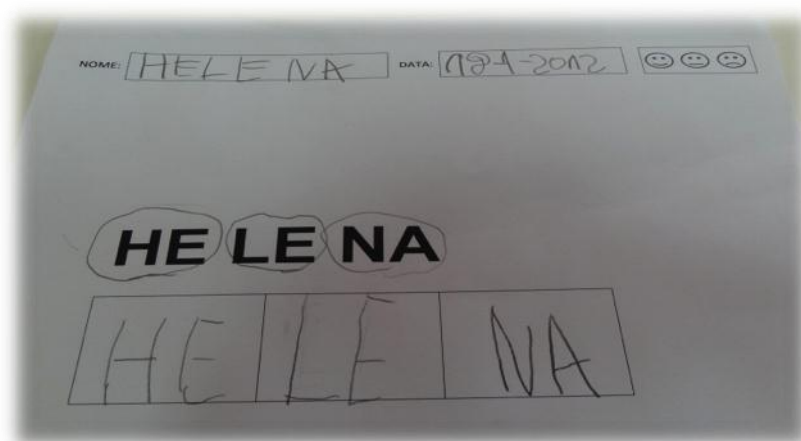


Figura 14- Exemplo de uma divisão silábica de uma palavra: Helena

Foi notório que as crianças não tiveram dúvidas nos batimentos das palmas relativas ao seu nome, mas já, na separação das mesmas, no registo escrito, foi mais difícil para duas crianças, pois revelavam algumas dificuldades de aprendizagem e nesta atividade isso refletiu-se. O batimento das sílabas em palmas já lhes era “familiar” não houve dúvidas; a separação das sílabas em registo escrito, como era a primeira vez que o faziam, foi mais complicado, mas com ajuda da estagiária, repetindo várias vezes o som da sílaba, todos conseguiram realizar a tarefa corretamente.

De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) citando que “a relação encontrada pela investigação entre a consciência fonológica e o sucesso da aprendizagem da leitura permitem aconselhar que este tipo de actividades seja desenvolvido com alguma frequência no contexto da educação pré-escolar.”(p.55) Esta tarefa proporcionou às crianças um maior conhecimento acerca dos “bocadinhos” ou das palmas até ali já apreendidas, ou seja, as crianças passaram a representar em registo aquilo que anteriormente o faziam apenas com gestos.

Síntese reflexiva dos dados

É apresentado de seguida uma síntese reflexiva sobre as tarefas realizadas neste estudo, focando os aspetos mais relevantes.

As observações realizadas ao grupo de crianças indicavam a necessidade de se debruçar sobre este problema, formulando a seguinte questão de investigação: *Será que a proposta didática aplicada favoreceu comportamentos de literacia emergente?*

Esta proposta didática foi constituída por oito tarefas, as quais possibilitaram dar resposta à questão de investigação. Desta forma foram também intencionalmente desenvolvidas atividades e espaços interessantes e motivadores que proporcionassem, às crianças momentos de envolvimento e participação e, simultaneamente adquirissem o desenvolvimento de competências de literacia emergente.

Perante as tarefas descritas anteriormente, pode-se constatar que as crianças da amostra revelaram no final da intervenção pedagógica, ter adquirido aumento de novo vocabulário, consciência fonológica e o conhecimento sobre o impresso. Estas crianças melhoraram significativamente a linguagem oral, o conhecimento sobre o impresso e houve uma maior motivação e concentração nas tarefas propostas. Foi também notório a frequência das crianças na área da biblioteca, principalmente no manuseamento dos materiais posteriormente introduzidos. Também a área da escrita era uma das mais solicitadas, pois as crianças queriam acrescentar sempre mais uma palavra no seu caderno.

As crianças estavam mais predispostas e curiosas por novas atividades e já apresentavam um aumento de comportamentos emergentes de literacia superior ao início da intervenção pedagógica, considerando assim que o objetivo geral foi alcançado. Portanto, foi possível verificar que os objetivos específicos também foram alcançados.

Foi enriquecedor ter a perceção que, se contribuiu para uma melhoria significativa no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, sendo esta uma área

fundamental no decorrer do percurso escolar de qualquer criança, acompanhando-a ao longo da vida.

Neste estudo foi possível constatar que as crianças após diversas atividades de divisão silábica, segmentação frásica e rimas, melhoraram substancialmente, sobretudo quando abordavam sobre estas aprendizagens em situações imprevistas, o que reflete que despertamos nelas algum interesse e motivação.

Como refere Sim Sim (2006): “Ao adquirir e usar a linguagem de forma espontânea, a criança vai-se também sensibilizando ao conhecimento das propriedades da língua.” (p.65) Ainda a mesma autora menciona que:

Antes de ser formalmente iniciada na linguagem escrita a criança deve ter oportunidade de se confrontar e brincar conscientemente com os sons da sua própria língua, nomeadamente através de tarefas de rimas, de aliteração, e de reconstrução, de segmentação, de manipulação e de identificação silábica e intra-silábica . (p.74)

Pôde-se constatar, ainda que as tarefas desenvolvidas foram de encontro aos principais domínios da linguagem oral e escrita no ensino pré-escolar. No entanto devido ao pouco tempo da intervenção pedagógica disponível algumas metas de aprendizagem poderiam ter sido melhor exploradas, como por exemplo:

Domínio da consciência fonológica: *Meta Final 3, 4, 5, 6 e 7;*

Domínio do reconhecimento e escrita de palavras: *Meta Final 14;*

Domínio do conhecimento das convenções gráficas, *Meta Final 19, 21 e 24.*

Todo este trabalho permitiu que as atividades que foram propostas às crianças “dessem frutos”, proporcionando novas aprendizagens e melhorando alguns conhecimentos já adquiridos anteriormente.

É necessário ter especial atenção às áreas inexistentes ou pouco desenvolvidas no ensino pré-escolar. A motivação é fulcral na área da escrita e da biblioteca, organizando um espaço com vários materiais didáticos e apelativos, que favoreceram o contacto das crianças com diferentes suportes de leitura e de escrita. Assim contribui-se para que as crianças desenvolvam competências e aprendizagens para uma melhoria no seu futuro. A área da biblioteca tinha pouca diversidade de materiais, apenas alguns livros. As paredes estavam vazias, toda a área pouco atrativa para as crianças e pouco frequentada por elas.

Neste sentido começou-se a preparar este espaço com materiais diversos, dando mais vida às paredes vazias, colocando cartazes alusivos a temas que se iam trabalhando, colocando fantoches de vara, onde as crianças iam recontando histórias ouvidas, explorando estes materiais. Apesar de esta área não ter um espaço amplo que se pudesse enriquecer com almofadas ou outros materiais que a tornasse mais confortável, acrescentamos-lhe a área da escrita. Desta forma proporcionou-se às crianças a exploração dos livros em conjunto com a escrita, ou seja, elas podiam usar os livros para “ler” e para “copiar” por exemplo o título.

É de referir que mais haveria para fazer, pois esta é uma área que pode, ao longo do ano ser enriquecida, no entanto a escassez de tempo foi um dos obstáculos.

Também a área da escrita ofereceu às crianças o manuseamento de materiais com os quais não estavam habituados, tais como o quadro magnético, no qual exploravam as letras, por vezes escrevendo o seu nome ou o dos colegas, os cartões com papel onde poderiam escrever com marcadores específicos e apagar também com um apagador próprio. Os cadernos também eram muitas vezes solicitados, cada caderno tinha o nome da criança, cada um pegava no seu, escrevendo os títulos dos livros, ou palavras novas que estavam no “livro das letras”.

Considerando que, todo este trabalho/tarefas foi um contributo significativo para as aprendizagens das crianças, “A atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas.” (Silva, 1997, p.69)

“O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética.” (Silva, 1997, p.70)

Em suma, pudemos constatar que “abrimos” caminhos para que as crianças pudessem descobrir e desenvolver competências de emergência da leitura e da escrita, todavia deve ter-se em atenção que todo este trabalho deve ser sistemático e continuado ao longo do ano, para que continue a “dar frutos” nas aprendizagens das crianças.

CAPÍTULO VI

CONCLUSÕES

CAPÍTULO VI- CONCLUSÕES

Ao longo da prática pedagógica, tivemos como motivação principal desenvolver competências de literacia emergente, em contexto pré-escolar e motivar o grupo de crianças para as tarefas propostas. Todo este trabalho constituiu um desafio e um estímulo aliciante, pois conseguimos observar mudanças significativas nas crianças, verificando-se uma evolução nas suas aprendizagens que se tornou altamente gratificante para mim enquanto educadora estagiária.

A criança deve estar envolvida num ambiente propício/rico em literacia. As competências de literacia emergente desenvolvem-se muito cedo, sendo ferramentas que condicionam o acesso a todas as outras áreas curriculares. Desta forma o educador tem um papel primordial na organização de ambientes que sejam promotores da aprendizagem da leitura e da escrita e de tudo o que as envolve, pois estas vão contribuir para a aquisição e enriquecimento de vocabulário e um maior domínio da linguagem oral. A linguagem oral é muito importante, embora esta surja na criança de forma espontânea. À medida que a criança vai crescendo vai ganhando maturação, interagindo com os outros, e tornando a sua linguagem mais elaborada, aumentando e aplicando novos vocábulos. Antes da entrada no ensino formal, a criança desenvolve a literacia emergente enquanto processo básico de aquisição de competências específicas da linguagem precavendo dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita.

Assim no presente trabalho propusemo-nos desenvolver tarefas que favorecessem o aparecimento de comportamentos emergentes de literacia e motivando as crianças através da implementação da área da escrita e o melhoramento da área da biblioteca em contexto pré-escolar. A pronta adesão das crianças às diversas tarefas, a evolução positiva das aprendizagens, facilitou a implementação articulada e o desenvolvimento das tarefas previstas.

Ao nível da consciência fonológica as crianças já distinguiam letra, palavra, e frase, já sabiam quantos “pedacinhos”/sílabas tinha determinada palavra, já diziam exemplos de palavras que rimavam. Devemos ter consciência que é fundamental que esta primeira etapa de educação básica e das práticas ligadas à linguagem, seja para as crianças um conjunto de experiências com sentido e que lhes sirva de pré-requisito necessário para

uma aprendizagem com sucesso da leitura e da escrita. Não é papel do educador ensinar as crianças a ler e a escrever, nem que estas adquiram um nível de literacia adulto, pois seria desajustado ao seu desenvolvimento. A emergência da leitura e da escrita em contexto pré-escolar enfatiza a obtenção natural de competências, capacidades e conhecimento, levando a criança a ter gosto pelos livros e a interessar-se pela linguagem oral e escrita.

No final deste percurso verificou-se que as crianças selecionavam muitas vezes a área da escrita e da biblioteca para copiar palavras e títulos dos livros, ou para jogar ao “Jogo da Glória das letras”, descobrir palavras que iniciassem por essa letra.

No seguimento de ideias defendidas para alguns autores que fomos citando neste trabalho, estamos de acordo que o desenvolvimento precoce de competências emergentes da leitura e da escrita em idade pré-escolar, permite desenvolver e promover a aquisição de conhecimentos que se tornam alicerces para a literacia.

É claro que no decorrer de todo este estudo também encontramos limitações, e uma delas foi a escassez de tempo que tivemos para a realização de mais tarefas e consolidação das aprendizagens das crianças. No que diz respeito à área da biblioteca, também sentimos que o espaço para o efeito era bastante limitado, e não senti apoio para o seu enriquecimento. Apesar dos resultados terem sido benéficos e enriquecedores para as crianças, seria também interessante trabalhar e observar a longo prazo, para assim termos uma visão mais clara das aprendizagens das crianças. É de realçar que todas as tarefas foram realizadas em ambiente colaborativo, tanto em pequeno como grande grupo.

Esperamos, ter dado um contributo positivo nesta prática pedagógica realizada com este grupo, principalmente com as crianças finalistas, abrindo novos horizontes que conduzam a práticas de qualidade na educação pré-escolar. Como futuras profissionais foi dado mais um passo de um longo caminho, que revela um movimento contrário à estagnação, e favorável ao tão desejado desenvolvimento profissional, o qual deve assentar em atualizações sistemáticas.

CAPÍTULO VII
REFLEXÃO GLOBAL DA PES I E PES II

CAPÍTULO VII- REFLEXÃO GLOBAL DA PES I E PES II

Compreender que um professor é um eterno aprendiz habilita-nos para uma busca metódica e autónoma na resolução de problemas. Compreender que um professor deve ser um investigador, um dinamizador, e que deve trabalhar em cooperação e saber comunicar com os mais diversos membros da comunidade educativa.

Durante estes dois últimos semestres, pude contactar diretamente com dois contextos educativos completamente diferentes. Durante a prática de Ensino Supervisionada I e II, foi importante poder interagir no contexto 1º ciclo e pré-escolar para assim ter uma visão de uma realidade mais aprofundada de como trabalhar nestes dois contextos.

Todo este percurso académico foi essencial na minha formação, pelo facto de podermos aplicar alguns conhecimentos curriculares das diferentes áreas e domínios, de nos podermos adaptar a estas duas realidades distintas, de contactarmos com algumas dificuldades e tentar adaptarmo-nos a elas ou ultrapassando-as, adequar o ambiente educativo das crianças tentando sempre responder aos problemas que surgissem na prática. Um outro aspeto não menos relevante é o facto de passarmos do papel de “aluno” para “professor”. É muito importante termos a noção e responsabilidade de que está nas nossas mãos o sucesso ou insucesso de muitas crianças, sentir na pele a responsabilidade de tentar fazer o melhor para que os nossos alunos/crianças cheguem a um patamar cada vez mais alto, pensando sempre que o sucesso deles é o nosso sucesso. As experiências passadas com estes dois níveis de ensino foram singulares na minha vida, muitas aprendizagens que farão sempre parte desta minha curta, mas rica bagagem.

Uma das principais dificuldades que senti durante estes dois semestres, e não diferenciando nenhum dos contextos, foi a exposição perante os alunos/crianças, a insegurança sentida, o receio de falhar, o nervosismo... mas à medida que o tempo ia passando estas inseguranças, medos e nervosismos também foram sendo ultrapassados. Tudo isto faz parte de um processo que nos faz crescer como profissionais e vencer estas dificuldades.

Uma outra dificuldade que senti, esta no 1º ciclo, foi o facto de me deparar com uma criança com necessidades educativas especiais, mais precisamente, portadora de

deficiência visual. Fiquei muito assustada; como vou lidar com tudo isto? À medida que o tempo foi passando, fui-me apercebendo que não era assim tão difícil, era uma questão de nos adaptarmos àquela criança, adaptando materiais tentando incluí-la em todas as atividades realizadas. Foi uma das experiências mais enriquecedoras e que jamais irei esquecer. Um professor deve estar preparado para enfrentar desafios ao longo da sua carreira, tal como o ensino tem que ser adaptado às necessidades de cada criança. É de salientar que me deparei com o 3º ano do 1º ciclo, não é propriamente um ano de facilitismos. A escola onde esta prática pedagógica decorreu, era uma escola inclusiva, onde nos deparávamos com crianças com diversas NEE`s.

Como refere Rodrigues, (2001):

Durante muitos anos a educação comportou-se como cega à diferença (na verdade cegou-se a si própria) (...) Estamos agora a começar o caminho difícil de tentar que a escola encare a diferença como sendo inerente a todos e extraíndo a desta diferença uma conotação positiva no que poderíamos considerar uma fase de “valorização da diferença.” (pág. 9)

É muito importante para as crianças ditas normais, saberem lidar com crianças diferentes, só assim poderão perceber quais as dificuldades por elas sentidas, e que, apesar dessas mesmas dificuldades têm valores. As crianças aprendem a respeitar e a ajudar os colegas com NEE`s, são aprendizagens mútuas. A educação inclusiva coloca maiores exigências e renovados desafios à escola e aos professores, pois estes necessitam de mais empenho para implementarem um currículo que responda às características e necessidades todos os alunos.

As diferenças entre o pré-escolar e o 1º CEB são significativas, pois, em educação pré-escolar não existe um currículo formal, mas sim as orientações curriculares, que permitem ao educador planear e avaliar o processo educativo, de forma deliberada, a desenvolver com o grupo que está sob sua responsabilidade; por sua vez, o professor do 1º CEB tem um programa curricular que deve cumprir adequadamente na sua prática pedagógica.

Desta forma, seja qual for o currículo a seguir por parte do educador ou professor, estes devem ter sempre como principal objetivo promover aprendizagens nas crianças, para que estas possam colher bons frutos num futuro próximo.

No que respeita à transição de ciclos, o ensino pré-escolar tem um papel determinante, pois provoca na vida da criança efeitos a nível cognitivo, emocional e afetivo.

Segundo Sim-Sim, (2010) a transição entre ciclos é um momento muito importante na vida das crianças; dá-se a separação entre algo que já é conhecido e algo novo e desconhecido. Esta mudança arrasta um conjunto de emoções, expectativas, medo e stress, que antecipados poderão eventualmente transforma-se em experiências positivas, numa nova fase de vida.

Quando a criança passa do jardim-de-infância para o 1ºCiclo, ela perde espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas, hábitos e a segurança perante o que lhe é habitual, ganhando expectativas, medos, desafios e ansiedades sobre o que esta transição lhe poderá proporcionar. O 1ºciclo aparece muito associado à entrada formal na linguagem escrita. É muito importante que esta mudança seja acompanhada pelo educador, futuro professor e família. A comunidade educativa tem um papel fundamental na construção do clima escolar favorável ao processo de aprendizagem e formação do aluno.

A escola tem vindo a assumir um papel crucial, tendo-lhe sido atribuídas responsabilidades a diferentes níveis da formação do aluno.

É fundamental a flexibilidade, autonomia e abertura das organizações escolares para que desempenhem a sua função na totalidade, devendo-se abrir verdadeiramente à comunidade. O aluno deve ser motivado e um aprendiz ativo. Tal como diz um provérbio chinês : *“Antes de dar comida a um mendigo, dá-lhe uma vara e ensina-lhe a pescar”*, desta forma as crianças aprenderam por em prática o que lhes foi ensinado, usando as estratégias mais adequadas para seu próprio benefício.

Também é de referir que foi sempre muito importante o facto de refletirmos com a professora cooperante sobre o que correu bem ou menos bem durante cada semana de intervenção, pois só desta forma é que poderíamos melhorar a forma de intervir em futuras regências. Não menos importante, era a verificação das planificações, pois ninguém melhor do que o docente da turma para saber como os alunos reagiriam a esta

ou àquela atividade, verificando o grau de dificuldade da turma em questão, nunca esquecendo que todas estávamos interessados no sucesso da mesma.

Era muito gratificante quando no final e durante qualquer atividade desenvolvida se verificava motivação e sucesso por parte das crianças. É de salientar que para além das dificuldades já focadas, uma das que se tornou mais difícil de colmatar foi o controlo da turma, uma vez que era uma turma bastante irrequieta, onde por vezes todos queriam participar em simultâneo. Tentei sempre dar oportunidades de participação a todos os alunos sem nunca esquecer a aluna com NEE's, valorizando sempre de alguma forma as suas intervenções. Ao longo de toda a prática houve um trabalho conjunto no sentido de dar confiança à criança na aprendizagem, mostrando-lhe que a aprendizagem não se adquire isoladamente, mas sim com ajuda, participação e interação de vários intervenientes, nomeadamente o professor, toda a comunidade educativa e a própria criança. Em muitas das minhas intervenções no 1º CEB tentei utilizar novas estratégias que fossem mais motivadoras, recorrendo a novas tecnologias, ao recurso de jogos, e materiais didáticos, desta forma verifiquei que os alunos se mostravam mais interessados, e participativos. Apesar de muitas vezes no 1º CEB ter utilizado uma pedagogia transmissiva, também tentei utilizar uma pedagogia mais participativa. Oliveira-Formosinho (2007) define esta pedagogia como “uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz, para transformar a acção pedagógica numa atividade partilhada.” (p.14) Desta forma, esta minha intervenção implicou dar oportunidade de escutar, de comunicar e interagir com todos. Todavia, é necessário que o professor / educador, seja flexível e um bom líder para assim cumprir os objetivos previamente definidos.

Em relação à PES I e II, apercebi-me que um professor não é aquele que se cinge aos manuais, a ensinar os alunos, esta profissão independentemente do grau de ensino, é muito mais abrangente. Um professor para além de um bom comunicador, deve ser um amigo, inovador; penso que cada vez mais começam a existir estes “novos” modelos de professor. O professor deve ser um modelo de referência a seguir pelo aluno, pois é este modelo que o aluno vai seguir no seu futuro. Um professor não deve “facilitar” a vida ao aluno, mas sim dar-lhe dicas para que este chegue a bom porto. Segundo Oliveira-

Formosinho (1998) “ser professor sempre foi muito mais do que dar aulas, o apoio pessoal a estes, o respeito pelas suas famílias e a procura de métodos de ensino e avaliação eficazes.” (p.105)

No que concerne à educação pré-escolar, o ambiente de sala de aula é diferente do que se pôde observar em contexto de 1º CEB, há uma maior proximidade entre aluno/professor. As aprendizagens são muito mais baseadas no jogo, em atividades lúdicas e não ao seguimento de um manual ou de programas curriculares. Devemos dar relevância às crianças, pois desta forma estamos a incentivá-las para que queiram aprender sempre mais e mais, sem nunca menosprezarmos as suas ideias, mesmo que por vezes estas pareçam desajustadas. Posso dizer que, na minha experiência ao nível do pré-escolar aprendi muito com as crianças, por vezes pensava que esta ou aquela criança não seria capaz de algo, e fui surpreendida pela positiva. Todas as crianças são capazes, é necessário dar-lhes oportunidades, desenvolvendo o seu raciocínio e elas atingirão as metas tão desejadas. A individualidade de cada criança, as diferentes formas de agir e interagir, as diferentes personalidades de cada uma, tornaram-se desafios para mim, enquanto futura profissional de educação. Saber lidar com tantas diferenças é muito enriquecedor, contudo, não é tarefa fácil, mas vai-se tornando numa mais-valia na nossa pequena bagagem que levamos destas duas experiências da PES. Tendo em atenção cada criança, fui aprendendo estratégias para poder responder às suas próprias necessidades. Não existe uma “receita” para dar resposta a determinados aspetos em sala de aula, todavia, é fundamental não desistir de procurar estratégias para colmatar as diversas dificuldades/problemas que poderão surgir.

A escola não é uma preparação para a vida, ela é a própria vida. E é neste sentido que devemos apontar a nossa prática, tomar consciência do nosso papel e da sua importância.

Hoje paro, penso e digo, com este pensamento e reconheço que algo mais poderia ter feito. O pensamento crítico possibilita uma renovação para o melhor, encaminhar para o ideal mas este ideal é inalcançável, a satisfação nunca será atingida na sua totalidade, não podemos parar no tempo nem no pasmo do comodismo.

De acordo com o filósofo Sócrates “deves ter *serenidade* para aceitar as coisas que não podes mudar, *coragem* para mudares aquilo de que és capaz e *sabedoria* para veres a diferença.”

Assim, mesmo sabendo que ainda me falta adquirir muitos conhecimentos, não tenho dúvidas do papel crucial desempenhado na PES nesta minha formação inicial, e da profissão importante e responsável que virei a desempenhar no futuro.

Durante estes dois semestres de PES, foi feita a avaliação em relação a esta unidade curricular, esta, a meu ver, foi um pouco ingrata e não muito coerente, pois os docentes que nos supervisionavam apenas nos observavam uma única vez. Penso que é muito pouco para avaliar um aluno, é muito vago e insatisfatório. É fundamental reformular este aspeto para que as avaliações sejam mais justas para os alunos. Também no que diz respeito ao 1º CEB, não nos foi possível contactar com diferentes anos de escolaridade, para os quais saio habilitada, implicando assim, a falta de preparação em termos de conhecimento e contacto com os mesmos, devendo-se também ao tempo reduzido desta formação.

Em suma, há e vão sempre existir lacunas na nossa formação. Por vezes é difícil saber qual a melhor forma de fazer o melhor, sem prejudicar nada nem ninguém, vamos moldando às situações tentando combater-las, e dando sempre o nosso melhor. Apesar de todas as dificuldades sentidas, que não foram poucas, sinto-me realizada por chegar ao fim de uma dura etapa da minha vida, a concretização de um sonho. Apesar de estarmos constantemente a aprender, sinto que neste último ano, aprendi imenso, não só com os docentes, cooperantes e comunidade educativa, mas principalmente com as crianças. Há memórias que vão ficar para sempre gravadas na minha memória. Sinto que tenho muito para aprender, e que o sucesso das crianças passará sempre por nós enquanto professoras/educadoras. Tentarei sempre dar o meu melhor pelas crianças aplicar os conhecimentos que fui adquirindo ao longo destes anos de formação, que tanto me enriqueceram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, T. (2009). *Evolução da Estabilidade Gráfica das Produções Escritas em Crianças de Idade Pré-Escolar: Tipos de Identidade e Níveis Conceptuais. Tese de Mestrado*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada
- ALVES, A. (2011) *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança
- ALVES M., & NIZA, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta
- ALVES, S. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Bragança: ESE Bragança
- APJB: Agrupamento Pintor José de Brito. Obtido em 3 de novembro, de 2011, de <http://www.apjbrito.com>
- BODGAN, R. BILKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto. Porto Editora
- BRUNER, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70
- CRUZ, J. (2011). *Práticas de Literacia familiar e o desenvolvimento literário das crianças*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Universidade do Minho
- DIONÍSIO, M. & PEREIRA, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal*. Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*, 24, 2, 597-622
- DYSON, A., & GENISHI, C. (2002). *Perspectivas das Crianças enquanto utilizadoras da Língua: a língua e o ensino da língua na Educação de Infância*. In B. S. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 265-300). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- FERNANDES, P. (2005). *Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de Jardim de Infância*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga

- FERNANDES, P. (2004). *Literacia emergente*. In Lopes, J.; Velásquez; Fernandez, P.P. & BÁRTOLO, *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto.
- FERNANDES, M. (2006). *Projecto SER MAIS – Educação para a sexualidade online*. Tese de Mestrado (não publicada), Universidade do Porto. Consultado em 2 de Maio, de 2012 http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/tese_completa.pdf.
- FONS-ESTEVEES, M. (2006). *Leer Y escribir para vivir - Alfabetizacion inicial y uso real de la lengua en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- FREITAS, M. (1995). *A planificação do ensino das ciências: uma perspectiva de mudança conceptual*. Braga: Departamento de Educação do Instituto da Universidade do Minho In Noesis, nº 34, pp. 22-33
- GAMELAS, A. ,SANTOs, F., SILVA, M., TORMENTA, N. & MARTINS, V. (2006). *Ambiente de literacia em contextos pré-escolares inclusivos*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP. Universidade do Minho, Braga.
- HANEY, M. & HILL, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, 174, 3, 215-228.
- HODSON, D. (1988). *Filosofia de la ciencia y educacion cientifica*. In Porlán R. et al (Org.). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilha: Díada Editoras, pp. 5-21.
- HORTA, M. (2007). *A Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar que Realidade?* Penafiel: Editorial Novembro.
- ISRAEL, S. (2008). *Early Reading First and Beyond*. USA: Corwin Press.
- KORAT, O. (2005). Contextual and non-contextual knowledge in emergent literacy development: *A comparison between children from low SES and middle SES communities*. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 220–238.literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- LOPES, J. (coord.).et.al (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim de Infância*. 1ª Edição. Porto: Edições ASA.
- MAGALHÃES, M. L., (2006). "A aprendizagem da leitura". in Azevedo, F. (Coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel

MARTINS, M. & SANTOS, A. (2005) *Avaliação das práticas de leitura e de escrita em jardim-de-infância*.

MARTINS, A. & SILVA, A. (1999). *O nome das letras e a fonetização da escrita*. *Análise Psicológica* 1 (XVII): 49-63. Acedido em 23 de Novembro, 2011 em http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311999000100007&lng=pt&nrm=iso

MATA, L. (2004). Era uma vez... *Análise Psicológica*, 1, XXII, 95-108.

MATA, L & MARQUES, L. (2010) *Concepções dos Educadores de Infância Sobre o Desenvolvimento da Literacia ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada FMH – Faculdade de Motricidade Humana*. In Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho, Portugal, 4 a 6 de Fevereiro de 2010 pp.1629-1640

Disponível em:

http://uipcde.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user16/mata_l.marques_l.2010_concepcoes_dos_educadores_de_infancia.pdf

MATA, L. (2012). *Literacia Familiar e Desenvolvimento de Competências de Literacia Imata@ispa.pt*, ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas e da Vida. In Exedra revista científica ESEC Português investigação e ensino.

Disponível em:

<http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/18-numero-tematico-2012.pdf>

MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2010). *Metas de Aprendizagem*. Lisboa.

MONIZ, M. (2009) *A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo*, Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, especialização em Educação de Infância, apresentada ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, sob orientação da Professora Doutora Maria da Graça Borges Castanho Ponta Delgada, disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/456/1/DissertMestradoMariaMargaridaTevesMoniz.pdf>

- MOURA, A. (2003). *Desenho de uma pesquisa: passos para uma investigação-acção*, 28,1. Revista do Centro de Educação. Consultado a 2 de Maio de 2011, de <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/01/a1.htm>.
- NANCY, A. & LYNN, S.(1991). *Aprendizagem Activa. Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Tradução Edgar Fernando Rocha. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1998). *O Desenvolvimento das Educadoras de Infância. Um estudo de Caso*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007). *A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- PIAGET, J. (1999). *O pensamento e a linguagem na criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- REIS, P. (2008). *Investigar e descobrir: actividades para a educação de infância em Ciências nas primeiras idades*. Chamusca: Edições Cosmos Reports and Studies, 32, 67-81
- RODRIGUES, D. (org.). (2001). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora
- SANTOS, A. & MARTINS, M. (2006) *Os educadores de infância e a linguagem escrita: as suas perspectivas acerca da intervenção pedagógica*. In *Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia (Edição em cd-rom)*. Évora
- SEALE, C.(1999). *Quality in Qualitative Research*. London: Sage. Consultado a 2 de Maio de 2011, de <http://www.uk.sagepub.com/managementresearch/Easterby-Smith%20Online%20Reading%20Links/Easterby%20Smith/Seale%201999.pdf?ijkey=ltx1uw69nyBTU&keytype=ref&siteid=spqix>
- SILVA, M. (2008). *Ideias e práticas sobre literacia em contextos pré-escolares mistos*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.

- SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIM-SIM, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Edições ASA. Porto
- SIM-SIM, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- SIM-SIM, I., Silva, A. P., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - direcção Geral de inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- SOUSA, A. (2005). *Investigação em Educação*. (1ª ed), Lisboa: Livros horizonte
- TEALE, W. & SULZBY, E. (1989). Emergent literacy: New perspectives. In Strickland, D. & Morrow, L., *Emerging Literacy: Young children learn to read and write* (pp. 1-15). Newark, DE: International Reading Association
- VIANA, F. (2001). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4 -6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança Universidade do Minho.
- VYGOTSKY, L. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes: Editora Ltda.
- VYGOSTKY, L. (2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio d'água.
- WHITEHURST, G. & LONIGAN, C. (1998). Child development and emergent
- ZABALZA, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed.
- ZABALZA, M.(1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Colecção Horizontes da Didáctica. 1ª Edição. Edições Asa. Rio tinto.