



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

Avaliação de competências da escrita em crianças do Pré-Escolar na faixa etária dos 4/5 anos

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

Joana Mafalda Pauleta Alves

Orientadora

Professora Doutora Teresa Gonçalves

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Teresa Gonçalves, Professora-Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Outubro 2014

Dedicatória

Aos meus pais.

Agradecimentos

Ao concluir este trabalho, que exigiu bastante de mim, mas que foi muito gratificante a nível pessoal e profissional, não poderia deixar de agradecer a algumas pessoas que, pela ajuda que me disponibilizaram ou pelas sugestões que me deram, se revelaram muito importantes e cujo acompanhamento foi imprescindível.

Quero, pois, começar por agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Teresa Gonçalves, pela sua dedicação e disponibilidade demonstrada ao longo deste trabalho.

À Professora Supervisora, Professora Maria José, e à Educadora Cooperante, Helena Antunes, pelas aprendizagens que me permitiu fazer e pelos conselhos dados ao longo deste trabalho.

Às crianças da sala 3, do Jardim de Infância Quinta das Violetas, pelos seus sorrisos ternurentos e pela amizade que me ofereceram.

Ao meu par pedagógico, Adriana Filipe, pelos momentos de angústia que passámos juntas, pelos desabafos que me permitiu fazer-lhe e também pela aprendizagem partilhada.

Aos meus pais, Isabel Alves e João Alves, pelo esforço, amor e compreensão.

À minha família pelo apoio.

Às minhas amigas, pelo companheirismo e apoio nos momentos de aperto.

Às colegas de curso, pela entreaajuda.

A todos os que me ajudaram a ultrapassar esta etapa um muito obrigada!

Resumo

O presente relatório de estágio foi redigido na etapa final do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, e intitula-se “Avaliação de competências da escrita em crianças do Pré-Escolar, na faixa etária dos 4/5 anos”.

Neste relatório começamos por apresentar uma panorâmica geral do trabalho desenvolvido durante o Estágio Supervisionado em Educação Pré-Escolar, dado que a investigação empírica realizada decorreu neste mesmo contexto. Fazemos, pois, uma síntese da nossa atuação pedagógica ao longo das unidades didáticas que lecionámos individualmente, incidindo, em particular, na organização das atividades levadas a cabo.

Na segunda parte do nosso relatório de estágio procedemos à descrição da investigação empírica que fizemos. Esta incidiu sobre o desenvolvimento de competências de escrita em crianças entre os quatro e cinco anos de idade, sendo que os objetivos específicos do estudo foram: avaliar a capacidade de diferenciação entre desenho e escrita; avaliar o conhecimento sobre a orientação da escrita; avaliar o conhecimento de letras; avaliar as conceptualizações das crianças sobre a escrita.

Tratou-se de um tipo de investigação qualitativa, especificamente, um estudo de caso, com uma amostra de conveniência, constituída por um grupo de seis crianças. As crianças da amostra foram previamente referenciadas pela Educadora Cooperante como sendo, dentro da faixa etária dos 4/5 anos, as três mais e as três menos desenvolvidas da sala, em termos de linguagem escrita. A recolha de dados foi feita através da nossa própria observação, de uma entrevista à Educadora, de notas de campo, de registos fotográficos e de produções textuais das crianças.

Para atingir os objetivos específicos definidos para o estudo, foram desenvolvidas quatro atividades sobre escrita, uma para avaliar a capacidade de diferenciação entre desenho e escrita, outra para avaliar o conhecimento sobre a orientação de escrita, uma outra para avaliar o conhecimento de letras uma última para avaliar as conceptualizações das crianças sobre escrita. Os resultados destas atividades constituíram a fonte de dados principal a tomar em consideração neste estudo.

Quer a componente de Estágio Supervisionado deste mestrado quer a componente investigativa no terreno foram fundamentais para o nosso crescimento profissional, ajudando-nos a refletir de forma mais consistente sobre as competências que um profissional desta área deve desenvolver.

Palavras-chave

Desenvolvimento da escrita; conceções sobre a escrita; fases de desenvolvimento da escrita.

Abstract

The present research report is included on the final stage of the Pre-School and Elementary School Education master's degree, from the Castelo Branco University and it's named "Writing Competence Evaluation on Pre-School Children Between the Ages of 4 and 5 years old".

This report begins by presenting a general idea of the work developed during the Pre-School education internship supervision, once the actual investigation was realized on the same context. So, we make a synthesis of our pedagogical work during the units we taught individually, focusing the description in the organization of the activities that we actually made.

In the second part of our report we proceed to the description of the investigation. This part was focused on the development of the writing competence in children between the ages of four a five years old, once that the specific objectives of the study were: evaluate the capacity to differentiate the writing from the drawing; evaluate the writing orientation knowledge, evaluate the letters knowledge; evaluate the children's conceptualizations about the writing.

This investigation was strictly qualitative, specifically a case study involving a group of six children as a sample frame. The subjects from the sampling frame were previously referenced by the cooperating teacher by being between the ages of 4 and 5 and being the 3 less and 3 more developed children in the context of the writing language. The data collection was made through our own observation, by interviewing the teacher, from field notes, from photographic records and from children textual productions.

To accomplished the specific defined goals of the study, were developed four activities involving writing, the first one to evaluate the capacity to differentiate the writing from the drawing; the second one to evaluate the writing orientation knowledge, the third one to evaluate the letters knowledge and the last one to evaluate the children's conceptualizations about the writing. The results of this activities as became a source of central data to take under consideration on this study.

Either the internship supervision component of these master's degree or the field investigation component were both fundamentals for our professional growth, helping us to reflect in a more consciously way about the skills that a professional in this field should develop.

Keywords

Writing develop, Writing conceptions, writing development stages

Índice geral

Índice de figuras.....	XIII
Lista de tabelas.....	XV
1. Introdução.....	1
Capítulo I. Contextualização da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar/Jardim de Infância.....	3
1.1.Caraterização do Meio	3
1.2. Caraterização do Jardim de Infância Quinta das Violetas	4
1.3.Caraterização da Turma.....	8
1.4. Modelo da Prática Pedagógica	11
Capítulo II. Desenvolvimento da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar...	13
a)Reflexão sobre a observação	15
b)Prática Supervisionada.....	18
Capítulo III. Desenvolvimento da Competência de Escrita	30
3.1. Enquadramento teórico.....	30
3.1.1.O domínio da língua	30
3.1.2.Fases de desenvolvimento da escrita e desenvolvimento da escrita em crianças a frequentar o último ano da Educação Pré-Escolar	37
3.1.3.Linhas de atuação do educador de infância para potenciar o desenvolvimento da capacidade de escrever.	45
3.2. Avaliação da Competência de Escrita numa Amostra por Conveniência	47
3.2.1. Temática e tipo de investigação/ metodologia de investigação.....	47
3.2.2. Objetivos gerais e específicos e interesse do estudo	52
3.2.3. População / amostra.....	53
3.2.4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	56
Capítulo IV. Análise dos Dados.....	62
Capítulo V. Considerações Finais	92
Bibliografia	96
Anexos.....	99
Anexo A – Modelo de planificação semanal.....	100
Anexo B – Modelo de planificação diária	105
Anexo C- Exemplo de uma planificação semanal	109
Anexo D- Exemplo de uma planificação diária	117

Anexo E – Questionário à Educadora.....	122
Anexo F - Atividade de orientação da escrita.....	124
Anexo G - Atividade de conhecimento das letras.....	131

Índice de figuras

Figura 1.1 - Museu Tavares Proença Júnior.....	3
Figura 1.2 - Museu Cargaleiro.....	3
Figura 1.3 - Centro de Cultura Contemporânea.....	3
Figura 1.4 - Biblioteca Municipal.....	3
Figura 1.5 - Cine Teatro Avenida.....	4
Figura 1.6 - Casa da Nora.....	4
Figura 1.7 - Planta do Jardim de Infância.....	5
Figura 1.8 - Hall de entrada.....	6
Figura 1.9 - Ginásio.....	6
Figura 1.10 - Casa de banho das crianças.....	7
Figura 1.11 - Refeitório.....	7
Figura 1.12 - Pátio Exterior.....	7
Figura 1.13 - Sala 3.....	8
Figura 1.14 - Idade das crianças.....	8
Figura 1.15 - Número de crianças que frequentam atividades extracurriculares... 9	
Figura 2.1 - Distribuição das semanas de Estágio pelo par pedagógico e subtemas explorados em cada semana.....	14
Figura 4.1 - Criança A a identificar imagem no livro de literatura.....	63
Figura 4.2 Criança B a identificar no livro de banda desenhada.....	65
Figura 4.3 - Criança C a identificar na revista Visão Júnior.....	65
Figura 4.4 - Criança D a identificar no folheto.....	67
Figura 4.5 - Criança F a identificar imagem no folheto de supermercado.....	69
Figura 4.6 - Número de crianças que distingue e não distingue texto de imagem..	70
Figura 4.7 - Produções da criança A.....	72
Figura 4.8 - Produção da criança B.....	73
Figura 4.9 - Produção da criança C.....	74
Figura 4.10 - Produção da criança D.....	76
Figura 4.11 - Produção da criança E.....	77
Figura 4.12 - Produção da criança F.....	78

Lista de tabelas

Tabela 1.1 - Habilitações literárias e profissões dos pais	10
Tabela 3.1 - Tabela retirada de Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p. 42).....	41
Tabela 3.2 - Características do Paradigma Qualitativo	49
Tabela 4.1 - Resultados da criança A	63
Tabela 4.2 - Resultados da criança B	64
Tabela 4.3 - Resultados da criança C.....	66
Tabela 4.4 -Resultados da criança D.....	67
Tabela 4.5 - Resultados da Criança E.....	68
Tabela 4.6 - Resultados da criança F	69
Tabela 4.7 - Amostra de crianças que distingue e não distingue texto de imagem relacionando com o fator género e idade	70
Tabela 4.8 - Número de pares de palavras que cada uma das crianças acertou ...	84
Tabela 4.9 - Respostas dadas pela criança A	85
Tabela 4.10 - Respostas dadas pela criança B.....	85
Tabela 4.11 - Respostas dadas pela criança C.....	86
Tabela 4.12 - Respostas dadas pela criança D	87
Tabela 4.13 - Respostas dadas pela criança E	88
Tabela 4.14 - Respostas dadas pela criança F	88
Tabela 4.15 - Resposta dadas pela criança da amostra em relação ao género e idade	89

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio surge no seguimento da conclusão do plano de estudos do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

O Relatório está dividido em duas grandes partes, sendo a primeira constituída por uma descrição e por uma reflexão sobre a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar, e apenas sobre esta, porque a investigação de campo foi levada a cabo precisamente neste contexto, com crianças da sala onde trabalhámos. A segunda parte do Relatório inclui todos os dados relativos à investigação empírica que realizámos.

A Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar e esta investigação foram desenvolvidas no Jardim de Infância Quinta das Violetas e decorreram de 14 de outubro de 2013 até 30 de janeiro de 2014. Durante este período de Prática foram lecionadas duas semanas em conjunto com o par pedagógico e individualmente. No que concerne especificamente à investigação empírica levada a cabo, a temática investigada foi a competência da escrita em crianças do Pré-Escolar, na faixa etária dos 4/5 anos. As atividades realizadas para avaliar o grau de desenvolvimento dessa competência foram cumpridas fora do horário de estágio, pois tinham de ser feitas individualmente com cada uma das crianças, para não existirem distrações.

O trabalho está organizado em cinco capítulos, sendo que no primeiro se descreve a instituição onde estagiámos e o meio envolvente. No segundo capítulo são relatados todos os acontecimentos que consideramos relevantes para dar uma imagem da forma como decorreu a Prática Supervisionada, acontecimentos esses organizados por semana. O terceiro capítulo engloba dois grandes subtítulos, o enquadramento teórico e a avaliação da competência de escrita numa amostra de conveniência; cada um destes subtítulos está ainda dividido em alíneas.

O enquadramento teórico está subdividido em três partes, o domínio da língua, as fases de desenvolvimento da escrita e o que o Educador pode fazer para potenciar o desenvolvimento da capacidade de escrever. Aqui falamos um pouco sobre o desenvolvimento da competência linguística da criança, do que é a escrita, quais as funções da mesma e quais as atitudes mais produtivas e atividades que o Educador deve propor para que o seu grupo se desenvolva em relação ao ato de escrever.

A parte relativa à avaliação da competência de escrita numa amostra de conveniência inclui quatro alíneas, a temática e tipo de investigação, os objetivos do estudo, a sua população e amostra e os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados. Os dois principais objetivos deste estudo foram avaliar se a fase de desenvolvimento da escrita em que as crianças da amostra se encontram é a mesma para todas as crianças e avaliar quais as competências de escrita que as mesmas já

possuem. A metodologia usada foi uma metodologia qualitativa, pois era a que mais se adaptava ao tipo de investigação que queríamos fazer, envolvendo o estudo de um pequeno grupo de crianças (que se constituíram como uma amostra de conveniência), sendo a investigadora participante, que aplicou atividades, observou e recolheu os dados. A amostra foi selecionada com a ajuda da Educadora Cooperante, pois esta já conhecia todo o grupo e pôde indicar-nos as três crianças mais e as três menos desenvolvidas na área da escrita. As técnicas de recolha de dados usadas foram um questionário realizado à Educadora Cooperante, a observação direta das crianças da amostra, as produções de escrita das mesmas, bem como um conjunto de atividades de avaliação da fase da escrita, as quais foram concebidas sob a orientação da Professora Orientadora.

No quarto capítulo deste Relatório de Estágio são analisados os resultados obtidos a partir dos instrumentos de recolha de dados usados, com especial incidência nas atividades de avaliação de conhecimentos sobre a escrita. No último capítulo, o quinto, apresentamos as considerações finais, centrando-nos nas dificuldades sentidas durante esta investigação e nos aspetos mais positivos na realização da mesma.

Esperamos também conseguir demonstrar ao longo do nosso trabalho quão importante foi a formação teórico-prática durante o nosso percurso académico, a licenciatura e o mestrado, porque temos consciência que nos ajudou muitíssimo no desempenho profissional durante o estágio e na construção deste Relatório. Parece-nos muito importante para qualquer profissional no seu percurso académico que haja uma interligação entre a aprendizagem teórica e a aprendizagem que decorre da prática, pois uma teoria que não tenha em consideração a realidade pode não ter grandes efeitos pragmáticos e uma prática que não se sustente na teoria pode resultar improdutivo e até incorreto, como refere Paulo Freire.

“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma experiência da relação teórico/prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática ativismo.” (Freire, 1996, p. 22)

Capítulo I. Contextualização da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar/Jardim de Infância.

1.1. Caracterização do Meio

A instituição, Jardim Quinta das Violetas, onde decorreu a Prática Supervisionada da Educação Pré-Escolar está junto a uma urbanização e situa-se na cidade de Castelo Branco.

Nesta zona podemos encontrar várias vivendas, de construção recente, e um grande aglomerado de prédios. Em frente ao Jardim de Infância situam-se três residências de estudantes do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Para além destas habitações, existem também alguns estabelecimentos comerciais, tais como um restaurante, um café e uma papelaria. Mesmo ao lado da instituição existe um parque infantil, para as crianças poderem brincar, este contém baloiços e um escorrega e pertence ao Município de Castelo Branco.

A cidade de Castelo Branco é capital de distrito e também o maior concelho da Região Centro, situado na Beira Baixa. O concelho de Castelo Branco está dividido em vinte e cinco freguesias e onze concelhos, tendo, portanto, alguma dimensão.

No que concerne estruturas culturais e educativas, além de vários agrupamentos escolares, a cidade oferece dois museus (o Museu Tavares Proença Júnior e o Museu Cargaleiro), uma Biblioteca Municipal, o Centro de Cultura Contemporânea, o Cine-Teatro Avenida e uma sala de exposições (Casa da Nora).



Figura 1.1 - Museu Tavares Proença Júnior



Figura 1.2 - Museu Cargaleiro



Figura 1.3 - Centro de Cultura Contemporânea



Figura 1.4 - Biblioteca Municipal



Figura 1.5 - Cine Teatro Avenida



Figura 1.6 - Casa da Nora

Na cidade de Castelo Branco encontramos ainda várias escolas de diferentes níveis de ensino:

Escola Profissional Agostinho Roseta

Centro de Formação Profissional de Castelo Branco

Instituto Educação Técnica e Seguros (Inetese)

Agrupamento de escolas Cidade de Castelo Branco

Agrupamento de escolas João Ruiz

Agrupamento de escolas Afonso de Paiva

Agrupamento de escolas Professor Doutor António Sena Faria de Vasconcelos

Jardins de Infância: Ana e Bebés, Arco-Íris, Associação Jardim-de-Infância Alfredo da Mota, Centro Infantil nº1, Centro Infantil nº 2, Centro Social Padres Redentoristas, Centro Social Padres Redentoristas – O Raposinho, Creche Academia Minorca, Jardim Escola João de Deus, O Jasmim – Obra de Santa Zita, O Pimpão, O Reguila, Santa Casa da Misericórdia nº1, Santa Casa da Misericórdia nº2.

O Jardim de Infância Quinta das Violetas faz parte do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva de Castelo Branco, o qual acolhe outros três estabelecimentos de educação pré-escolar (o de Salgueiro do Campo, o de Freixal do Campo e o de Sarzedas) e quatro Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (Escola Básica do Castelo, Escola Básica Santiago, Escola Básica da Mina e Escola Básica das Sarzedas). A sede de todas estas instituições é o Agrupamento Afonso de Paiva, que inclui 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico.

1.2. Caraterização do Jardim de Infância Quinta das Violetas

O Jardim de Infância Quinta das Violetas está situado na Rua Doutor Robalo Guedes. Foi criado em 1982, com o nome de Infância Oficial nº 2, onde atualmente podemos encontrar a sede da Presidência do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Mais tarde, em 1993/94, o Jardim-de-Infância Oficial nº 2 foi transferido por um tempo para um edifício que se situava na antiga zona das muralhas do castelo. Em 1997/98, este volta a mudar-se para ao lado do Centro de Saúde, onde atualmente encontramos a Escola Básica de São Tiago. Nos dias de hoje a instituição denomina-se de Jardim-de-Infância

Quinta das Violetas, sendo que a alteração do nome se deveu a uma normativa do Ministério da Educação, que afirma que as instituições não podem designar-se através de símbolos numéricos.

Esta instituição tem noventa e nove crianças inscritas, sendo que três têm Necessidades Educativas Especiais (NEE). Na parte dos recursos humanos encontramos cinco Educadoras (uma das quais é coordenadora da instituição), duas Educadoras de apoio educativo e cinco assistentes operacionais. Para além destes membros existem ainda os profissionais das atividades extracurriculares (Psicomotricidade, Expressão Musical, Judo e Inglês).

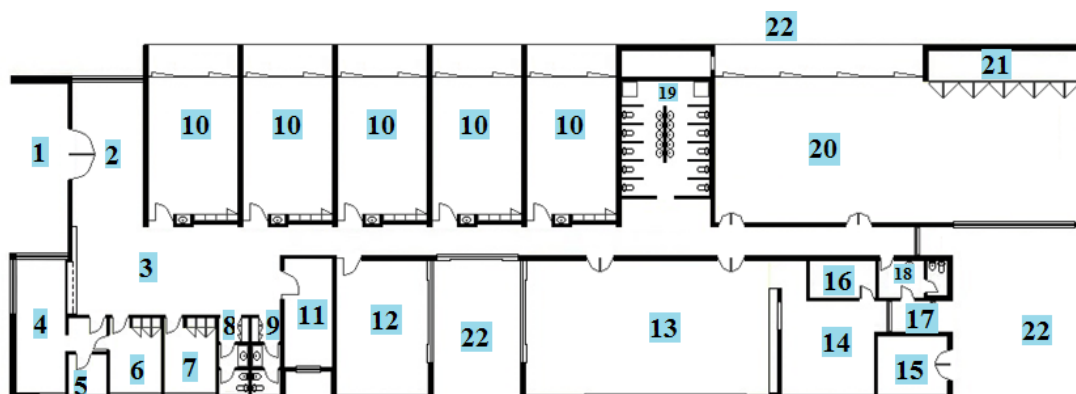


Figura 1.7 - Planta do Jardim de Infância

Legenda:

- 1)Entrada principal
- 2)Hall de entrada
- 3)Corredor
- 4)Sala das Educadoras
- 5)Sala de arrumação de material
- 6)Sala de apoio
- 7)Sala de apoio
- 8)Casa de banho para adultos
- 9)Casa de banho para adultos
- 10)Salas de atividades 1, 2, 3, 4 e 5
- 11)Arrecadação
- 12)Sala de atividade e prolongamento (sala 6)
- 13)Refeitório
- 14)Cozinha

- 15) Sala da caldeira
- 16) Dispensa
- 17) Corredor
- 18) Sala dos auxiliares
- 19) Casa de banho das crianças
- 20) Ginásio
- 21) Arrecadação
- 22) Pátio exterior

Quanto à estrutura do Jardim de Infância, este tem apenas um piso com 1130 metros quadrados. Logo quando entramos temos um grande *hall* de entrada, onde costumam muitas vezes estar expostos trabalhos das crianças das várias salas. Depois segue-se um grande corredor onde logo no início do mesmo temos a sala de reuniões das Educadoras, depois é composto por mais duas salas de apoio a atividades, duas casas de banho para adultos, cinco salas de atividades, uma sala de arrumações, uma sala de prolongamento de horário, uma casa de banho para as crianças com uma divisória a meio (de lado meninas do outro lado meninos), um ginásio, uma cozinha, uma despensa, uma sala de convívio para o pessoal auxiliar e outra casa de banho.

Todas as salas de atividade do Jardim, bem como o ginásio, têm grandes janelas com acesso ao pátio exterior (local onde as crianças brincam quando está bom tempo). O ginásio é um espaço relativamente grande, onde as crianças brincam nos dias de chuva durante os recreios, e é onde também são organizadas as festas, como, por exemplo, a festa de Natal. Nele existe material didático variado para a prática desportiva. Ao lado do ginásio temos a casa de banho das crianças. Em frente à casa de banho e ginásio está situado o refeitório, espaço este amplo. Nele existem cinco mesas compridas para as refeições, uma para cada sala. No Jardim existe ainda uma sala, que usufrui de diversos materiais, tais como, uma televisão, jogos, filmes e um retroprojektor. Estes espaços todos usufruem de luz natural.



Figura 1.8 - Hall de entrada



Figura 1.9 - Ginásio



Figura 1.10 - Casa de banho das crianças



Figura 1.11 - Refeitório



Figura 1.12 - Pátio Exterior

A sala que nos foi atribuída foi a sala 3, onde estão crianças com idades compreendidas entre os três e cinco anos. Este é um espaço simpático, relativamente grande, e usufrui de luz natural, pois tem quatro grandes janelas de correr que dão acesso ao pátio exterior da instituição.

Existem duas secretárias, uma onde está o computador e também onde são postos os recados das crianças e outra onde a Educadora se costuma sentar para verificar os trabalhos dos meninos. Por trás desta secretária há uma grande estante, onde existem jogos e estão os dossiês individuais de cada uma das crianças.

A sala dispõe ainda de duas grandes mesas de trabalho, uma de forma retangular e outra de forma oval. A mesa retangular é destinada às crianças dos quatro e cinco anos e a mesa oval às crianças de três anos.

Nas paredes estão expostos placares e dois grandes quadros de cortiça. Os placares um é referente aos aniversários das crianças e o outro representa a estação do ano e o mês presente, bem como o dia do mês e da semana e o ano. Nos dois quadros de cortiça que estão afixados na parede, é onde são expostos os trabalhos das crianças, como, por exemplo, as pinturas e os desenhos.

Quanto aos cantinhos da sala, esta tem o cantinho da leitura, o cantinho da casinha e o cantinho da garagem. No cantinho da leitura, temos uma mesa pequenina de forma quadrada com quatro cadeirinhas e uma pequena estante, onde podemos encontrar vários tipos de livros infantis. Ao lado deste cantinho temos o cantinho da casinha, em que a estante dos livros serve de divisória a estes dois espaços. Este contém um berço

com um boneco, uma mesa de refeições, um lavatório, materiais de plástico como frutas, pratos, joias e sapatos de salto. Todos estes objetos são pequenos e à medida das crianças, pois este espaço é uma pequena imitação da realidade. No cantinho da garagem, situado no mesmo espaço que o cantinho da casinha existe uma garagem, com alguns carrinhos pequenos de brincar.



Figura 1.13 - Sala 3

1.3. Caracterização da Sala

O grupo da sala 3 é constituído por vinte crianças, das quais três com três anos, sete com quatro e dez com cinco. No grupo dos cinco anos existem duas crianças com necessidades educativas especiais (NEE), mas apenas uma frequenta esta sala, pois a outra criança está integrada no grupo da sala 4, uma vez que foi lá que se iniciou no ano anterior.

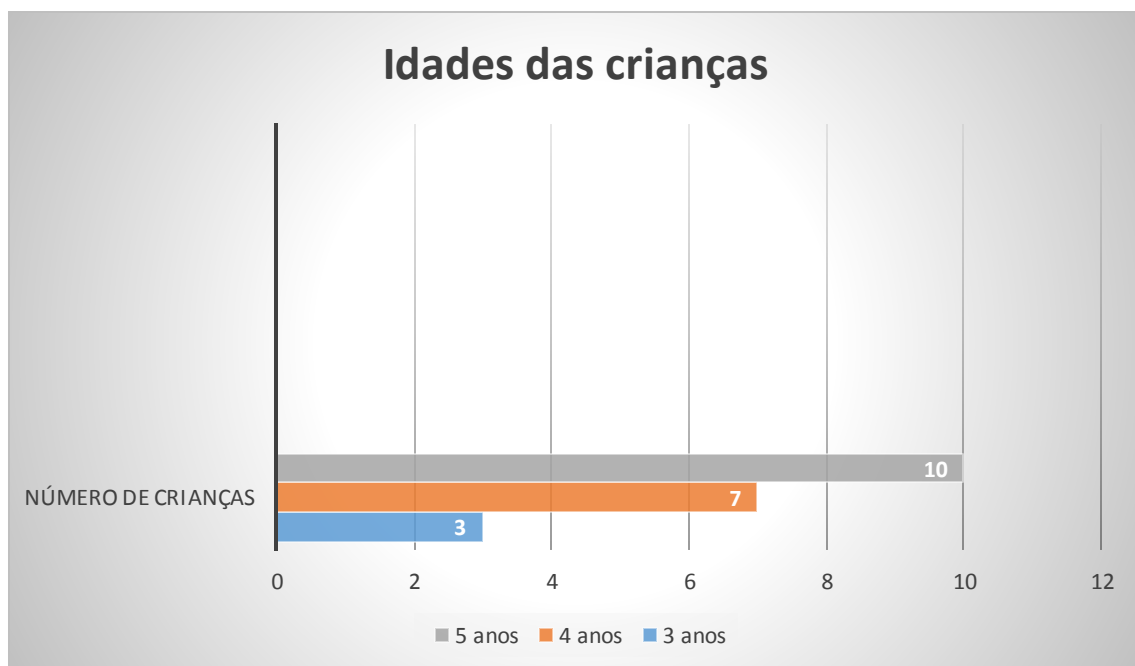


Figura 1.14 - Idade das crianças

Nesta instituição as crianças podem usufruir de atividades extracurriculares, assim, nesta sala sete meninos estão inscritos na Música, dez em Educação Física, uma no Inglês e três no Judo.

Como já dissemos, este jardim-de-infância possui um refeitório, onde as crianças almoçam e lancham. Uma criança vai almoçar sempre a casa, outra apenas almoça dois dias por semana no Jardim e o restante grupo almoça sempre na instituição.

Em relação ao prolongamento de horário que é realizado da parte da manhã e da parte da tarde, apenas cinco crianças usufruem dos mesmos e seis necessitam apenas de prolongamento da parte da tarde. O prolongamento da parte da manhã é necessário para poucas crianças, pois este é realizado devido ao facto de alguns pais de meninos trabalharem longe e entrarem cedo e depois não têm onde os deixar.

Na sala doze das crianças frequentam esta instituição pela primeira vez, sendo três de três anos de idade, duas de quatro anos e sete de cinco.

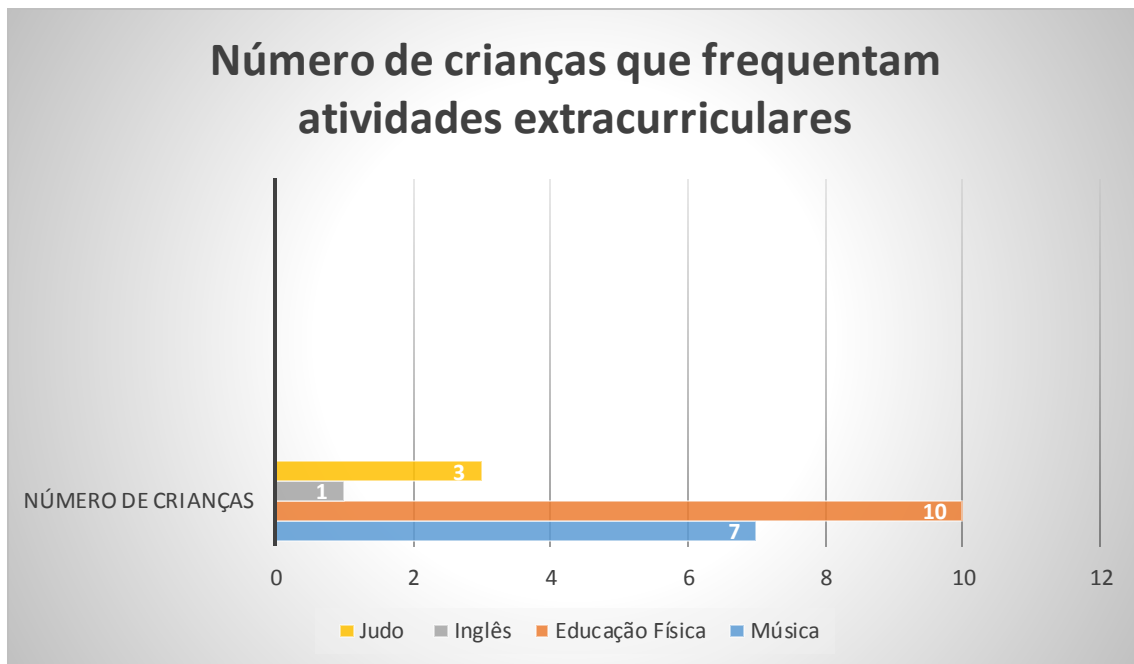


Figura 1.15 - Número de crianças que frequentam atividades extracurriculares

Relatando um pouco o comportamento deste grupo, trata-se de um grupo calmo, bastante meigo e heterogéneo, o que muitas vezes dificulta a realização das atividades e também o controlo do mesmo. Contudo, as crianças entreadjudam-se bastante, sendo habitual as mais velhas ajudarem as mais novas em algumas atividades, o que compensa a heterogeneidade de idades.

A criança que tem necessidades educativas especiais frequentemente destabiliza o grupo, pois não consegue estar quieta e está sempre a mexer nas restantes crianças, faltando também imenso, pois costuma ter algumas consultas médicas. Do grupo, destaca-se ainda uma criança que está constantemente a portar-se mal. A mãe desta criança sofre de uma depressão e o pai foi internado num hospital longe de casa, na sequência de um acidente, sendo que estas circunstâncias podem ter afetado o

comportamento da criança. Há, por fim, duas crianças com pais separados (uma vive com os avós); quatro crianças cujos pais só têm possibilidades de vir a casa ao fim-de-semana, pois trabalham fora e ainda uma criança cujo pai trabalha no estrangeiro, ficando por lá longas temporadas.

Mostramos, seguidamente, uma tabela onde ficam patentes as habilitações académicas e as profissões dos pais das crianças do grupo.

Tabela 1.1 - Habilitações literárias e profissões dos pais

Pai		Mãe	
Habilitações Académicas	Profissão	Habilitações Académicas	Profissão
12º Ano	Empregada de mesa		Empregado de mesa
12º Ano	GNR	12º Ano	Vendedora / Bombeira
9º Ano	Chefe após venda	Bacharelato	Gerente de loja
9º Ano	Desempregado	7º Ano	Desempregada
9º Ano	Condutor de máquinas industriais	Licenciatura	Professora
9º Ano	Eletricista	9º Ano	Costureira
9º Ano	GNR	9º Ano	Pós Graduação
Licenciatura	Professor	Bacharelato	Professora
Mestrado	Professor do Ensino Secundário	Licenciatura	Educadora de Infância
12º Ano	Comercial	12º Ano	Verificadora de Qualidade
12 Ano	Bombeiro	9º Ano	Desempregada
12º Ano	Operário fabril	12º Ano	Operária fabril
6º Ano	Estucador	9º Ano	Costureira
12º Ano	PSP	12º Ano	Operária fabril
	Desempregado		Desempregada
12º Ano	PSP	12º Ano	Operária fabril
7º Ano	Camionista	6º Ano	Desempregada
Licenciatura	Comercial	Licenciatura	Psicóloga
9º Ano	Vendedor	12º Ano	Caixeira

Quanto às habilitações dos pais das crianças do grupo, pudemos constatar que 34,2% dos pais têm o 12º ano, 26,3% conta com o 9º ano e apenas 13,2% possuem a licenciatura.

Com bacharelato, 7º ano e 6º ano verificamos uma percentagem igual para cada uns destes de 5,3%. Existem ainda dois casos que não obtivemos dados que retém uma percentagem de 7,8%.

Nas profissões pudemos verificar que mais de metade possuem um emprego, existindo só seis elementos que estão em situação de desemprego. Em dois desses casos, ambos os cônjuges não trabalham.

Em relação à Educadora titular deste grupo, os seus últimos treze anos foram exercidos nesta instituição. A sua função como Educadora de Infância é desempenhada há 32 anos, tem a licenciatura e um complemento de formação na área das Expressões, para além de outras formações contínuas em diferentes áreas, tais como, Investigação Educacional, Supervisão e Análise Social da Educação.

O seu trabalho exercido diretamente com as crianças é de cinco horas por dia, mas ainda está estabelecida no seu horário uma componente não letiva, que a mesma vai ocupando para organização de trabalho individual na sala e para supervisão da componente social de apoio às famílias. No que diz respeito à área de Necessidades Educativas Especiais, a Educadora não tem nenhuma formação específica nesta área, mas tem experiência pois trabalhou durante nove anos com crianças deficientes na APPACDM, em Castelo Branco.

Questionada sobre as razões que a levaram a escolher esta profissão, referiu que a principal foi a possibilidade de poder contribuir para o desenvolvimento das crianças, contribuindo para que este seja feliz e harmonioso. Revelou, ainda, que o trabalho com estas crianças de ano para ano lhe possibilita ver o seu crescimento físico e intelectual, o que lhe dá imensa satisfação. Concluiu, mencionando que gostaria de melhorar a sua atividade como profissional frequentando mais ações de formação de qualidade, mas que estas têm sido bastantes reduzidas e limitadas no que diz respeito aos temas.

1.4. Modelo da Prática Pedagógica

O modelo de trabalho que foi seguido ao longo das semanas de Pática Supervisionada foi um modelo de trabalho integrador e articulado de todas as áreas curriculares, nomeadamente, Área de Formação Pessoal e social, Área de Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo, tal como vêm indicadas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Usámos uma matriz de planificação, escolhida e adaptada por nós de entre alguns modelos da mesma, fornecidos pela Professora Supervisora, e pela Educadora da sala, a qual também nos

pôs à vontade para seguirmos um modelo à nossa escolha. Apresentamos em anexo (anexo A) cópia da mesma matriz.

Juntamente com as planificações foi-nos dado um documento pela Professora Supervisora, “A planificação das áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (OCEPE), e era a partir deste que seguíamos para a realização da mesma. Este é um documento que contém todas as áreas do Pré-Escolar, bem como os seus objetivos específicos que se pretendem desenvolver em cada uma delas. O mesmo foi realizado através da análise de dois documentos “Síntese da Enciclopédia de Educação Infantil, elaborado por Maria José Infante, em 1998 e pelo documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997).

Por semana tínhamos de realizar uma unidade didática onde tínhamos de integrar todas as áreas de conteúdo e essas depois eram divididas pelos quatro dias semanais de prática, realizando uma planificação para cada dia da semana.

Nela integrávamos o tema principal (fornecido pela Educadora), o subtema (escolhido por nós) e depois seguiam-se todas as áreas disciplinares, os conteúdos que íamos desenvolver nas mesmas, as atividades a levar a cabo e, por fim, os objetivos que pretendíamos atingir com estas atividades.

O plano seguido para cada um dos dias da semana era idêntico ao plano semanal. Era feita uma descrição pormenorizada das áreas de conteúdo a trabalhar nesse dia, acompanhada da descrição da atividade para desenvolver as mesmas. Indicávamos ainda os materiais necessários e a estratégia, pormenorizando todas as rotinas e tarefas a realizar. Podemos ver modelo de planificação diário em anexo (anexo B).

O grande tema da nossa instituição de acolhimento, para o primeiro período era “A Família” e era sempre a partir deste tema englobante que tínhamos de desenvolver o plano semanal. A Educadora cooperante dizia-nos quais os conteúdos a trabalhar em cada semana e a partir daí tínhamos de integrar o grande tema, criar um subtema que se relacionasse com o mesmo e abarcar os conteúdos recomendados.

Capítulo II. Desenvolvimento da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

A Prática Supervisionada desenvolvida na Educação Pré-Escolar (também adiante designada por Estágio ou Prática) enquadra-se no plano de estudos do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e decorreu durante o primeiro semestre do segundo ano letivo, do mesmo mestrado.

Antes de darmos início a este Estágio, deslocámo-nos ao Jardim de Infância Quinta das Violetas, com a Professora Supervisora para conhecermos o mesmo, bem como a nossa Educadora Cooperante. Durante esta breve visita ficámos a conhecer também o grupo de crianças com quem trabalhámos nos meses seguintes. Durante a observação interagimos com o grupo e ajudávamos no que era necessário, mas concentrámo-nos nas anotações que tínhamos de fazer e na descrição das rotinas para depois isso ser refletido nas aulas de Didática do Pré-Escolar, com a Educadora Supervisora.

A partir daí tivemos então catorze semanas para esta nova etapa deste ciclo de estudos. Destas catorze, duas foram de observação e duas de grupo; as restantes dez foram alternadas, cinco para cada um dos elementos do par pedagógico. A seguir, podemos ver um esquema da divisão das semanas da Prática Supervisionada, bem como os subtemas que foram explorados em cada semana (Figura 2.1.). Esta figura apresenta três cores, duas tonalidades de azul, roxo e cor-de-laranja. O cor-de-laranja corresponde às duas semanas de observação que tivemos, a cor roxa às semanas que foram trabalhadas em conjunto. Quanto ao azul claro foram as semanas trabalhadas por mim e o azul mais escura as semanas trabalhadas pela minha colega de par pedagógico.

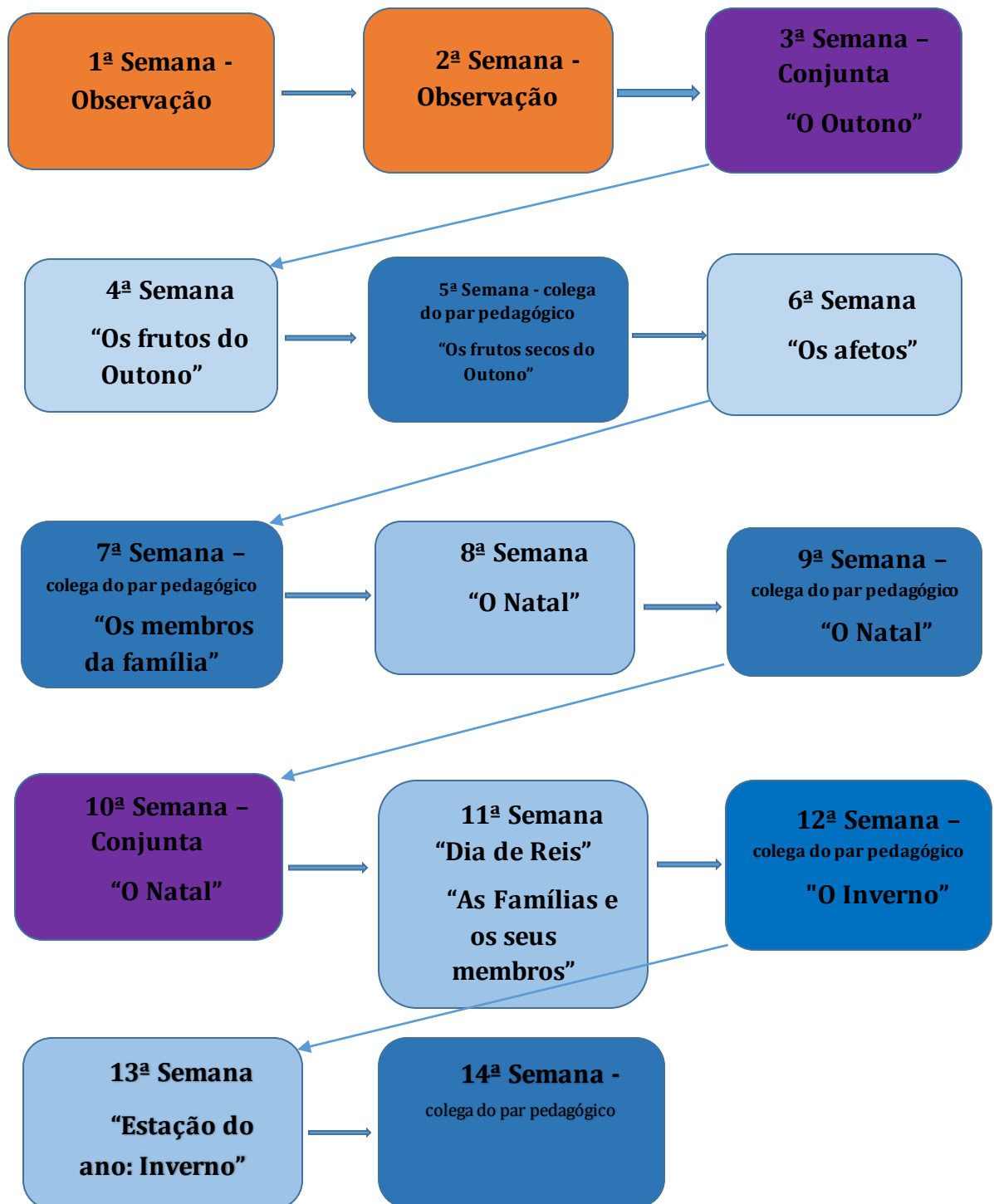


Figura 2.1 - Distribuição das semanas de Estágio pelo par pedagógico e subtemas explorados em cada semana.

Em relação aos temas, abordados ao longo das semanas, tínhamos um tema global para o primeiro período, “A Família”, sendo que os subtemas mudaram conforme os dias. Na semana anterior à nossa Prática, a Educadora Cooperante indicava os conteúdos que que devíamos explorar e a partir destes, englobando também o grande

tema, escolhíamos um subtema. Este poderia ser igual nos quatro dias da semana ou poderia ser diferente, conforme decidíssemos.

a) Reflexão sobre a observação

Como já dissemos, a Prática Supervisionada na Educação Pré-Escolar teve duas semanas de observação. A mesma observação é sempre bastante enriquecedora nos Estágios, pois serve para aprendermos com a Educadora Cooperante, para conhecer a instituição e as pessoas e para se desenvolver uma relação de proximidade e de adaptação ao grupo das crianças. Segundo Vayer e Coelho (1990: p.9) “A observação é um certo modo de relação, com a criança. Há uma relação, apesar das aparências, porque o adulto intervém com a sua presença, quer dizer, com a sua atitude em geral. Quanto mais esta presença foi percebida como securizante, tanto mais a criança será ela mesma, e mais pertinente será a observação”. E assim foi, ao longo destas duas semanas, fomos cada vez mais interagindo e fomos-nos ligando ao grupo, partilhando ideias e ajudando também na execução das tarefas, para que as crianças pudessem perceber a nossa presença como “securizante”. Ainda Vayer e Coelho (1990: p.9) defendem que “A observação enquanto forma de estar, é, logo muito diferente de relação educativa que implica sempre um certo envolvimento, mesmo se o adulto não intervém na atividade da criança e, em certos casos, está apenas para a definir e dar atenção aos resultados; assim, neste período, tentámos criar uma ligação afetiva com o grupo antes de iniciarmos propriamente a nossa relação educativa com o mesmo. À medida que nos íamos aproximando do grupo, este ia-se entregando cada vez mais e ficando à vontade com a nossa presença. Também a nossa participação no recreio era importante para esta proximidade.

Nestas semanas aprendi a utilizar algumas estratégias que me serão fundamentais como futura profissional na área e que foram fundamentais na Prática Supervisionada. Relembrando algumas dessas estratégias, começo por mencionar uma que pode ser aplicada na mantinha, local onde os meninos se sentavam no chão, quando as crianças estão a ouvir sobre um determinado assunto e se vão cansando. Nestas circunstâncias é preciso brincar um pouco com elas e distraí-las com uma brincadeira, para depois então se retomar o tema anterior, pois por vezes quando estamos demasiado tempo a falar sobre algo as crianças desconcentram-se e começam a falar com o restante grupo, por vezes distraindo os outros. À medida que as semanas de Prática iam passando ia vendo cada vez mais que essa era uma estratégia boa para manter o grupo atento e interessado.

Outra estratégia que também acho muito importante e das mais fundamentais é a separação das tarefas, pôr uns elementos numa mesa e outros noutra a realizarem os trabalhos, trocando depois. Uma das atividades deve ser sempre fácil de realizar pelas crianças sozinhas, para, deste modo, podermos estar mais tempo a dar atenção à atividade mais difícil. No nosso Estágio isto não era tão necessário, pois tínhamos

sempre três adultos dentro da sala, e por vezes quatro (Educadora, estagiárias e a auxiliar), mas é uma estratégia eficaz a reter porque funciona muito bem.

A separação das crianças que não podem ficar juntas nos lugares, por estarem a distrair-se mutua e constantemente, também é uma boa estratégia a aplicar.

Durante a manhã, como se realizam bastantes e variadas atividades, poder descontrair durante breves momentos é bastante importante para manter o equilíbrio, como pudemos constatar, pois, de vez em quando, era necessário que as crianças brincassem durante breves instantes nos “cantinhos” da sala, para aliviar um pouco as atividades a levar a cabo. Neste grupo chegámos à conclusão que os cantinhos mais pedidos eram o da casinha e o da garagem, pois estes refletem atividades do dia-a-dia, feitas pelos adultos, como conduzir, cozinhar, cuidar dos filhos, entre outras, e as crianças adoravam poder imitar os seus familiares.

Estas estratégias mencionadas são boas formas de manter a ordem, a organização e de poder criar um ambiente harmonioso na sala. No início foi complicado, pois as crianças não nos conheciam e estavam um pouco a experimentar-nos, muitas das vezes não obedecendo às nossas regras, mas, gradualmente, isso foi mudando.

Consta ainda que algumas das atividades eram realizadas com imensa rapidez. Isto foi algo que me surpreendeu bastante e me alertou para a necessidade de repensar o ritmo, a duração e a quantidade das atividades, tendo em vista as futuras planificações.

Na parte inicial da manhã era sempre realizada uma atividade de motivação, para que esta causasse impacto, de modo a que todo o grupo participasse e se envolvesse na mesma e compreendesse melhor o tema abordado. O que levava a que a Educadora a maior parte das vezes lhes lesse uma história ou lhes contasse um acontecimento do seu quotidiano, pois o grupo gostava bastante de ouvir histórias sobre as rotinas das pessoas.

Nestes oito dias foi fundamental também conhecermos as rotinas e o que simbolizava cada uma delas. Uma das rotinas da manhã era a atualização feita no cartaz da “árvore do tempo”, em que era selecionado todas as manhãs um elemento do grupo para ser o rei/rainha do dia e depois com autocolantes mudaria o dia da semana e o dia do mês em que nos encontrávamos. Outra rotina era a da higiene, em que antes do almoço formava-se um comboio até à casa de banho que, de seguida, era conduzido até ao refeitório e o mesmo se sucedia a seguir à refeição. Estas e outras rotinas também são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, pois devem entender que é importante ter hábitos de vida saudáveis e higiénicos, como, por exemplo, sempre lavar as mãos antes das refeições. Brazelton e Sparrow (2003) defendem que as rotinas diárias das crianças servem para estas evoluírem na sua aprendizagem sobre o tempo e é através destas que elas vão percebendo também a distinção da passagem da manhã para a tarde e da tarde para a noite.

Em suma, as manhãs de observação foram muito úteis para ter uma percepção do ritmo das crianças, das rotinas que eram feitas e do tipo de atividades de que estas mais gostavam de desenvolver. Para além de aprender muito, a observação serviu também para desenvolver ainda mais o meu gosto por esta profissão, pois é algo maravilhoso ver as crianças dia-a-dia a evoluírem e a desenvolverem a sua personalidade. É ótimo entrarmos numa sala e vermos aquelas crianças todas, por mais problemas que possam existir, sempre com um sorriso no rosto, o que é contagiante.

Terminada a observação, cada um dos elementos do par pedagógico realizou a sua Prática Supervisionada nas respetivas semanas individuais. Iniciámos sempre as nossas manhãs respeitando as rotinas diárias que observámos e que descrevemos atrás. Para além destas, algo que também foi sempre realizado todas as segundas-feiras de manhã foi conversar um pouco com as crianças sobre o que fizeram no fim-de-semana. Optámos por dar continuidade a este hábito, tal como nos tinha sido dito pela Educadora, pois o diálogo servia para acalmar um pouco as crianças que chegavam sempre bastante agitadas da pausa escolar. Gostavam bastante de falar para dizerem o que tinha acontecido, onde tinham ido, e também de ouvir o que nós estagiárias tínhamos feito.

As unidades didáticas realizadas, uma para cada uma das cinco semanas, tinham de conter as grandes áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar (Área de Conhecimento do Mundo, Área de Expressão e Comunicação e a Área de Formação Pessoal e Social), bem como os conteúdos a desenvolver em cada área e os objetivos a atingir nas mesmas. Construámos ainda planificações diárias, uma para cada dia da semana, e estas continham as áreas a trabalhar nesse dia, os conteúdos, as atividades, os materiais necessários e ainda uma estratégia, na qual era descrito o que seria feito e como durante a manhã. A título de exemplo, apresentamos em anexo (anexos C e D) uma planificação semanal e uma diária. De entre todas as planificações que fizemos, escolhemos estas que apresentamos por nos parecer que são paradigmáticas do trabalho que realizámos.

Todas as áreas disciplinares de conteúdo (Área de Conhecimento do Mundo - Meio Físico e Meio Social -, a Área de Expressão e Comunicação - Linguagem Oral, Abordagem à Escrita, Expressão Plástica, Expressão Motora, Expressão Musical e Matemática - e a Área de Formação Pessoal e Social) foram sempre desenvolvidas em todas as unidades didáticas semanais, embora diariamente apenas fossem trabalhadas algumas delas.

b)Prática Supervisionada

Semana conjunta 1:

A primeira das semanas de Prática Supervisionada foi desenvolvida em conjunto com o meu par pedagógico, por isso não vou fazer uma descrição pormenorizada do trabalho realizado, deixando apenas testemunho da reflexão que me suscitou esta primeira experiência de atividade educativa. A semana decorreu globalmente de forma positiva, apesar de sentirmos imenso nervosismo, pois foi a primeira semana em que estávamos em frente a um grupo de crianças a realizar a nossa Prática Supervisionada.

Uma das grandes dificuldades que sentimos foi o controlo do grupo, pois era sempre muito complicado conseguirmos mantê-los atentos. Embora tentássemos aplicar as estratégias que a Educadora nos foi sugerindo, estas nem sempre resultavam connosco, por as crianças ainda não nos conhecerem há tempo suficiente.

Na elaboração da planificação, tivemos no início algumas dificuldades no preenchimento da mesma, pois tivemos receio que as atividades não fossem adequadas para aquele grupo, ou que fossem fáceis de mais, mas depois falámos com a Educadora e ela gostou, o que nos tranquilizou. Durante a planificação achámos que aquelas atividades chegavam para as duas manhãs e o que verificámos é que isso não se concretizou na primeira manhã da semana, pois mais de metade do grupo realizou as tarefas antes do tempo previsto. Isto aconteceu talvez porque para as crianças mais velhas eram atividades fáceis e de rápida concretização, o que nos levou depois a pensar que nas próximas semanas teríamos de ter um pouco mais em conta o grupo dos mais velhos.

Quanto às atividades, decorreram como esperado e as crianças conseguiram atingir os objetivos, em relação ao Outono e às características desta estação do ano. Onde o grupo mostrou mais interesse foi na deslocação à rua e na apanha das folhas secas; estavam bastante entusiasmados e corriam bastante de um lado para o outro a ver quem conseguia apanhar mais. Faço, portanto, um balanço bastante positivo desta semana, o que foi confirmado pela apreciação da Educadora Cooperante.

Semana individual 1:

Nesta primeira semana individual de Prática Supervisionada o subtema desenvolvido foi “Os frutos do Outono”.

Objetivos:

Reconhecer os membros da família;

Diferenciar relações de parentesco;

Estabelecer relações com o meio/suas características;

Reconhecer os frutos do Outono (dióspiro, marmelo e romã);

Desenvolver atitudes de respeito, colaboração, ajuda e cooperação;

- Desenvolver o sentido de responsabilidade;
- Desenvolver regras básicas de higiene;
- Alargar o vocabulário;
- Desenvolver a discriminação visual de formas, tamanhos e cores;
- Desenvolver orientação espacial, a organização temporal e a sensibilidade estética;
- Valorizar e incentivar as tentativas de escrita;
- Desenvolver a criatividade;
- Desenvolver hábitos de limpeza, cuidado e ordem de material;
- Utilizar as capacidades sensitivas do corpo para o conhecimento dos frutos;
- Escutar com atenção a música;
- Identificar e reconhecer as características dos frutos explorados (dióspiro, marmelo e romã);
- Reconhecer figuras geométricas (círculo);

Atividades Implementadas:

- Visionamento e exploração da história em PowerPoint, “O Casamento do Sr. Dióspiro e da Sra. Noz”, de Escola Básica com Jardim de Infância Professor João Dias Augusto;
- Exploração oral das características do dióspiro;
- Divisão silábica da palavra dióspiro através de um cartão e formação da mesma;
- Preenchimento de um dióspiro através da colagem de quadrinhos de papel de lustro;
- Exploração oral das características de um marmelo;
- Divisão silábica da palavra marmelo através de um cartão e formação da mesma;
- Preenchimento do desenho de um marmelo com marmelos partidos ao meio;
- Confeção de marmelada;
- Preenchimento de um pictograma de uma receita;
- Exploração das características da romã;
- Divisão silábica da palavra romã através de um cartão e formação da mesma;
- Jogo com romãs;
- Colagem de bolinhas de papel crepe no desenho de uma romã;
- Jogo sensorial com os frutos (dióspiro, marmelo e romã);

Impressão sobre o trabalho realizado nesta semana:

Segundo Melo e Valle (2005), a arte de brincar desperta na criança algumas dimensões, tais como a intelectual, a social e a física e leva-a para novos locais que a fazem crescer e aprender. Nas suas aprendizagens, as crianças devem aprender a brincar, por isso, devemos optar por escolher sempre atividades em que elas possam brincar e ao mesmo tempo aprender.

Concluídas estas quatro manhãs, senti ainda um pouco a falta de controlo no grupo, mas nesta semana aprendi uma boa estratégia. Durante uma das atividades houve uma criança que estava a destabilizar o restante grupo; chamei-a para o pé de mim e pedi-lhe que me ajudasse com a distribuição das folhas. A criança acalmou, distribuiu as folhas e sentou-se no seu lugar a realizar a tarefa, muito bem comportada.

Quanto às atividades, decorreram como estava à espera e as crianças conseguiram atingir os objetivos planificados, pois no último dia já sabiam tudo o que tínhamos falado sobre a estação do ano em causa e as diferenças entre os três frutos estudados. A atividade onde foi demonstrado maior interesse por parte de todo o grupo foi na estampagem do marmelo e no jogo sensorial, pois as crianças adoram jogos e aqui estavam a aprender, brincando.

A execução das planificações correu bem, dado que nunca tive muita dificuldade em realizá-las. Globalmente, a escolha das atividades também me pareceu acertada. Como tinha sido pedido pela Educadora Cooperante a exploração destes três frutos, optei por explorar um para cada dia, com atividades idênticas, mudando só a forma como que foi preenchido o interior do desenho dos frutos. Estando os três frutos relacionados com o Outono, resolvi estabelecer um fio condutor entre eles, através da mesma tipologia de atividades.

Semana individual 2:

A segunda semana individual de Prática Supervisionada foi subordinada ao subtema “Os Afetos”.

Objetivos:

- Reconhecer os membros da família (pai e mãe);
- Conhecer características dos animais (revestimento, habitat, alimentação);
- Desenvolver uma estabilidade afetiva e uma autoestima adequada;
- Integrar a família no contexto escolar;
- Fomentar o diálogo;
- Alargar o vocabulário;
- Valorizar e incentivar tentativas de escrita;
- Desenvolver a criatividade;

Conhecer as características e possibilidades dos diversos materiais utensílios e suportes das várias técnicas, assim como dos seus modos de utilização e conservação;

Valorizar a manutenção da higiene pessoal e do ambiente, como condição necessária para o desenvolvimento das atividades do dia-a-dia;

Expressar sentimentos por meio do corpo;

Contar números (1 a 10);

Atividades Implementadas:

Audição e exploração da história em PowerPoint, “Adivinha quanto eu gosto de ti”, de Sam McBratney, ilustrada por Anita Jeram;

Desenho temático;

Pintura e decoração de uma máscara de uma lebre;

Audição da canção “Eu sou um coelhinho”, de Elza Bittencourt;

Leitura e exploração da história “Um beijo na mão”, elaborada pelo Jardim de Infância de Talhadas, http://ziesteves.files.wordpress.com/2011/12/panfleto_um_beijo_na_mao.pdf

Construção de uma flor em cartolina;

Carimbagem da mão numa cartolina;

Observação de imagens de afetos e identificação dos sentimentos expressos;

Realização de um jogo de representação dos afetos;

Construção do coração dos afetos;

Contagem dos afetos inseridos no cartaz;

Impressão sobre o trabalho realizado nesta semana:

Fazendo o balanço desta semana, considero que não foi muito positivo em alguns dos aspetos. Este subtema não era muito fácil de ser trabalhado e foi através das exemplificações que o grupo percebeu melhor.

A seleção das atividades para explorar este subtema foi difícil. No primeiro e segundo dia desta semana não estava à espera que as atividades decorressem tão rapidamente, o que me obrigou a ter de improvisar uma atividade no momento para ocupar o resto da manhã.

Uma das atividades que não correu muito bem foi a reprodução dos gestos da canção, pois para as crianças mais velhas esta não foi muito desafiadora. No momento, não é nada agradável ocorrer este tipo de problemas, mas, por outro lado, é bom para o nosso crescimento e aprendizagem como futuras profissionais, pois temos de estar à

espera de tudo o que possa acontecer. Nesta atividade senti um pouco a falta de controlo do grupo, principalmente durante a brincadeira nos cantinhos. Penso que a solução poderia ter passado pela estratégia da divisão do grande grupo em dois, dado que, enquanto uns brincassem nos cantinhos da sala os restantes executariam as tarefas propostas. Cada uma das estagiárias deveria estar sempre a vigiar cada um dos grupos, pois houve alguma desorganização e falta de ordem.

O aspeto positivo é que não tive grande dificuldade na realização das planificações, sendo que, depois de ter organizado todas as atividades a desenvolver, foi fácil o preenchimento da mesma.

Semana individual 3:

Na minha terceira semana de Prática Supervisionada o subtema trabalhado foi “O Natal”, devido à época do ano em que nos encontrávamos.

Objetivos:

Reconhecer a família como uma das formas habituais de organização da vida humana;

Valorizar a utilidade da família/Participar na vida familiar;

Conhecer normas e modos de comportamento social em família;

Valorizar a importância dos meios de comunicação no intercâmbio de mensagens entre as pessoas;

Integrar a família no contexto escolar;

Fomentar o diálogo;

Dizer, de forma lúdica poesias;

Alargar o vocabulário;

Desenvolver a orientação espacial, a organização temporal e a sensibilidade estética;

Valorizar e incentivar as tentativas de escrita;

Desenvolver a criatividade;

Recriar experiências da vida quotidiana;

Escutar e reproduzir com atenção a canção;

Reconhecer e nomear noções espaciais básicas: dentro/fora;

Identificar algumas das principais formas geométricas (triângulo);

Atividades Implementadas:

Dramatização de um diálogo entre o Pai Natal e a rena Rodolfo;

Modelagem de figuras natalícias;

Pintura da parte interior de um rolo de papel higiênico;

Leitura e exploração da história “Pedro e o pinheirinho de Natal”, de Sandrine Deredel Rogeon, ilustrada por Gustavo Mazali;

Picotagem e recorte de moldes de um pinheirinho para trabalhar a identificação de triângulos;

Decoração de um pinheirinho em cartolina para trabalhar os conceitos espaciais “dentro” e “fora”;

Pintura com pincéis dos moldes das figuras natalícias;

Audição da canção “Canção de Natal 2011”, de <http://www.youtube.com/watch?v=D4FFvRpP2oY>;

Cantar a canção;

Pintura com aguarelas de um Pai Natal;

Construção do mobile de um anjo;

Leitura e exploração do poema “Doze pinheirinhos”, Maria Isabel de Mendonça Soares;

Recitar o poema;

Trabalho com rimas;

Desenho temático com digitinta;

Pintura com pincéis de uma estrela;

Escrita do nome nos trabalhos;

Impressão sobre o trabalho realizado nesta semana:

Esta foi uma semana bastante positiva e muito agitada. A Educadora Cooperante pediu que as semanas que se seguiam até à festa de Natal do Jardim de Infância fossem dedicadas à construção dos enfeites natalícios para a nossa sala e para o *hall* principal da instituição. No primeiro dia e para motivar as crianças, vesti-me de Pai Natal e o meu par pedagógico de rena Rodolfo. Propus ao grupo que a partir daquele dia a nossa sala fosse a fábrica do Pai Natal e que eles fossem os ajudantes. Estas duas estratégias tiveram um acolhimento entusiástico e o grupo dispôs-se a colaborar empenhadamente. Quanto às atividades decorreram segundo as minhas expectativas, uma vez que o grupo estava bastante empenhado na realização das mesmas.

As planificações foram facilmente elaboradas, dado que tinha pensado em muitas atividades interessantes para implementar. Esta foi uma semana exemplificativa do frenesim típico de Natal.

Dos aspetos negativos, destaco a confeção da massa de sal, que foi feita por mim em casa, mas, por ser a primeira vez que a fiz, ficou um pouco grossa e colava-se às mãos, não dando para ser moldada. Depois esse problema resolveu-se na sala quando cheguei e pedi ajuda à Educadora Cooperante. Pusemos mais farinha na massa e esta estava pronta a ser moldada.

O grupo apresentou muita dificuldade na exploração das rimas do poema, pois não conseguiam dizer quais as palavras que rimavam. Pedi então que lessem o poema comigo, lendo eu cada verso e, de seguida, repetindo o grupo o mesmo verso. Li de novo sozinha todo o poema, acentuando as palavras que rimavam, mas mesmo assim nenhuma das crianças me soube responder corretamente. Não era um poema muito difícil de ser explorado, assim fui dizendo as palavras que rimavam e as crianças repetiam-nas, mas quando perguntava novamente já não me sabiam responder. A Educadora já nos tinha referido que onde o grupo tinha mais dificuldades era também na exploração de poemas e rimas, pedindo-nos assim que a tentássemos explorar mais estes conteúdos.

De todas as atividades que foram realizadas, aquelas em que notei mais interesse e entusiasmo por parte do grupo foi na moldagem das figuras com massa de sal e sua pintura e nos desenhos com digitinta. O aspeto a melhorar nesta atividade, como me foi referido pela Educadora, era a duração da mesma, pois devia ter sido planeada para a amanhã inteira, para a digitinta ser explorada à vontade e com tempo pelas crianças.

Semana conjunta 2:

A segunda semana conjunta de Prática Supervisionada foi desenvolvida na semana da festa de Natal e o subtema tratado deu continuidade às duas semanas anteriores, “O Natal”. Como se trata de uma semana conjunta, tal como já fiz atrás, não vou fazer uma descrição pormenorizada do trabalho realizado, deixando apenas testemunho da reflexão que me suscitou esta experiência conjunta de atividade educativa.

Fazendo o balanço desta semana, continuámos a sentir bastante agitação em todo grupo, sendo que já nem tínhamos todos os meninos presentes na sala, devido a alguns terem ficado em casa com os irmãos mais velhos, também eles de férias.

Na construção das planificações tivemos mais dificuldade em encontrar diferentes atividades, uma vez que já tínhamos trabalhado duas semanas com o mesmo subtema e a capacidade de inovação e de diversificação começava a escassear.

Quanto à realização das atividades, deparámo-nos com alguns problemas, pois a atividade de construção de um boneco de neve levou imenso tempo a realizar e não foi terminada no próprio dia. Esta revelou-se uma atividade um pouco maçadora para as crianças, pois exigia fazer muitas bolinhas e colá-las, o que exigiu imenso tempo. A solução seria ter imprimido uma imagem mais pequena.

Outras das atividades onde também verificámos grandes dificuldades foi na ordenação das imagens de uma história. Estas eram vistas no retroprojektor e as crianças tinham de procurar a sequência correta, sendo que a maioria não conseguiu.

Também na colagem das imagens houve casos de meninos que iam colá-las onde calhasse e não de forma ordenada. Alguns elementos deste grupo ainda têm bastante dificuldade em distinguir a esquerda da direita e também, na escrita do nome ainda não escrevem alinhado à esquerda, muitos deles escrevem em qualquer lado da folha, talvez por existirem estas dificuldades as crianças não sabiam como ordenar de forma correta as imagens colando-as em qualquer parte da folha.

De todas as tarefas onde verificámos mais interesse foi na escrita de um postal.

Semana individual 4:

Na quarta semana individual de Prática Supervisionada, foram desenvolvidos dois subtemas. No primeiro dia, dia de Reis, o tema foi “Os Reis Magos”; nos restantes três dias, o subtema desenvolvido foi “As Famílias e Seus Membros”.

Objetivos:

- Reconhecer os membros da família (tia, primos, avós, pais);
- Reconhecer-se como membro da família;
- Adquirir uma imagem ajustada e positiva de si próprio e dos membros da família;
- Desenvolver atitudes de respeito, colaboração, ajuda e cooperação;
- Cumprir regras de comportamento;
- Integrar a família no contexto escolar;
- Fomentar o diálogo;
- Alargar o vocabulário;
- Desenvolver a discriminação visual de formas, tamanhos e cores;
- Desenvolver a criatividade;
- Estabelecer relações espaço-temporais – aplicar as noções básicas de velocidade;
- Usar recursos expressivos do corpo para participar em jogos;
- Adaptar movimentos corporais a ritmos pré-estabelecidos;
- Identificar algumas das principais figuras geométricas (círculo, quadrado e triângulo);

Atividades Implementadas:

- Leitura e exploração da história “Os três reis magos”, em PowerPoint, de M. Jesus Sousa;
- Construção de uma coroa de reis;
- Audição da canção “Os três reis”, de Cristiana Silva;
- Construção de um bolo-rei em cartão;

Leitura e exploração da história “O livro da família”, escrito e ilustrado por, Todd Parr;

Jogo da família;

Construção de uma moldura;

Visionamento do filme “O patinho feio”, da Walt Disney;

Pintura com carimbos do desenho de um pato;

Leitura e exploração da lengalenga “Arlete”, de Lourdes Custódio;

Jogo do lenço;

Impressão sobre o trabalho realizado esta semana:

O balanço desta semana foi positivo e as atividades que foram desenvolvidas correram bem e sem grandes dificuldades na sua execução.

Das atividades que foram realizadas onde vi mais entusiasmo por parte do grupo foi na construção da coroa e também no visionamento do filme. Nesta semana aprendi que o visionamento de um filme é algo de diferente e que prende as crianças e as faz perceber melhor a história, pois quando as questionei sobre as ações principais souberam de imediato responder-me. As crianças estiveram extremamente atentas durante o visionamento, talvez porque o filme não tinha falas, sendo que as personagens apenas faziam gestos.

As maiores dificuldades que senti ao longo desta semana foram no jogo da família, pois muitas das crianças não estavam à vontade para imitarem um membro da sua família; queriam todas ir tirar um cartão mas depois quando era para fazer a imitação muitas delas ficavam paradas a olhar para nós à espera que disséssemos como era para fazer. A Professora Supervisora esteve presente neste dia durante a execução do jogo, talvez isso também estivesse a deixar as crianças um pouco mais envergonhadas. Esta atividade demorou imenso tempo a ser realizada. Talvez o problema desta atividade fosse o facto de não ter explorado as características mais marcantes de um membro da família, por exemplo pedir a uma criança para representar o que mais gostava de ver aquele membro da família fazer. E penso que também as crianças não se sentiam muito à vontade para estar em frente a todo o grupo a imitar uma pessoa da sua família, talvez por medo de serem posteriormente alvo de troça.

Outra das tarefas onde também houve mais dificuldade foi no jogo do lenço, pois apesar das regras terem sido explicadas várias vezes, tive de interromper o jogo por não estarem a respeitá-las devidamente e por estarem bastante distraídos sempre a falar com os colegas, talvez porque o jogo estivesse a ser demasiado complexo para o grupo, o que os fez desmotivar um pouco. Como a atividade não estava a resultar optei por reduzir a duração do jogo, o que mostrou ser uma boa estratégia.

A construção das planificações também correu bem e a escolha das atividades foi fácil.

Semana individual 5:

Na quinta semana de Prática Supervisionada individual o subtema desenvolvido foi “Estação do Ano: o Inverno”.

Objetivos:

- Reconhecer os membros da família (irmãos);
- Conhecer dados e termos básicos da sua moradia habitual;
- Conhecer os diferentes fenómenos atmosféricos e os efeitos que provocam no meio (Inverno);
- Desenvolver a capacidade criativa e própria, com expressão de si próprio;
- Fomentar o diálogo;
- Alargar o vocabulário;
- Trabalhar o carácter lúdico da linguagem;
- Desenvolver a organização temporal;
- Valorizar e incentivar as tentativas de escrita;
- Desenvolver a criatividade;
- Usar fantoches como elementos facilitadores de expressão;
- Escutar e reproduzir com atenção e interesse a canção;
- Identificar algumas das principais formas geométricas (quadrado e triângulo);

Atividades Implementadas:

- Representação teatral da história “A formiguinha e a neve”, de João de Barro;
- Jogo das roupas;
- Pintura de roupas de Inverno;
- Picotagem de imagens com roupas de Inverno;
- Audição da canção “O Inverno é mau”, de M. C. Diogo;
- Construção de mobiles;
- Pintura de um desenho de Inverno;
- Leitura e exploração do poema “Chegou o Inverno”, de Rosarinho;
- Pintura com esponjas;
- Desenho temático;

Leitura e exploração do conto tradicional “A casinha de chocolate”, de Impala;
Colagem de figuras geométricas num desenho;
Audição e exploração do poema “A minha casinha”, de Luísa Ducla Soares;
Grafismo da letra “c”;

Impressão sobre o trabalho realizado esta semana:

A minha última semana de Prática Supervisionada decorreu como esperava e sem grandes problemas.

Planifiquei a exploração de um poema e de uma lengalenga, pois o grupo demonstrara ter grandes dificuldades na realização destas atividades, durante as semanas anteriores. Na exploração do poema, as crianças apresentaram ainda algumas dificuldades na identificação das palavras que rimavam, enquanto que na lengalenga a mesma tarefa foi levada a cabo com mais facilidade.

Na atividade da picotagem das roupas de Inverno, deveria ter imprimido a imagem um pouco maior, dado que estava muito pequena, sendo que isso dificultou bastante a tarefa.

As atividades onde vi mais empenho e motivação foram, a elaboração do cartaz das roupas de Inverno, a estampagem do floco de neve e a colagem das figuras geométricas no desenho.

Quanto à elaboração das planificações decorreu naturalmente e sem dificuldade.

Em suma, e para terminar a reflexão sobre a Prática Supervisionada que foi desenvolvida ao longo destes meses na Educação Pré-Escolar, posso começar por dizer que fiquei a conhecer como funciona um Jardim de Infância e como é gratificante ter o privilégio de poder trabalhar todos os dias com crianças. Todos os grupos são diferentes, mas com este aprendi quais as atividades que mais gostam de realizar, como a pintura com pincéis ou com carimbos, a leitura de histórias através de PowerPoint e as dramatizações das mesmas.

Também senti que a motivação inicial é algo que é muito importante, pois é a partir dali que se desenrola o resto das tarefas. A motivação deve ser muito bem escolhida, porque convém prender desde logo a atenção das crianças à mesma para que depois participem de forma empenhada e motivada nas atividades que vão ser propostas a seguir.

Quando ao controlo da turma foi algo onde sempre tivemos mais dificuldade; apesar do respeito que nos tinham, por vezes, as crianças não respeitavam as nossas regras, acontecendo isto mais nos cantinhos da sala.

O grupo com o qual trabalhámos era bastante heterogéneo, pois as idades iam dos 3 aos 5 anos, fator que o tornava mais complicado, pois as crianças mais pequenas precisam de mais apoio e atenção no desenvolvimento das atividades, o que, por vezes,

levava a que as mais velhas começassem a dispersar um pouco umas com as outras. Mas, por outro lado, esta diferença de idades também foi positiva noutros aspetos, pois entreajudavam-se; muitas das vezes foram as crianças mais velhas que puseram os aventais às mais novas e as ajudaram em algumas das tarefas.

Fazendo, então, o balanço final deste Estágio, foi bastante produtivo e positivo em termos de novas aprendizagens e crescimento a nível profissional como futura Educadora. Houve semanas mais difíceis que outras, temas mais complicados, entre outras dificuldades que foram surgindo, mas existiriam também momentos muito bons e produtivos. Faz parte também da nossa aprendizagem por vezes as coisas não correrem como queremos, também para as podermos melhorar e refletir sobre o porquê daquilo ter corrido menos bem, tentando sempre arranjar outras soluções para que nas próximas vezes corra melhor.

Capítulo III. Desenvolvimento da Competência de Escrita

3.1. Enquadramento teórico

Neste capítulo apresentamos a investigação de campo que levámos a cabo durante a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar. Na primeira parte do capítulo é feita a fundamentação teórica da investigação (ponto 3.1.) e na segunda parte (ponto 3.2.) é explicada a estrutura da mesma investigação.

3.1.1.O domínio da língua

Dominar uma língua implica ter desenvolvimento da competência linguística. Segundo o Dicionário Terminológico, a competência linguística é a “capacidade intuitiva que o falante tem de usar a sua língua materna, decorrente do processo natural de aquisição da linguagem”. Sublinhamos que ter competência implica ter conhecimento intuitivo, o qual decorre da prática, e capacidade de uso, ou seja, capacidade de compreender no ato de receção e capacidade de produzir enunciados que os outros interlocutores possam compreender, oralmente ou por escrito.

Para que haja um bom domínio da língua, têm de estar desenvolvidas cinco competências: a competência de compreensão oral, a de expressão oral, a de leitura, a de escrita e a capacidade de refletir sobre a língua, como está explicitado no Programa de Português do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) (Reis, 2009). Estes quatro domínios da língua (oral, leitura, escrita e gramática) apontam para competências de receção, de produção e metalinguística, ou consciência / conhecimento explícito.

A compreensão e a expressão oral são competências mais fáceis de desenvolver que a competência de leitura e de escrita, pois para aprendermos a ler e a escrever um código alfabético (como é o caso na língua portuguesa) temos de saber que a língua é formada pelos sons da fala, ou segmentos, e que as letras do alfabeto representam essas unidades mínimas na escrita.

Numa situação de comunicação linguística, a receção do discurso abrange a captação e a compreensão do mesmo discurso produzido por um interlocutor (através da audição ou da leitura) e a produção inclui a fala ou a escrita do mesmo discurso, pelo próprio para outrem. Naturalmente, um falante de uma dada língua pode ter mais ou menos desenvolvidas a capacidade de receção ou de produção, sendo possível que o desenvolvimento de ambas não seja paralelo.

A especificação feita no parágrafo anterior conduz-nos também à distinção entre a vertente oral da língua e a sua vertente escrita. Todas as línguas são primeiro faladas e só mais tarde os seus falantes implementam um sistema de escrita que a preserve. Também, no caso da língua materna, primeiro se aprende a vertente oral da língua e, em Portugal, só por volta dos 5/6 anos de idade se faz a iniciação formal à vertente escrita da mesma (leitura e escrita).

A leitura e a escrita fazem parte da área de Expressão e Comunicação integradas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), esta é uma área que é considerada básica, isto porque, “incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para a criança continuar a aprender ao longo da vida” (1997, p. 56). Aqui a comunicação é bastante importante, pois é através da comunicação, mais especificamente através da língua, que conseguimos conviver com as pessoas que estão inseridas no nosso meio.

Muitas das crianças quando iniciam a Educação Pré-Escolar já têm alguns conhecimentos integrados na área de Expressão e Comunicação e o Educador deve partir destes conhecimentos para poder desenvolver na criança uma maior perceção, como podemos ler nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997, p.56) “ Ao iniciar a educação pré-escolar, a criança já realizou algumas aquisições básicas nos diferentes domínios da área de expressão e comunicação. Estas são o ponto de partida para o Educador favorecer o contato com as várias formas de expressão e comunicação, proporcionando o prazer de realizar novas experiências, valorizando as descobertas da criança, apoiando a reflexão sobre estas experiências e descobertas, de modo a permitir uma apropriação dos diferentes meios de expressão e comunicação”.

O documento que temos vindo a citar, é fundamental porque fornece as linhas orientadoras de atuação ao Educador, ainda dedica um capítulo ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, inserido na área de Expressão e Comunicação, que é onde se insere este nosso estudo de caso.

As crianças têm de saber para que serve escrever, mesmo que elas não saibam ainda ler nem escrever, elas têm de perceber que a escrita é algo muito importante na nossa sociedade para o nosso desenvolvimento neste meio social.

Todas as crianças já apresentam um grau de domínio de português oral na Educação Pré-Escolar, pois, já sabem dizer algumas palavras que ouvem, e muitas delas já sabem dizer frases. À medida que estão a frequentar a Educação Pré-Escolar devem desenvolver com o Educador e com outros adultos, por exemplo familiares, as suas capacidades em relação à compreensão e à produção linguística. Assim, o Educador e os adultos devem então proporcionar às crianças condições para que estas aprendam e se desenvolvam na competência linguística. Como nos dizem as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997, p. 66), deve-se “criar um clima de comunicação em que a linguagem do Educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças”.

Como acabámos de dizer, os seres humanos começam por desenvolver competências linguísticas, fazendo uso do conhecimento implícito que têm sobre o idioma em questão, e só com o uso efetivo da língua e com o treino vão desenvolvendo, gradualmente, consciência linguística. À medida que as crianças vão praticando de forma mais intensiva o uso da língua materna, vão também aumentando a sua consciência linguística, “em estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de

distanciamento, reflexão e sistematização” (Duarte, 2008, p. 18). Como vemos, a consciência linguística implicará sempre conhecimento das regras de organização de uma determinada língua, especificamente dos seus vários domínios. Ter consciência linguística é ter, pois, conhecimento explícito da língua, o qual é mais aprofundado, “é a pré-condição de sucesso na aprendizagem dos géneros formais e públicos do oral, na aprendizagem da leitura e na aprendizagem da escrita” (Duarte, 2008, p. 10), pois, saber falar corretamente e saber distinguir os contextos, saber ler fluentemente e saber escrever é fundamental.

Quanto à competência metalinguística, segundo o *Dicionário Terminológico*, é a “Capacidade que um falante tem de manipular e reflectir sobre unidades, processos e regras da gramática da sua língua. O desenvolvimento pleno da competência metalinguística depende, em grande parte, de instrução explícita e formal.”. Assim, um bom domínio de uma língua implica o desenvolvimento das competências de receção, de produção e de reflexão explícita sobre a mesma.

Quando falamos de competência/consciência linguística temos que distinguir os vários componentes (ou subcompetências ou, tão só, competências) que as constituem, nomeadamente, a fonológica, a lexical, a morfológica, a sintática, a discursiva/textual e a pragmática. De todas estas competências as que estão mais relacionadas com a aprendizagem da escrita são, talvez, a fonológica, a lexical e a sintática.

A competência fonológica tem a ver com a nossa capacidade em reconhecer e produzir os fonemas (sons) de uma língua. Ter consciência fonológica implica ser capaz de analisar, isolar e manipular os mesmos fonemas.

De todas as subcompetências linguísticas, a consciência fonológica é talvez uma das mais determinantes na facilitação da aprendizagem do código alfabético.

As unidades fonológicas importantes para o treino da consciência fonológica são as sílabas, os constituintes silábicos e os fonemas/sons da fala. Sim-Sim (1998) e Nunes (1992) defendem que quando uma criança começa a dominar a linguagem oral, ela não presta atenção aos sons dessa palavra, mas sim ao significado da mesma. Por exemplo, quando a criança ouve a palavra *macaco*, ela associa-a logo a um animal e não à constituição dos sons que a palavra contém. Só à medida que vai desenvolvendo o seu domínio linguístico e começa a perceber que a palavra *macaco* é constituída por sons e estes podem ser mudados e manipulados é que se começa a desenvolver a sua consciência fonológica.

Para que se devolva corretamente uma consciência fonológica nas crianças é preciso progredir por etapas e caminhar do mais fácil de identificar para o mais difícil. Podemos, assim, começar por dividir as palavras em sílabas, pois, como referem Freitas, Alves e Costa (2007, p. 10) “as primeiras tentativas de escrita silábica que as crianças manifestam remetem para a natureza intuitiva da unidade silábica”. Seguindo a hierarquia dos níveis linguísticos da consciência fonológica, segue-se a consciência intrassilábica e a fonémica. Estas desenvolvem-se mais lentamente.

A consciência fonológica, implica, pois a percepção das sílabas, das unidades dentro da sílaba e dos fonemas/sons. “Ao isolar sílabas, a criança revela consciência fonológica (pra.tos); “Ao isolar unidades dentro da sílaba, revela consciência intrassilábica (pr.a – t.os).” e “Ao isolar sons da fala, revela consciência fonémica ou segmental (p.r.a.t.o.s).” (Freitas, Alves e Costa, 2007; p.9).

Freitas, Alves e Costa (2007, p. 11) são de opinião que na consciência intrassilábica “o que está em causa é a capacidade de manipular grupos de sons dentro da língua”, ou seja, substituir uma sílaba de uma palavra formando uma nova. “Por exemplo, se a criança substituir o grupo consonântico [pr] por *p*, na sílaba pra da palavra *prato*, para criar uma nova palavra (pato).”

A consciência fonémica está relacionada com a capacidade de manipulação de segmentos ainda menores, os fonemas/sons que constituem a sílaba. Por exemplo, na palavra *casa* – c.a.s.a, a criança tem de perceber que esta é constituída por quatro fonemas.

Quanto à competência lexical, esta também é fundamental na aprendizagem da leitura e da escrita. Ter competência lexical é conhecer palavras e saber que estas têm significados e forma fónica. Ter consciência lexical é conseguir identificar a forma fónica e ortográfica de uma palavra, bem como os seus significados, reconhecer que as palavras têm classes e subclasses e também quais as propriedades flexionais que existem nas palavras. Tal como refere Duarte (2011, p.9) “As palavras são instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos”.

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p.61) “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 e, por outro lado, a compreensão de que as palavras são etiquetas fónicas arbitrárias”. Ou seja, a criança desenvolve a capacidade de saber que as frases são constituídas por palavras e podem identificar quantas palavras constituem algumas das frases e por último diferencia as palavras como sendo unidades linguísticas com autonomia.

Em idade Pré-Escolar é difícil uma criança identificar o sinónimo de uma palavra, pois para fazerem isto teriam de saber o significado da mesma e separá-lo do significante. Por isso, é fundamental que o Educador vá questionando as crianças sobre o que querem dizer as palavras para que reflitam sobre o significado, que pode ser idêntico em dois significantes diferentes, como, por exemplo, “magro” e “delgado”. “A capacidade, para compreender sinónimos ou metáforas implica, necessariamente, familiaridade com a realidade e com os significados envolvidos, podendo os educadores desempenhar um importante papel ao discutirem os significados de palavras ou de enunciados nos contextos onde surgem” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008; p.62).

Nas palavras de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p.62), “A apreensão de que as palavras são rótulos verbais arbitrários e autónomos em relação aos referentes, e a

perceção das unidades lexicais (ou palavras) no fluxo do discurso, facilita a tarefa de compreender as relações entre a fala e a escrita, e nesse sentido, facilita o processo de aprendizagem da leitura”. Isto significa que na aprendizagem da leitura também é fundamental ter a consciência da palavra, pois, é necessário que a criança entenda que significado e significante são elementos diferentes, embora interligados, como duas faces da mesma moeda. Nas línguas que usam um código alfabético, aprender a escrever palavras é aprender a corresponder cada fonema do significante a uma letra do alfabeto, de acordo com as normas ortográficas da língua em causa.

Outras das competências referidas acima foi a competência morfológica. Possuir competência morfológica é saber que existem palavras e que estas têm significados diferentes, mas ainda não saber decompor os morfemas que as constituem. Ter consciência morfológica é saber diferenciar palavras invariáveis e variáveis, bem como a distinção entre feminino e masculino, pessoa, verbos em número e pessoa e também a sua conjugação. Também nesta está incluída a diferenciação de palavras simples de palavras complexas e a distinção entre radicais-afixos e entre prefixos-sufixos.

No que concerne a competência sintática, podemos dizer que é saber distinguir quando uma frase é gramatical ou agramatical, mas não saber explicar a razão da sua gramaticalidade ou agramaticalidade.

“A consciência sintática é a capacidade para raciocinar sobre a sintaxe dos enunciados verbais e controlar, de forma deliberada, o uso das regras da gramática” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008; p. 63). Ou seja, esta está ligada ao conhecimento gramatical, as crianças têm de ser capazes de identificar se as frases estão gramaticalmente corretas, se são frases gramaticais ou não e saber explicar porquê.

Quando a nossa consciência sintática está desenvolvida sabemos distinguir o grupo nominal e o grupo verbal numa frase; referir que existem várias classes de palavras, tais como, adjetivos, verbos, preposições, pronomes, determinantes, advérbios e conjunções; fazer distinção entre frases simples e frases complexas.

Esta consciência é muito importante para o desenvolvimento da linguagem escrita, porque, possibilita ao leitor descodificar palavras que este não consegue ler. “Quando o leitor se depara com textos contendo palavras que não podem ser descodificadas facilmente, sua consciência sintática lhe permite recorrer às pistas sintáticas do texto para conseguir apreender o seu significado” (Capovilla, Capovill e Soares, 2004).

Em relação à competência discursiva podemos dizer que, segundo o *Dicionário Terminológico*, esta “consiste no domínio do saber linguístico e retórico-pragmático que permite configurar as estruturas discursivas e textuais”. Consiste, portanto, em ser capaz de produzir enunciados coerentes e eficazes, do ponto de vista comunicativo.

Podemos dizer que ter consciência discursiva desenvolvida é conseguir usar corretamente diferentes formas de tratamento, ou seja, saber adequar a forma como falamos às situações e conseguir apropriar o discurso com delicadeza e conforme a ocasião. Para que esta se desenvolva “é importante sensibilizar as crianças para os

modos como o contexto situacional condiciona a forma dos nossos enunciados, levando-as a perceber que enunciados adequados a certos objectivos ou situações não o são quando os objectivos que visamos ao produzi-los são diferentes ou quando a situação é outra” (Duarte, 2008, p. 55). A consciência discursiva está diretamente relacionada com a consciência pragmática e ambas se correlacionam.

A pragmática analisa “o funcionamento significativo e comunicativo da linguagem no seu uso real em discursos e textos e a intencionalidade comunicativa de quem nestes fala ou escreve” (*Dicionário Terminológico*). Ter competência pragmática é ser capaz de adequar o discurso às circunstâncias comunicativas.

Ter consciência pragmática é ser capaz de fazer uso dos vários registos de língua, e de saber adequar o discurso em função das relações que o emissor mantém com o recetor, dos papéis que ambos desempenham e do objetivo da interação linguística. É, portanto, muito importante ter a consciência pragmática desenvolvida para conseguirmos comunicar de forma eficaz e polida com os vários interlocutores do meio onde estamos inseridos.

Todas as subcompetências/competências linguísticas que enumerámos são fundamentais para o uso oral e escrito eficaz de uma língua, por isso, o desenvolvimento linguístico da criança deve ser global e o Educador deve trabalhar com as crianças da Educação Pré-Escolar todas estas componentes, através de atividades direcionadas para cada uma delas. É, pois, muito importante que no momento do desenvolver a aprendizagem da escrita as crianças possuam um bom domínio da oralidade, dado que este vai facilitar a concentração da criança nas características da escrita.

Um desenvolvimento linguístico positivo ajuda bastante na aprendizagem da leitura e da escrita. As crianças desde pequenas que dizem algumas palavras mesmo sem serem ensinadas, dado que o fazem por imitação. Claro que se forem estimuladas pela família e pela Educadora no desenvolvimento de competências linguísticas, mais depressa se processará o desenvolvimento linguístico. Além do desenvolvimento linguístico, para que a aprendizagem da leitura e da escrita decorra sem problemas, a criança tem de ter também desenvolvidas outras competências, tais como, o nível cognitivo, a maturidade e os domínios motor, psicomotor e perceptivo.

O nível cognitivo é o nível de desenvolvimento que a criança tem sobre o mundo que a rodeia. Segundo Pinto (2001, p. 194) “As teorias de desenvolvimento cognitivo estudam as mudanças qualitativas que ocorrem no pensamento da pessoa ao longo da vida, tendo em conta as influências da natureza biológica (maturação) e da experiência com o meio (aprendizagem)”.

Para poder aprender a criança necessita de entender, organizar, armazenar e também evocar a informação. Estes são considerados processos básicos cognitivos muito importantes à aprendizagem e à realização cognitiva.

No nível cognitivo a criança tem de ter desenvolvida a capacidade de raciocínio a nível de memorização, de compreensão e de avaliação. É necessário então esta relacionar a memorização com a retenção que faz da informação que lhe é transmitida e saber compreendê-la. Ao compreendê-la é mais fácil adquirir novos conhecimentos.

O nível cognitivo é importante na leitura e na escrita, pois, se for dado à criança um texto onde ela saiba os conteúdos que estão expressos no mesmo, esta tem mais facilidade em compreendê-lo, o que também vai facilitar na escrita do mesmo, sintetizando os aspetos mais importantes.

“Piaget considerou que a progressão do desenvolvimento cognitivo faz-se através do processo de maturação biológica e ocorre em grande parte de *dentro para fora*. A capacidade para aprender qualquer conteúdo cognitivo está sempre dependente da fase do desenvolvimento intelectual atingido. O ambiente pode facilitar ou impedir o desenvolvimento intelectual, mas tem mais influência do que a maturação”(Pinto, 2001, p. 195). Assim, segundo o autor citado, a maturidade vai desempenhar um papel primordial, vai-se desenvolvendo ao longo dos anos e é um processo moroso, mas as estimulações do meio podem contribuir para acelerar essa maturidade.

O domínio motor está relacionado com os movimentos ou a manipulação dos objetos, estes podem estar relacionados com atividades simples do quotidiano, como, vestir-se, lavar-se, fazer a cama, deitar água num copo, apertar os atacadores, etc., ou podem ter que ver com atividades motoras mais complexas (tocar um instrumento musical, fazer magia com cartas ou moedas, etc.), ou ainda com atividades mais próximas da escrita, tais como, desenhar, copiar palavras, respeitar tamanhos e proporções, respeitar a linha e os intervalos, etc.

Este desenvolvimento motor é importante para a escrita no que diz respeito à forma como a criança pega na caneta para escrever.

O domínio psicomotor está ligado às ações musculares e à capacidade cognitiva que permite comandar essas mesmas ações. Neste domínio estão envolvidas as habilidades de manipulação complexa de objetos, como, por exemplo, andar de bicicleta ou de patins, ou jogar determinados jogos que implicam o uso de motricidade fina minuciosa.

O domínio percetivo é a capacidade de podermos analisar o que nos rodeia através da visão. Ou seja, a criança com este domínio desenvolvido terá mais capacidade de observação e de análise para prestar atenção a pormenores e detalhes. Ter este domínio desenvolvido é muito importante no que diz respeito à leitura e à escrita, pois, para lermos temos de usar a nossa visão e para escrevermos também.

No que toca à perceção auditiva, que pode ser muito estimulada através da disciplina de formação musical, esta também é bastante importante, pois permite-nos usar o ouvido para captar variantes sonoras com pequenas diferenças entre si. Naturalmente, o desenvolvimento deste domínio também é importante para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois, para escrever numa escrita alfabética pode

ser necessário analisar os sons da palavra para escolher a forma gráfica de os representa.

3.1.2. Fases de desenvolvimento da escrita e desenvolvimento da escrita em crianças a frequentar o último ano da Educação Pré-Escolar

A criança desde cedo começa a desenvolver o seu conhecimento sobre a escrita, pois, na idade pré-escolar muitas das crianças já sabem muitas informações sobre a escrita, principalmente quando desde pequeninas são habituadas a lidar com livros. Tal como defende Brazelton (2006), é a partir dos três anos que as crianças descobrem a escrita, principalmente quando têm acesso a muitos livros e sabem que nos livros estão presentes histórias e estas têm um princípio e um fim.

Como podemos observar no documento ministerial orientador da Educação Pré-Escolar, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997, p. 69), o pressuposto que enunciámos no parágrafo anterior está totalmente assumido: “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, e mais tarde, sabem também que uma série de letras iguais não forma uma palavra, começando a tentar imitar a escrita e a reproduzir o formato do texto escrito”.

Para Martins e Niza (1998, p, 160) “A escrita é uma atividade de comunicação que desempenha funções sociais de acordo com as necessidades e finalidades de quem escreve e de quem lê”, ou seja, a escrita é importante para podermos comunicar uns com os outros, em determinadas circunstâncias. Para estes autores, citados acima, a escrita pode ter as seguintes funções: “escrever para comunicar uma informação de carácter geral”, “escrever para memorizar e transmitir dados concretos”, “escrever para dar instruções”, escrever por prazer e sensibilidade estética” e “escrever para estudar e partilhar conhecimentos”. Como vemos, a escrita pode ter múltiplas e variadas funções na sociedade contemporânea e um dos primeiros conhecimentos sobre a escrita que as crianças têm que adquirir é justamente sobre os contextos em que ocorre a mesma escrita, isto é, para que serve? quem escreve? e com que objetivos?

Para Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p. 9 e 10), os professores que pretendem estimular as crianças para a aprendizagem da escrita devem ter refletido previamente sobre determinados aspetos concetuais sobre a escrita, nomeadamente, saber que 1. A escrita não é a transcrição isomórfica da oralidade. 2. Quais os mecanismos neurofisiológicos envolvidos na escrita que é preciso conhecer, para ajudar a criança a desenvolver estratégias de aperfeiçoamento gráfico e ortográfico. 3. O que distingue os vários tipos de escrita e qual a particularidade das escritas alfabéticas. 4. O que é que as crianças sabem sobre a escrita antes de serem formalmente iniciadas na leitura e na escrita. 5. O que é a caligrafia e qual a sua importância. 6. De que forma constrói a criança a competência ortográfica”. Vamos agora desenvolver alguns dos tópicos que acabámos de enumerar.

1.A escrita não é a transcrição isomórfica da oralidade.

É necessário que o professor compreenda que escrever é diferente de falar e que saiba quais são as diferenças entre o código escrito e o oral. É também necessário que ele faça com que a criança compreenda as relações existentes entre a linguagem oral e a escrita e que lhe mostre que não pode escrever tal e qual como fala. Apesar de ambos os códigos servirem para comunicarmos uns com os outros, estes dois tipos de linguagem são bastante diferentes entre si, pois não são usados nas mesmas circunstâncias e regem-se por regras diferentes. Para ilustrar o que acabamos de dizer, a título de exemplo, vamos apenas enumerar duas diferenças entre o código oral e o código escrito: a unidade mínima do código oral é o fonema e a unidade mínima do código escrito das línguas alfabéticas é o grafema; na comunicação oral, o emissor e o recetor estão normalmente presentes no momento da enunciação e no código escrito, normalmente, isso não acontece. Logo, por exemplo, quando escrevemos temos que antecipar as necessidades do recetor e clarificar o que consideramos que o recetor vai necessitar saber para compreender a nossa mensagem escrita. Esta necessidade não existe na comunicação oral, pois se o recetor tiver dúvidas, coloca-as de imediato.

2.Mecanismos neurofisiológicos envolvidos na escrita que é preciso conhecer, para ajudar a criança a desenvolver estratégias de aperfeiçoamento gráfico e ortográfico.

A escrita apresenta alguns mecanismos neurobiológicos, e estes juntamente com a linguagem oral são importantes desde a rede neural à fase da codificação, pois é onde se transforma a nossa informação em unidades de processamento motor, ou seja o desenho das letras.

Tal como defende Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p. 20) a escrita exige à criança:

“ a formulação e ideias e a sua tradução numa linguagem visível, fortemente convencional;

a adequação pragmática (em forma e conteúdo) aos objectivos do escritor e às necessidades do leitor distante no tempo e no espaço;

a codificação de unidades de segunda articulação (fonemas) em grafemas particulares num contexto verbal ortográfico;

a existência de uma imagem mental eficaz da sequência gráfica a realizar pelo escrevente, de modo a que a actividade se desenrole sem hesitações, e de um controlo motor que permitam a execução de movimentos para escrever e a gestão do espaço gráfico... ;

a utilização da pontuação na segmentação de unidades lógicas sintáctica e semanticamente.”

Na fase de aprendizagem da escrita é importante a visão, mas esta só tem grande importância nesta fase, pois a visão só é utilizada para a correção.

Esta dimensão também está relacionada com a articulação das competências cognitivas com as competências motoras. Antes de escrever a criança tem de pensar no

que vai escrever e quando o estiver a fazer ela tem de utilizar o seu controle motor para poder desenhar as letras que pretende. A criança tem de saber a orientação da escrita, que escrevemos da esquerda para a direita e de cima para baixo, e que entre as palavras existem espaços a separá-las. Tem ainda que fazer a distinção das letras de desenhos e de números, pois, é necessário que a criança os saiba distinguir uns dos outros.

Todos estes aspetos podem ser trabalhados na Educação Pré-Escolar, nomeadamente, a habilidade motora para desenhar letras, através do desenho, de grafismos e de jogos que impliquem a manipulação de peças muito pequeninas, o que suporá desenvolvimento da motricidade fina.

Segundo Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p. 9), as crianças devem ser capazes de desenvolver “certas rotas neurais”, “mecanismos intelectuais e padrões de raciocínio”, dominar “certas convenções gráficas”, desenvolver “o domínio do espaço pela sua gestão dinâmica”, dominar uma “sequência de movimentos numa superfície plana” e dominar a “ativação de certos músculos que permitem organizar a musculatura (ombro, braço e mão) para a resolução da actividade de escrita”.

3. O que distingue os vários tipos de escrita e qual a particularidade das escritas alfabéticas.

A escrita foi inventada pelos Sumérios, na Mesopotâmia, para atividades comerciais.

Cada cultura tinha o seu tipo de escrita e esta ia evoluindo com o passar do tempo.

Esta foi evoluindo em relação aos seus suportes, tais como, a pedra, a argila, o barro, o couro e o papel.

Segundo os autores Baptista, Viana e Barbeiro (2001, p. 23) em termos filogenéticos, existiram dois estádios principais de evolução de escrita:

“dos ícones (elementos que representam fielmente a realidade) para os símbolos (elementos gráficos capazes de representar a realidade...);

e dos símbolos para os sinais (elementos convencionais integrados num código e que representam a mesma informação para um determinado grupo).”

A escrita pode ser organizada em três sistemas diferentes, tais como os logográficos, os fonográficos e por último os mistos.

Quanto aos sistemas logográficos pertencem os tipos de escrita pictográfica e ideográfica, onde são utilizados os símbolos e os ícones.

Ao sistema de escrita fonográfico pertence a escrita consonântica, a alfabética e a silábica.

O último sistema de escrita, misto, é uma junção dos dois sistemas anteriores, ou seja, neste misturam-se as letras, os ícones e os símbolos.

4. O que é que as crianças sabem sobre a escrita antes de serem formalmente iniciadas na leitura e na escrita.

A criança antes de começar a escrever precisa de saber que para escrever letras é preciso saber o desenho das mesmas e como estas se representam e que som têm. Outro fator bastante importante é o da orientação da folha, pois a criança necessita de saber que escrevemos da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Também é importante que saiba a distinção entre uma palavra e uma frase e que uma frase se escreve com espaços entre as palavras.

Quanto à pontuação esta também é um fator importante que tem regras. Estes servem para dar sentido às frases e sabermos qual a ligação dos constituintes da mesma.

A aprendizagem da caligrafia é um processo moroso e este só é feito de forma explícita e sistemática quando a criança entra para o 1º Ciclo do Ensino Básico, onde já é necessário a aprendizagem formal da leitura e da escrita. É necessário que a criança saiba fazer o desenho das letras corretamente, para que seja possível uma boa leitura.

Segundo Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p. 35 e 36) é na fase de aprendizagem da leitura e da escrita que a criança deve ficar a saber que “a forma também é conteúdo e que, apesar de ser um acto solitário, toda a escrita tem como fim último ser lida”.

Ao longo dos anos também foram realizados vários estudos sobre o que as crianças de idade pré-escolar deveriam saber sobre leitura/escrita.

Foram realizadas observações em crianças de língua hebraica (3,4,5, 6 anos), por Tolchinsky – Landsmann, (1985) (citados por Martins e Niza, 1998, p. 62), a fim de ser estudado se as regras de convencionais de escrita são usadas. Averiguaram então com este estudo que por volta dos 4/5 anos aparecem na escrita “algumas das características convencionais, como a linearidade, a unidireccionalidade e a presença de espaços em branco entre as palavras; verificaram igualmente, que a escrita unidireccional esquerda-direita aparece antes da escrita convencional da língua hebraica, que se orienta da esquerda para a direita”. Foi realizado um estudo por Fijalkow (1989, 1993) (citado por Martins e Niza, 1998, p. 61) para saber “como as crianças de idade pré-escolar dominam um conjunto de termos utilizados vulgarmente na aprendizagem da leitura/escrita, com direccionalidade da leitura/escrita, letra, número, palavra, frase, linha, título e autor de uma história”. Os resultados do estudo mostraram que muitas das crianças confundiam letra com palavra, e frase com linha, mas já distinguiam a escrita ajustada das garatujas. Quanto ao texto, o autor e o título, não houve também grandes problemas na identificação dos mesmos.

5. O que é a caligrafia e qual a sua importância.

A caligrafia é um processo que demora algum tempo a ser adquirido. A criança deve desenvolver uma competência gráfica e perceber que da caligrafia não faz só parte o desenho das letras mas também o material onde podemos escrever.

O processo de aquisição da competência de escrita presume que haja a aprendizagem de um alfabeto dual (maiúsculo e o minúsculo). Nestes dois não existem muitas semelhanças entre as mesmas letras.

Existem muitas crianças que confundem algumas letras, para que isto seja reduzido, o Educador pode propor algumas histórias engraçadas onde a criança tenha que desenhar as letras de formas diferentes. A aprendizagem das letras pode ser realizada em conjunto, ou seja, com toda a sala a participar nessa atividade.

Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p. 40) defendem que a criança aprende mais facilmente a escrever, através de algumas atividades, tais como:

“1. O desenho repetido de uma das firmas e a sua combinação com outras formas, posteriormente coloridas, criam padrões interessantes que permitem quebrar a monotonia do exercício, desenvolver a consciência do próprio conceito de padrão, treinar a precisão, o rigor, a flexibilidade do traço e desenvolver a educação estética.

2. Propor-se exercícios de escrita ergonómica em que a criança desenha letras de olhos vendados o, que lhe permite interiorizar a forma da letra via que inestésica.”

A escrita apresenta ainda algumas características que se denominam de intrínsecas e extrínsecas, que vamos apresentar na tabela abaixo.

Tabela 3.1- Tabela retirada de Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p. 42)

“Características intrínsecas	alfabeto dual : maiúsculas, minúsculas
	estilos de letra (negros, itálicos, segunda cor)
	espaçamento de palavras
	formas da letra (inglesa, redonda...)
	“negra”
	tamanho
	sublinhados
	cor
Características extrínsecas	linha interrompida
	lista
	quadros
	configurações ramificadas
	pontuação “

6. De que forma constrói a criança a competência ortográfica.

Para dominar a ortografia a criança tem de saber que as letras representam sons. O problema é que uma mesma letra pode representar sons diferentes (por exemplo, a letra -e) e o mesmo som pode ser representado por letras diferentes (por exemplo, o som |S|).

Para compreender a dificuldade que acabámos de referir e para dominar a ortografia, a criança deve refletir sobre a “complexidade das relações som – grafema” e sobre a “existência de uma forma ortográfica única (Baptista, Viana e Barbeiro, 2011, p. 52). Para compreender o primeiro aspeto, têm que ser feitas atividades que mostrem à criança todos os sons que cada letra pode representar. Para compreender o segundo aspeto, a criança tem de assimilar que apenas existe uma forma de escrever cada uma das palavras, isto é, a palavra pode escrever-se de uma forma e oralmente ser dita de outra forma.

As autoras Neves e Martins (2000, p.27) realizaram um trabalho que assentava em dois pressupostos teóricos:

- “A leitura é um ato essencialmente cognitivo, sendo portanto fundamental para o leitor conhecer a sua natureza e as suas funções;

- As crianças, muito antes da entrada para a escola, confrontam-se com a linguagem escrita no mundo que as rodeia, constroem sobre ela representações mentais, elaborando hipóteses explicativas que vão interagir com as noções que o professor transmite no ato de ensino/aprendizagem”.

E com este trabalho chegaram à conclusão que o grupo de crianças que estudaram não tinha nenhuma noção de escrita, pois, no seu meio nunca tiveram contacto com a escrita, os pais não lhe liam histórias e não tinham tido acesso a outros meios onde existisse a mesma. As autoras foram ao bairro onde estas crianças habitavam e lá era inexistente um cartaz publicitário ou mesmo outro tipo de anúncio onde pudesse existir um contacto com a escrita por parte das crianças.

Para Mata (2008), as crianças que se encontram em idade Pré-Escolar já começam a perceber as várias funções da língua escrita. Aos quatro anos este defende que as crianças já começam a saber diferenciar desenho de escrita.

Para Martins e Niza (1998) as crianças em Idade Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico têm de passar por três fases para se desenvolverem na competência de escrita. Vamos explicar que competências manifestam em cada uma delas.

A primeira é a fase da escrita pré-silábica. Nesta fase são usadas letras, pseudo-letas ou alguns algarismos. Aqui a criança já sabe escrever o seu nome e a partir dele escreve outras palavras apenas utilizando as letras do seu nome. Pois tem a noção que são precisas letras para escrever palavras, mas apenas conhece as do seu nome e vai mudando-lhes a posição de palavra para palavra.

Para Martins e Niza (1998; p. 68) “Pode também acontecer, nesta fase, que a criança estabeleça relação entre a sua escrita e o tamanho do referente”. Ou seja, ela escreve o nome do um objeto conforme o tamanho que este represente para ela. Por exemplo a palavra *mesa*, que apenas contém quatro letras, a criança vai associar mesa a um objeto grande e vai escrevê-lo com mais letras.

Num determinado momento do seu percurso de aprendizagem da escrita, a criança transita da fase de escrita pré-silábica para a seguinte: a fase da escrita silábica. Nesta

fase as crianças já começam a associar as palavras às sílabas, escrevem as palavras conforme o seu número de sílabas, usando um símbolo para representar cada sílaba.

Segundo os mesmos autores que estamos a citar, a terceira fase é a de escrita com fonetização, sendo que esta fase “é orientada por critérios linguísticos; a análise do oral pode ser silábica ou ir além da sílaba, chegando mesmo ao fonema (escrita alfabética); as letras escolhidas não são arbitrárias”, aqui já existe uma maior perceção do oral e as letras que são escritas não são escolhidas ao acaso, pois, já tem uma noção que das sílabas que constituem a palavra.

Portanto, para Martins e Niza (1998), a aprendizagem da escrita processa-se em três fases. Mata (2008) tem uma posição idêntica relativamente a esta questão.

Para Mata (2008) também existem três etapas pelas quais a criança passa, antes e durante o processo de escrita.

A primeira delas é a diferenciação entre escrita e desenho, estes podem até ser feitos no mesmo espaço, mas não têm de apresentar uma relação.

No início, a escrita para as crianças não tem qualquer significado, só à medida que vão desenvolvendo a competência de escrita é que se vão apercebendo das suas funções. “A princípio, não há necessidade de atribuir qualquer significado à escrita; a escrita é escrita, e não tem qualquer mensagem. Gradualmente, vão atribuindo alguma mensagem, que começa muitas vezes por ser um nome, ou uma palavra isolada. Esta atribuição de significado é muitas vezes feita só posteriormente à escrita. Primeiro escrevem, e depois pensam no seu significado” (Mata; 2008; p. 39 e 40).

Mais tarde as crianças vão-se desenvolvendo e percebendo que a escrita é representada através de letras, pelo que vão desenhando algumas letras, misturando por vezes números.

Depois vão-se apercebendo que a o oral está incluído na escrita e que as palavras têm sílabas e vão percebendo que as palavras representam sons. A esta fase damos o nome de escrita silábica. Mata (2008, p. 42) defende que “estas correspondências podem tornar-se cada vez mais sistemáticas, conseguindo por vezes a criança identificar mais do que um fonema de uma sílaba e representá-los correctamente, chegando à escrita alfabética”, dando-se assim uma passagem para a terceira fase, designada de escrita alfabética, que é quando a criança começa a compreender cada vez mais as palavras e escrevê-las de forma correta, não acontecendo em todas as palavras que escreve.

Nem todas as crianças passam por esta altura na mesma faixa etária, pois, existem umas mais desenvolvidas que outras, mas como defende a autora (2008, p. 43) “(...) mais do que todas as crianças atingirem a mesma etapa, o grande objectivo da educação pré-escolar deve ser o de proporcionar oportunidades, para que todas possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, reflectindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa”.

Baptista, Viana e Barbeiro (2011) defendem também que as crianças passam por quatro fases até aprenderem a escrever.

A primeira fase da escrita é a de indiferenciação, onde a criança ainda não tem noção da distinção entre a escrita e o desenho.

De seguida, estes mesmos autores defendem que existe uma segunda fase, a silábica, durante a qual a criança começa a perceber que existe uma relação entre a oralidade e a escrita, aqui a criança começa a identificar as sílabas das palavras e representa-as por letras ou pseudo-letras, que são letras que não existem e são inventadas pelas crianças. Ou seja, se lhe for pedido para escrever uma palavra e que ela identifique duas sílabas nessa palavra, a criança vai escrever duas letras/pseudo-letras. É nesta fase que as crianças “vão sentindo necessidade de conhecer as letras, e muitas descobrem que as letras, afinal remetem para sons que encontram nas sílabas.” (Baptista, Viana e Barbeiro; 2011; p. 29 e 30).

Quanto à terceira fase a de escrita silábica com fonetização, é quando as crianças começam a identificar que as letras que escrevemos correspondem a sons.

A última e quarta fase da escrita defendida pelos autores é a fase da escrita alfabética, onde quase todos os fonemas das palavras estão representados, mas pode acontecer ainda existirem irregularidades na ortografia. Esta escrita é muito importante na evolução da escrita, pois, aqui as crianças já começam a compreender que “as palavras são constituídas por sons, e que as letras representam esses sons. Têm de deduzir que a semelhança de sons remete para a semelhança de letras, e que sons diferentes exigirão letras diferentes. A fase de escrita alfabética é um ponto intermédio de chegada, e não um ponto de partida” Baptista, Viana e Barbeiro; 2011; p.31).

Existem ainda outros autores que defendem que “na aprendizagem de qualquer destreza existem três fases distintas: a fase cognitiva, a fase de domínio e a fase de automatização (Flitz, 1962 citado por Dowening e Leong, 1982)” (Neves e Martins; 1998; p. 17). A fase cognitiva está relacionada com a tarefa, quais os objetivos da mesma e a sua natureza. Esta está relacionada também com a perceção da ligação que existe entre a linguagem escrita e a linguagem oral. Aqui a criança começa a perceber que a linguagem escrita exerce funções e vai saber qual a importância de ler e escrever.

Quanto à fase de domínio é quando se dá o aperfeiçoamento das tarefas, ou seja, aqui a criança treina a sua leitura e treina palavras que não conhece, é onde se desenvolve a parte dos elementos sintáticos.

A fase de automatização é quando a criança já tem a destreza adquirida, ou seja, ela já é capaz de ler usando várias formas que aprendeu para o fazer.

De todos os autores estudados acima concluo que as fases da escrita para estes variam entre três e quatro fases. Na minha opinião penso que estas quatro fases pelas quais a criança passa são muito importantes para o seu desenvolvimento na leitura e na escrita. Pois para uma criança para aprender a ler e a escrever tem de saber distinguir letras, palavras, sons.

Hoje em dia, a leitura e a escrita são fundamentais, pois estão expressas em todo o lado, em casa, na escola, na rua e são também fundamentais para que as crianças desde pequenas comecem a contactar logo com estas duas competências. Assim, com um maior contacto visual e abordagem à escrita pela Educadora e pela família a criança vai desenvolver uma maior aprendizagem em relação à leitura e à escrita.

3.1.3. Linhas de atuação do educador de infância para potenciar o desenvolvimento da capacidade de escrever.

A aprendizagem da escrita é um processo que se vai adquirindo ao longo do tempo. Desde cedo muitas crianças começam a contactar com a escrita, na rua, em casa, no Jardim de Infância, etc...

A aquisição desta competência demora algum tempo a ser realizada até o seu processo ser positivo.

“As crianças não aprendem espontaneamente, nem por si mesmas. Aprendem reflexivamente porque alguém as põe em situação de pensar” (Curto, Morillo, Teixidó, 2000, p. 92). Ou seja, as crianças vão aprendendo ao longo dos tempos, porque têm alguém a estimulá-las, pois o Educador e o professor, ao longo dos anos de aprendizagem, são os responsáveis ativos do seu desenvolvimento. É nesta linha que as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2002, p. 69) referem que “Se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter oportunidade de ter estas experiências na educação pré-escolar.”

Todas as crianças devem aprender a ler e a escrever em casa e na escola e para que isto possa acontecer o Educador também tem de desempenhar algumas funções que desenvolvam estas duas competências, pois, tal como nos dizem *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997, p. 69) “a atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas”.

Mata (2008, p. 55) defende que os ambientes sejam propícios à aprendizagem das crianças e para isso têm de ser ricos e estimulantes em relação à atividade de escrita. Sendo assim, refere que o ambiente deve apresentar determinadas características, tais como:

- “deve ser positivo, facilitador da exploração”, ou seja, deve sempre ser um ambiente que encoraje as criança e as motive a trabalhar a competência de escrita.
- “deve ser estimulante para a utilização real da escrita”, pois, a criança deve entender quando estamos a escrever para uma função efetiva, como por exemplo um postal no dia do pai ou uma carta para uma visita de estudo.

- “o adulto, para além de estimular, encorajar e apoiar as explorações e tentativas de escrita, deve estar atento às necessidades de cada criança, dando resposta às suas questões e solicitações”.

- “o ambiente deve promover a reflexão e confronto com diferentes formas e estratégias de escrita”.

Para que se desenvolva a escrita no Pré-Escolar o Educador deve criar algumas atividades. Para a autora referida acima, o Educador deve dar à criança oportunidades para que esta possa escrever livremente, podem ser jogos, envelopes, cadernos, entre outros materiais de modo a os ir variando, isto para que a criança se possa interessar. Outra das atividades que podem ser desenvolvidas é o Educador escrever juntamente com as crianças, uma história, uma carta, etc., e o Educador escrever à frente delas servindo assim de modelo, pois estas vão observar a sua escrita.

Uma atividade que também é fundamental é o uso do computador. Quando a Educadora escreve no computador e as crianças observam, pois, vão aperceber-se da orientação da escrita, ou seja, que escrevemos da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Para as atores Martins e Nisa (1998, p. 80) também é fundamental que a criança se aproprie da escrita em idade Pré-Escolar, pois, defendem que “as experiências educativas no jardim-de-infância, ou na escola primária são determinantes neste desenvolvimento”.

Enumeramos assim algumas atitudes / atividades / princípios orientadores que estas autoras acham fundamentais e que podem desenvolver a competência de escrita nas crianças.

O Educador deve fornecer um tempo para a escrita do grupo, onde pode dar folhas às crianças para estas poderem escrever livremente e à sua maneira, podem escrever várias coisas, como letras ou textos, o que acharem que devem escrever. Neste tipo de atividade as crianças podem desenvolver algumas competências relacionadas com a escrita, pois, podem perceber que a escrita tem como objetivo transmitir mensagens, também pode entender a relação da escrita com o oral, pensar antes de escrever.

A leitura de vários modelos de leitura também é muito importante. Devem também ser escritas diante das crianças cartas, recados, pois, assim a criança vai começar a ganhar noção de que a competência escrita é algo que nos pode auxiliar na memória.

Na sala de aula deve existir uma biblioteca, e uma hora do dia deve ser dedicada à mesma, para que as crianças tenham contactos com os livros, revistas, livros de receitas...

Devem ser construídos os mapas das presenças e serem as crianças a irem colocar as mesmas. Com estes dois tipos de atividades, segundo as autoras citadas acima (1998, p. 87), “estas práticas contribuem para que as crianças adquiram razões e sentidos para a aprendizagem da linguagem escrita”.

Um bom ponto de desenvolvimento para o contato com a escrita é a leitura de histórias feita pelo Educador e ao mesmo tempo serem mostradas as imagens e o texto. Assim a criança tem um contato visual e começa a aperceber-se que o desenho é diferente da escrita e que este serve para transmitir mensagens, tal como defendem as autoras Martins e Niza (1998, p. 88) “quando ouvem ler histórias as crianças estão a familiarizar-se com a organização da linguagem escrita e estão a aprender a prestar atenção à mensagem linguística enquanto fonte principal de significado”.

Por último, estas autoras defendem que para desenvolver a competência de escrita, devemos pedir às crianças que peçam aos pais e tragam de casa alguns materiais de escrita, como revistas, jornais, entre outros. No Jardim a Educadora realiza a atividade com as crianças e organiza estes materiais por categorias, e aí podem ser organizados vários jogos. Segundo as autoras (1998, p. 89) citadas acima este tipo de atividade pode “levar as crianças a sentirem que a escola valoriza o escrito existente em casa e levá-las a perceber que o ambiente que as cerca pode servir para ajudar a aprender a ler e a escrever”.

3.2. Avaliação da Competência de Escrita numa Amostra por Conveniência

3.2.1. Temática e tipo de investigação/ metodologia de investigação

A temática da investigação realizada ao longo da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar incide sobre o desenvolvimento de competências de escrita e esta investigação foi levada a cabo com crianças que estavam a frequentar o último ano da Educação Pré-Escolar. Foram estudadas as fases de desenvolvimento das referidas competências em que se encontram as crianças da amostra com a qual trabalhamos e refletimos sobre o que poderá ser feito na Educação Pré-Escolar para ajudar a desenvolver mais rapidamente competências de escrita. O nosso estudo foi, pois, realizado com crianças de 4 e 5 anos, as quais, no ano seguinte, irão frequentar o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). Escolhemos esta temática porque, após alguns estudos e pesquisas bibliográficas preliminares, consciencializámos que as crianças que tenham desde muito cedo contacto com a escrita, mesmo que informalmente, desenvolvem mais rápida e facilmente competências neste domínio.

Para De Ketele e Roegiers (1993, p. 205), a execução de uma investigação tem de passar por seis fases, que são:

- “A definição da problemática de partida;
- A definição de uma hipótese condutora da investigação, ou de objetivos que devem permitir a tomada de decisão;
- A elaboração de um utensílio de recolha de dados pertinente, válido e fiável;

- A constituição de uma base de dados e sua validação, ou seja, a verificação da sua pertinência, a sua validade e a sua fiabilidade;
- A preparação de um procedimento para o tratamento da informação e a sua justificação em termos de pertinência, de validade e de fiabilidade;
- A formulação das conclusões e a sua comunicação de modo pertinente, válido e fiável”.

Para Tuckman (2000, p.3) uma “investigação é uma tentativa sistémica de atribuição de respostas às questões” de investigação. Para esta ser realizada tem de existir um investigador, o qual recolhe dados, que posteriormente analisa e interpreta. Segundo o mesmo autor (Tuckman, 2000, p.29), o processo da investigação passa por algumas etapas até estar concluído, tais como: “identificação do problema; revisão crítica da bibliografia (estudos anteriores); construção de uma hipótese; identificação e classificação das variáveis; construção das definições operacionais; manipulação e controlo das variáveis; construção do “design” de investigação; identificação e construção dos processos (instrumentos) de observação e de medida; elaboração dos questionários e programação das entrevistas; realização das análises estatísticas; redação do documento da investigação.”

Os autores que acabámos de citar definem, os primeiros de forma mais sucinta e o último de forma mais pormenorizada, algumas das etapas pelas quais temos de passar para podermos desenvolver uma investigação. No nosso caso, sendo que desenvolvemos uma investigação de tipo qualitativo, começámos por identificar o problema que queríamos estudar e a população, partindo depois para a definição dos objetivos gerais e específicos que queríamos atingir. Com estes já definidos, delimitámos a amostra e passámos à organização das atividades a levar a cabo, bem como à seleção das técnicas de recolha de dados que nos pareceram mais adequadas para o nosso caso particular.

Baseando-nos nas autoras Carmo e Ferreira (1998) a investigação que realizámos é, pois, como dissemos, de tipo qualitativo e assenta sobre algumas características, tais como: indutiva: os investigadores desenvolvem conceitos a partir da recolha dos dados; holística: é estudado o passado e o presente dos sujeitos que fazem parte da investigação, aqui estes não são considerados variáveis mas sim um todo global; naturalista: existe uma interação do investigador com os sujeitos e os dados são considerados naturais.

Segundo os autores Bogdan e Biklen (1992, citados por Tuckman, 2000, p.507) a investigação qualitativa apresenta cinco características:

“A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados;

A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados;

A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final;

Os dados são analisados indutivamente, como se se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle;

Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê”;

Teixeira (2001, p.124) refere que esta pesquisa qualitativa apresenta mais algumas características, tais como:

“O pesquisador observa os factos sob a óptica de alguém interno à organização;

A pesquisa busca uma profunda compreensão do contexto da situação;

A pesquisa enfatiza o processo de acontecimentos, isto é, a sequência dos factos ao longo do tempo;

O enfoque da pesquisa é mais desestruturado, não há hipóteses fortes no início da pesquisa. Isso confere à pesquisa bastante flexibilidade;

A pesquisa geralmente emprega mais de uma fonte de dados”

Para os autores Reichard e Cook (1986, citados por Carmo e Ferreira, 1998, p.195) este paradigma de tipo qualitativo apresenta as características enumeradas na figura seguinte:

Tabela 3.2- Características do Paradigma Qualitativo

“Paradigma Qualitativo
Advoga o emprego dos métodos qualitativos.
“interessado em compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que actua”.
Observação naturalista.
Subjetivo.
Próximo dos dados; “perspetiva a partir de dentro”.
Fundamentado na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo e indutivo.
Orientado para o processo.
Válido: dados “reais”, “ricos” e “profundos”.
Não generalizável: estudos de casos isolados.
Holístico.

Assume uma realidade dinâmica.”

A investigação que levámos a cabo apresenta algumas das características defendidas por estes autores. Realizámos um tipo de observação naturalista, uma vez que os dados analisados foram recolhidos a partir da observação direta das crianças da nossa amostra, pois existia um contacto real com a mesma e os dados recolhidos foram reais. Esta observação foi realizada após uns bons meses de interação com as crianças para que estas desenvolvessem uma empatia por nós e estivessem mais à vontade. “Os métodos qualitativos são humanísticos – Quando os investigadores estudam os sujeitos de uma forma qualitativa tentam conhecê-los como pessoas e experimentar o que eles experimentam na sua vida diária” (Bogdan e Biklen, 1984, e Patton, 1990, citados por Carmo e Ferreira, 1998, p.180). Assim, ao interagirmos com as crianças e participarmos cada vez mais no seu dia-a-dia e nas suas brincadeiras no recreio pudemos estudá-las e refletir sobre as suas características mais profundamente.

A nossa investigação é também indutiva, pois foi a partir dos dados concretos que recolhemos que concetualizámos as fases de desenvolvimento da escrita em que as crianças da nossa amostra se encontravam. Estes dados foram-nos ajudando a compreender melhor a razão de algumas coisas terem acontecido na nossa observação.

Podemos ainda referir que esta investigação é descritiva, pois neste relatório descrevemos tudo o que foi realizado ao longo da mesma, descrevemos todos os passos que foram dados até à sua finalização, bem como os resultados obtidos com cada sujeito da amostra.

Por fim, gostaríamos ainda de acrescentar que a nossa investigação não é holística, pois não estudámos de forma exaustiva o passado das crianças; apenas investigámos um pouco sobre aspetos socioculturais das suas famílias, pois este é um fator/variável que pode, eventualmente, explicar alguns dos resultados. Questionámos a Educadora sobre cada uma das crianças e ao longo dos meses fomos interagindo com elas, conhecendo-as melhor, mas nunca estudando todos os aspetos do seu passado.

Como também vimos atrás, a investigação qualitativa pode enveredar pela tipologia do estudo de caso. Yin (1988, citado por Carmo e Ferreira, 1998, p. 216) define um estudo de caso como “uma abordagem empírica que:

- Investiga um fenómeno atual no seu contexto real; quando,
- Os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; no qual
- São utilizadas muitas fontes de dados”.

Neste tipo de investigação qualitativa pretende-se estudar os fenómenos e os contextos onde estes acontecem. As questões que se pretendem avaliar são limitadas e o objetivo é encontrar uma resposta/solução para elas. Os estudos de caso normalmente são sempre exploratórios e descritivos. Podemos, então, definir um

estudo de caso como sendo uma investigação de um problema específico (competências de escrita), que surge num determinado contexto particular (de algumas das crianças da sala onde realizámos a Prática Supervisionada), num conjunto limitado de indivíduos (na amostra que delimitámos), fazendo uso de várias técnicas de recolha de dados. Também nós decidimos estudar um grupo específico de entre todas as crianças que frequentavam a sala onde estagiámos, constituído pela amostra que delimitámos, porque aquele grupo apresentava características que os faziam destacar no conjunto da população da sala.

Segundo Merriam (1988), citado por Carmo e Ferreira (1998, p. 217), um estudo de caso qualitativo tem as seguintes características:

“Particular – porque se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno;

Descritivo – porque o produto final é uma descrição “rica” do fenómeno que está a ser estudado;

Heurístico – porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado;

Indutivo – porque na maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo;

Holístico – porque tem em conta a realidade na sua globalidade”

No nosso caso, não tivemos pretensões de fazer uma investigação que nos conduzisse a generalizações válidas para toda a população, tendo-nos apenas interessado investigar um grupo reduzido de crianças daquela sala, constituído por algumas, que se destacavam pelo desenvolvimento notório a nível de competências de escrita, e por outras, que se caracterizavam por um desenvolvimento menor das mesmas competências. Interessava-nos, pois, estudar aquele fenómeno, naquele contexto específico e perceber as razões de tais diferenças. Fizemos, por isso, um estudo de caso, que se caracteriza, particularmente, pela flexibilidade e por ser descritivo. A nossa investigação também foi flexível, pois contávamos fazer registos fotográficos para cada uma das atividades desenvolvidas pelas crianças, mas, como não houve sempre possibilidade de o fazer, estes registos não puderam ser apresentados em algumas das atividades. Também foi bastante flexível a recolha dos dados, pois estes estavam programados para ser recolhidos durante as horas de Prática Supervisionada e isso não foi possível, tendo os mesmos de ser recolhidos depois desta, devido aos poucos funcionários existentes no Jardim e devido a ser sempre necessária a presença das duas estagiárias dentro da sala. O nosso estudo de caso é ainda descritivo porque fazemos uma descrição detalhada dos resultados obtidos, não os submetendo a qualquer tratamento estatístico.

Ainda para Yin (1988, citado por Carmo e Ferreira, 1998, p. 218), um estudo de caso deve apresentar as seguintes características para ser considerado pertinente, “ ser relevante, completo, considerar perspectivas alternativas de explicação, evidenciar uma recolha de dados adequada o suficiente e ser apresentado de uma forma que motive o leitor”.

Para Teixeira (2001, p.124) “na pesquisa qualitativa o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenómenos pela sua descrição e interpretação”. A autora também defende que as experiências pelo que o pesquisador passa são fundamentais para a análise dos dados estudados. Também no nosso estudo tentamos compreender os fenómenos que se sucederam, descrevendo-os e interpretando-os. Na recolha de dados achámos fundamental apontar alguns acontecimentos realizados e ditos pelas crianças que depois mais tarde foram explorados e estudados através da procura de fundamentação de outros autores.

3.2.2. Objetivos gerais e específicos e interesse do estudo

Ao interagirmos com as crianças, durante a nossa Prática Supervisionada, observámos que nem todos os meninos tinham um nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e motor idêntico, pois as idades das crianças também variavam. Assim, levantaram-se duas perguntas de investigação:

- a) Que competências de escrita teriam estas crianças?
- b) Em que fase de desenvolvimento da escrita se encontrariam?

Foram estas perguntas de investigação que nos conduziram à definição dos objetivos gerais do nosso trabalho de campo.

Para Teixeira (2001, p. 131) um objetivo geral é “o que se pretende alcançar/atingir com a pesquisa realizada”, ou seja, são os objetivos globais do nosso estudo. Na investigação de campo que levámos a cabo, pretendemos atingir dois grandes objetivos gerais:

- 1) Identificar o nível de desenvolvimento de competência de escrita de algumas crianças da sala;
- 2) Conceber e implementar atividades que permitissem avaliar a fase de desenvolvimento da escrita em que se encontravam algumas crianças da sala;

Para a mesma autora que referimos anteriormente (*Idem*, p. 131), um objetivo específico é “o que será feito ao longo do estudo para responder às perguntas”, estas respetivas ao estudo que se quer realizar. Para atingirmos os objetivos gerais (identificar competências de escrita e determinar a fase de desenvolvimento da escrita), definimos os seguintes objetivos específicos.

- 1-Avaliar a capacidade de diferenciação entre desenho e escrita;
- 2-Avaliar o conhecimento sobre a orientação da escrita;
- 3-Avaliar o conhecimento de letras;
- 4-Avaliar as conceptualizações das crianças sobre a escrita.

Para atingir estes objetivos específicos, foram organizadas atividades que foram, depois, realizadas pelas crianças da amostra, como explicaremos um pouco mais adiante.

3.2.3. População / amostra

Segundo Carmo e Ferreira (1998; p, 191) “população é o conjunto de elementos abrangidos por uma mesma definição. Esses elementos têm obviamente, uma ou mais características comuns a todos eles, características que os diferenciam de outros conjuntos de elementos.” A população com a qual estivemos em contacto direto ao longo da nossa Prática Supervisionada era constituída por crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, com idades compreendidas entre três e cinco anos. Na nossa investigação foi sobre esta mesma população que nos debruçámos, pois cremos que este grupo de crianças há de ter muitas semelhanças com todas as crianças que cabem na mesma faixa etária e que frequentam a Educação Pré-Escolar.

A população por nós investigada era, pois, constituída pelo grupo de crianças que frequentavam a sala onde realizámos a Prática Supervisionada, no Jardim de Infância Quinta das Violetas, em Castelo Branco. A população deste Jardim de Infância eram constituída por vinte crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Destes vinte, doze pertenciam ao sexo feminino e oito ao sexo masculino. Mais tarde entrou uma criança com três anos.

Quanto às características socioculturais, as crianças deste grupo não tinham famílias muito numerosas, o máximo de irmãos que as crianças tinham eram dois. Do que conseguimos recolher, quanto às habilitações dos pais, apenas duas das crianças tinham ambos os pais desempregados.

Na sala existia uma criança de etnia cigana e uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo que esta última frequentava muito pouco o Jardim de Infância, pois ia regularmente a muitas consultas e a sessões de terapia da fala.

Na investigação sobre o desenvolvimento de competências de escrita que fizemos não nos seria possível trabalhar com todo o grupo, em primeiro lugar, porque o grupo era demasiado numeroso e nem todas as crianças pertenciam à faixa etária dos 4/5 anos de idade, e, em segundo lugar, porque não conseguiríamos equilibrar o nosso papel de estagiária com o de investigadora sem descurar nenhum deles. Assim, resolvemos escolher um conjunto representativo de crianças que pudessem funcionar como amostra do todo.

Segundo Carmo e Ferreira (1998; p, 191) “A técnica designada amostragem (processo de seleção de uma amostra) conduz à seleção de uma parte ou subconjunto de uma dada população ou universo que se denomina amostra, de tal maneira que os elementos que constituem a amostra representam a população a partir da qual foram selecionados.”

Na nossa sala, haviam crianças entre os três, os quatro e os cinco anos de idade. Tínhamos então com quatro anos de idade sete crianças e com cinco anos de idade dez crianças. Escolhemos uma amostra de apenas seis crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, pois as restantes crianças dessa faixa etária faltavam algumas vezes o que depois nos iria complicar a observação das mesmas.

Definimos este número porque nos pareceu suficiente, dado que abrangia a quase totalidade das crianças pertencentes à faixa etária em estudo. Algumas crianças não foram incluídas na amostra porque não estavam presentes com alguma frequência, o que traria complicações ao processo de observação que se pretendia levar a cabo. Pedimos colaboração à Educadora cooperante, solicitando-lhe que, dentro da faixa etária que pretendíamos estudar, nos indicasse as três crianças que lhe pareciam ter menos desenvolvida a competência de escrita e as três que lhe pareciam mais desenvolvidas neste domínio. Também nós estávamos desde o início a observar todas as crianças e a nossa perceção sobre esta questão coincidiu com a da Educadora, tendo ficado, assim, definida a escolha dos sujeitos da amostra. O tipo de amostra com o qual trabalhamos foi, pois, uma amostra de conveniência, “ utiliza-se um grupo de indivíduos que esteja disponível” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 197), sendo que estes seis sujeitos estavam disponíveis e nos pareceram representativos da população.

Destes seis sujeitos escolhidos, três eram do sexo feminino e os outros três do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos. Nenhuma destas crianças apresentava algum tipo de deficiência. Os três elementos mais desenvolvidos em termos de competências de escrita são as crianças A, B e C; os três sujeitos menos desenvolvidos em competências de escrita são os sujeitos D, E e F. Passamos, agora, a fazer a caracterização de cada um destes sujeitos, sendo que todos os dados reportam até ao momento em que foi efetuada a recolha de dados, ou seja, até ao mês de janeiro de 2014.

A criança A tinha cinco anos e sete meses, é do género feminino, frequenta o Jardim de Infância desde os três anos de idade, quanto às habilitações literárias dos pais ambos têm o 12º ano de escolaridade. Tem apenas um irmão. É bastante interessada na aprendizagem dos conteúdos e muito participante. Em relação às tarefas que realiza é sempre muito aplicada e empenhada em fazê-las bem-feitas. Em relação à escrita já sabe escrever bem o seu nome sem nunca errar.

A criança B tinha cinco anos e onze meses, é do género feminino, frequenta o Jardim de Infância desde os três anos de idade. Vive com os avós, porque os pais estão ambos a trabalhar no estrangeiro e são divorciados. A criança mostra sempre muito interesse na aprendizagem dos conteúdos, mas por vezes também se distrai imenso na realização das tarefas. É muito apressada e, por vezes, não ouve a explicação atentamente, o que a conduz a cometer erros, por distração. No que diz respeito à escrita, sabe escrever o seu nome, mas, por vezes, acontece confundir a direccionalidade da primeira letra do mesmo e escrevê-la ao contrário. Nota-se também que é uma criança um pouco nervosa e um pouco autoritária em relação a um outro elemento do grupo, com um grande

ascendente sobre o mesmo. Ao longo do tempo fui-me apercebendo que estas duas crianças faziam tudo igual e era sempre o sujeito B que ordenava e tomava as decisões.

A criança C tinha cinco anos e seis meses, é do género masculino, frequenta o Jardim de Infância desde os três anos de idade. A mãe tem uma licenciatura e é professora, quanto ao pai tem o 9º ano e é condutor de máquinas industriais. Não tem irmãos. É uma criança que apresenta bastante facilidade em aprender as coisas, mas é muito distraída e está constantemente a distrair o restante grupo. Por vezes, apresentou um pouco de falta de respeito em relação a nós, estagiárias, pois quando lhe era levantada um pouco a voz ou lhe pedíamos para fazer algo que não lhe apetecia respondia logo com agressividade e de forma indelicada, o que denota insuficiente desenvolvimento da competência pragmática. Contudo, apesar de ser um menino bastante distraído, não parecia ter dificuldades no desenvolvimento das tarefas, realizando-as, geralmente, com êxito. Só nas tarefas de pintura e de recorte é que apresentava mais dificuldades, talvez por insuficiente desenvolvimento da motricidade fina.

Quanto às crianças que a Educadora referenciou como menos desenvolvidas em competências de escrita temos o elemento D, que tinha cinco anos e um mês, é do género masculino, frequenta o Jardim de Infância desde os três anos de idade. A mãe é Educadora de Infância e tem uma licenciatura e o pai é professor do ensino secundário, com mestrado. Não tem irmãos. Este menino é bastante irrequieto, distrai-se facilmente com os colegas e mostra-se bastante desatento durante a aprendizagem de novos conteúdos. Na realização das tarefas nota-se que tem algumas dificuldades na compreensão da explicação, pois por vezes era necessário ter de explicar a mesma atividade mais que uma vez.

O elemento E tinha quatro anos e dez meses, é do género feminino, frequenta o Jardim de Infância desde os três anos de idade. Tem dois irmãos. A profissão dos pais é desconhecida. Os pais iniciaram um processo de divórcio em janeiro de 2014. Durante os meses de estágio a mãe da criança fez uma intervenção cirúrgica e a criança começou a destabilizar imenso em termos de comportamento, pois, esta criança levantava-se repetidas vezes do seu lugar para nos abraçar, e chamava imenso a atenção sempre a querer mimos e com muita falta de atenção quando estavam sentados na mantinha a ouvir histórias. Mostra-se muito distraída na conversação, durante a explicação dos conteúdos e na realização das atividades, tendo algumas dificuldades no desenvolvimento das mesmas. Sabe escrever o seu nome, é uma criança bastante curiosa, pois quer sempre saber tudo o que está a acontecer, e, por vezes, é desobediente.

A criança F tinha cinco anos e dois meses, é do género masculino, frequenta o Jardim de Infância desde os três anos de idade e pertence a uma classe social média, uma vez que ambos os pais são professores, portanto com formação superior. Esta criança é bastante desatenta, quando é questionada nunca sabe responder, encolhe sempre os ombros a dizer que não sabe. Na realização das tarefas apresenta sempre grandes dificuldades e precisa sempre de ajuda para a realização das mesmas. Sabe escrever o

nome, mas não o faz por ordem, por vezes escreve uma letra em cada sítio diferente do papel. Aparece sempre no Jardim de Infância com um brinquedo dentro do bolso e se lhe é tirado amua e começa a chorar, recusando-se a trabalhar.

3.2.4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Segundo Carmo e Ferreira (1998), num estudo de caso qualitativo podem-se utilizar, entre outras, as seguintes técnicas de recolha de dados: observação direta, entrevista, análise documental e questionário. No caso da nossa investigação empírica, que também é qualitativa e estudo de caso, utilizámos algumas destas técnicas mencionadas.

Começámos por utilizar um questionário (anexo E), que foi distribuído à Educadora Cooperante, com a finalidade de sabermos como esta trabalha a competência de escrita, quais as atividades e a frequência destas para o desenvolvimento da mesma e também referenciar as três crianças com maior desenvolvimento de competências de escrita e as três com menor desenvolvimento desta competência (todas entre os 4 e os 5 anos de idade), para constituirmos a nossa amostra.

Num questionário não existe interação direta entre o inquiridor e o inquirido, o que por vezes pode ser mau, pois, pode não haver compreensão das perguntas por parte do segundo, por isso deve-se dar muita importância quando se constrói o questionário em relação “ao cuidado a ser posto na formulação das perguntas e a forma mediatizada de contactar com os inquiridos” (Carmo, Ferreira, 1998, p. 137).

A construção de um questionário implica respeitar alguns princípios, tais como, a apresentação do investigador, a apresentação do tema, fornecer instruções (curtas e claras) sobre como realizar o questionário e, por último, ter cuidado com o número de folhas, que convém que seja reduzido e apenas contenha o essencial.

No nosso questionário também seguimos estes passos, tirando a primeira parte da apresentação, pois a Educadora que respondeu ao questionário era da nossa sala de Prática Supervisionada e este foi feito passado dois meses após já lá estarmos, não foi, pois, preciso apresentação.

O inquérito por questionário apresenta algumas limitações (Carmo, Ferreira, 1998, p. 147): “Dificuldades de concepção (...) Não é aplicável a toda a população (...) Elevada taxa de não respostas”.

Na nossa investigação não tivemos estes problemas porque o questionário foi entregue em mão a um único respondente, a nossa Educadora Cooperante, e quando entregámos o questionário à Educadora explicámos-lhe as perguntas e ela respondeu a todas.

Para levarmos a cabo a investigação que nos propusemos fazer, além do questionário distribuído à Educadora Cooperante, implementámos um conjunto de quatro atividades, as quais nos permitiram avaliar a fase de desenvolvimento da escrita

em que as crianças da nossa amostra se encontravam. Estas quatro atividades constituíram-se como a técnica de recolha de dados mais relevantes do nosso estudo.

Estas atividades de avaliação das competências da escrita foram concebidas sob a orientação da Professora Orientadora e da Educadora Cooperante. As atividades foram realizadas fora do horário de estágio, devido ao facto de não existir tempo para as mesmas serem realizadas no horário da Prática Supervisionada. Os sujeitos da amostra foram separados e cada um deles realizou as atividades individualmente, para evitarmos distrações.

Os objetivos das quatro atividades que construímos foram os seguintes:

- Avaliar a capacidade de diferenciação entre desenho e escrita;
- Avaliar o conhecimento sobre a orientação da escrita;
- Avaliar o conhecimento de letras;
- Avaliar as conceptualizações das crianças sobre a escrita.

Uma das primeiras etapas que a criança tem de ultrapassar para aprender a escrever é a distinção entre desenho e escrita, pois, muitas das crianças ainda não conseguem fazê-lo. Tal como defende Mata (2008, p. 34), “A primeira conquista na apreensão do código de escrita é a diferenciação entre escrita e desenho”. Então, é importante mostrar à criança alguns suportes que contenham desenho e escrita e perguntar-lhes onde aparece um e onde aparece outro.

Quanto à segunda atividade, na qual foi pedido para as crianças escreverem algumas palavras, isto porque, “uma das técnicas mais utilizadas, para analisar como as crianças se vão apropriando do sistema de escrita, consiste em pedir-lhes que nos digam como acham que se escrevem determinadas palavras (ex.: nomes de animais ou objectos)” (Baptista, Viana, Barbeiro, 2011, p. 26).

A terceira atividade foi relacionada com o reconhecimento das letras. Como refere Mata (2008, p. 37) “qualquer aprendizagem sobre as letras, para as crianças em idade pré-escolar, deve ser feita em contexto, a partir de escrita de nomes, de palavras ou de textos que lhes são significativos, ou para dar resposta a questões ou necessidades específicas nas suas tentativas de leitura e escrita”. Escolhemos então esta atividade onde as crianças tinham de identificar letras que fossem iguais consoante um par de palavras que lhes era mostrado.

Com a última atividade, pretendemos avaliar as conceptualizações desta amostra sobre a escrita. É importante saber o que as crianças pensam sobre escrita porque isso também as facilita na sua aprendizagem da mesma, pois, tal como refere Mata (2008, p. 38 e 39) “a interpretação das produções escritas das crianças tem que ir além dos aspectos figurativos, para uma melhor compreensão e apoio às crianças, no processo de descoberta e apreensão da linguagem escrita. Para isso, é necessário compreender o que pensam, as hipóteses que colocam sobre o funcionamento e modos de representação da escrita”.

Atividade 1

Objetivo: Avaliar a capacidade de diferenciação entre desenho e escrita;

Categoria analisada: Distinção entre linguagem verbal escrita e imagem/ilustração/gráficos/mapas.

Técnica de recolha de dados: a investigadora anotou as reações/respostas das crianças, fazendo um registo para cada criança.

Atividade realizada em 15-01-2014 e para a criança F em 16-01-2014.

Procedimento: Mostrar à criança 5 suportes de leitura diferentes e perguntar onde há palavras escritas e onde há imagem. Os suportes foram os seguintes:

- 1) Livro de literatura para a infância, do tipo narrativo, com ilustração.
- 2) Livro de banda desenhada.
- 3) Desenho/pintura da criança com legenda escrita pela educadora.
- 4) Revista com texto e imagem.
- 5) Publicidade com texto, imagem e números.

Atividade 2:

Objetivo: Avaliar o conhecimento sobre a orientação da escrita;

Categoria analisada: Escrita de palavras e frases.

Técnica de recolha de dados: a investigadora recolheu as produções de cada criança, anotou as suas reações e tirou fotografias.

Atividade realizada em 15-01-2014 e para a criança F em 16-01-2014.

Procedimento: Dar uma folha branca à criança e pedir-lhe para ela escrever as seguintes palavras:

- 1) *O seu nome,*
- 2) *O mês presente,*
- 3) *Formiga,*
- 4) *Cão,*
- 5) *O nome da educadora,*
- 6) *A palavra escolinha*
- 7) *Uma frase sobre a família dela,*
- 8) *Uma frase sobre o Natal*

Atividade 3:

Objetivo: Avaliar o conhecimento de letras;

Categoria: Análise comparativa das letras constitutivas de várias palavras.

Técnica de recolha de dados: a investigadora tirou notas de campo e fotografias às crianças.

Atividade realizada em 24-01-2014.

Procedimento: Dar uma folha à criança onde está escrita uma lista constituída por quatro pares de palavras, escritas em letra de imprensa maiúscula e minúscula. Cada par estará escrito numa linha em letra calibri 16, maiúscula, e numa outra linha em letra calibri 16, minúscula. Perguntar à criança se no primeiro par encontra letras iguais e assim sucessivamente.

1)RAFAEL	RITA
Rafael	Rita

2)FEVEREIRO	MARÇO
fevereiro	março

3)CABRA	COBRA
cabra	cobra

4)LEITE	MAÇÃ
leite	maçã

Atividade 4

Objetivo: Avaliar as conceptualizações das crianças sobre a escrita.

Categoria: Perguntas sobre a funcionalidade da escrita.

Técnica de recolha de dados: a investigadora retira notas de campo das respostas dadas pelas crianças.

Atividade realizada em 29-01-2013.

Procedimento: Colocar oralmente a cada uma das crianças as seguintes questões:

- 1)Quando é que escrevemos?
- 2)Por que razão escrevemos?
- 3)Por que razão queres aprender a escrever?

4) Escrevemos exatamente como falamos? Podemos escrever tudo o que dizemos?

De seguida foram realizadas as observações às crianças que faziam parte da amostra e durante estas retirámos notas de campo. Além das notas de campo, recolhemos também os registos gráficos.

A observação direta, segundo Barton & Ascione (1984), é considerada como um processo onde se observam e registam os comportamentos que os sujeitos manifestam, verbais ou motores, pois com a observação direta, os observadores poderão registar tudo o que veem e todos os tipos de comportamento manifestados nas diversas situações, o que torna o estudo mais completo e elaborado. A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Para Barrios (1993), a observação direta apresenta algumas características, tais como, o domínio de interesse circunscrito a comportamentos objetivos, exige o registo do comportamento quando ele ocorre, implica o recurso a observadores imparciais com treino, que recolhem ou coligem informação acerca do comportamento objetivo, supõe a existência de regras específicas relativas ao momento e contexto das observações, uso de definições operacionais do comportamento que são previamente definidas e, por último, envolve procedimentos para avaliar a fiabilidade do sistema. A observação direta pode ser feita por observadores que não se misturam com os observados ou por alguém que com eles interage, tornando-se, neste caso, um observador participante.

Na observação participante, o observador interage com os sujeitos e participa na vida deles, para que compreenda melhor alguns aspetos quando estiver a realizar a observação e explica à sua população que a vai estudar. Tal como defendem Carmo e Ferreira (1998, p. 107) “ como o desempenho desses papéis o faz de algum modo participar da vida da população observada, dá-se a esta técnica o nome de observação participante”.

Esta observação apresenta tanto limitações como vantagens. Destacamos uma das vantagens, que é a relação que o observador desenvolve com a sua população estudada, ou seja, interage muito com a mesma e fica a conhecer melhor alguns aspetos característicos dessa mesma população. Uma das limitações que esta apresenta é o tempo necessário à observação, à anotação dos dados observados e à análise desses dados, pois esta observação, por vezes, exige muito tempo para os dados recolhidos serem estudados e refletidos.

Para registar as observações são necessários alguns instrumentos, como as notas de campo e os diários. Estas notas de campo incluem alguns dos registos das pessoas, quais as ações que praticam e quais por vezes os sentimentos que demonstram em algumas questões. Estas anotações podem ser realizadas durante as observações e depois destas. Na parte prática deste relatório de estágio as notas de campo foram retiradas durante as observações, descrevendo quais as atitudes que as crianças tinham perante algumas questões e o seu grau de vontade.

Quanto aos registos fotográficos, foram tiradas algumas fotografias às crianças no decurso de algumas das atividades. Não foi muito fácil tirá-las devido ao facto de estar sozinha a fazer as atividades e ao mesmo tempo estar a tirar as fotos. Estas podiam ou não aparecer neste relatório, mas como tive hipótese de as tirar preferi integrá-las no trabalho. Máximo – Esteves (2008, p. 91) defende que “os registos fotográficos podem também ter como finalidade ilustrar”. Estes aparecem de forma a não se reconhecer a cara da criança para esta não ser exposta, respeitando assim os princípios éticos.

Capítulo IV. Análise dos Dados

Procederemos agora à análise dos resultados obtidos na nossa amostra através das técnicas de recolha de dados que utilizámos.

No capítulo 3.2. enumerámos como primeira técnica de recolha de dados o inquérito por questionário à Educadora Cooperante. Vamos deixar a análise das respostas da Educadora para o final deste mesmo capítulo e depois explicaremos o porquê.

Enumerámos também no mesmo capítulo como segunda técnica de recolha de dados um conjunto de quatro atividades, cujos resultados analisaremos de seguida.

O terceiro instrumento de recolha de dados é a observação participante da investigadora e o quarto instrumento é o conjunto das fotografias tiradas no contexto da investigação. Os resultados da observação participante e as fotografias tiradas vão ser analisados em simultâneo com os resultados obtidos nas atividades.

Já explicámos em detalhe no capítulo anterior a natureza de cada uma das quatro atividades que foram implementadas. Neste capítulo, relembramos sinteticamente, em que consiste cada uma delas, para, em seguida, analisarmos os respetivos resultados.

Atividade 1

O objetivo desta atividade foi avaliar a capacidade das crianças da amostra de diferenciação entre desenho e escrita. Foram mostrados a cada criança 5 suportes de leitura diferentes e perguntou-se onde havia palavras escritas e onde havia imagem. Os suportes foram os seguintes:

- 1) Livro de literatura para a infância, do tipo narrativo, com ilustração.
- 2) Livro de banda desenhada.
- 3) Desenho/pintura da criança com legenda escrita pela educadora.
- 4) Revista com texto e imagem.
- 5) Publicidade com texto, imagem e números.

Vamos começar por analisar os resultados obtidos nesta atividade, com cada uma das três crianças que foram referenciadas pela Educadora como sendo as mais desenvolvidas em termos de linguagem escrita, na faixa etária dos 4/5 anos (crianças A, B e C).

Resultados da criança A

Como já foi mencionado no capítulo anterior, a criança A tinha cinco anos e sete meses e é do género feminino. Nesta primeira atividade a criança A mostrou-se muito nervosa, pois era uma das crianças mais desenvolvidas da sala e queria sempre fazer

as tarefas bem-feitas. Começámos por mostrar a esta criança um livro de literatura para a infância. Quando perguntámos pela primeira vez onde havia texto e onde havia imagem, a criança não soube responder corretamente; pelo que fizemos de novo a mesma pergunta e aí já soube diferenciar corretamente o texto da imagem.



Figura 4.1 - Criança A a identificar imagem no livro de literatura

O segundo suporte de leitura apresentado foi um livro de banda desenhada e, após ter sido colocada a mesma questão, esta soube responder correta e rapidamente à pergunta, apontando à vez para o texto e para a imagem presentes no livro.

O terceiro suporte de leitura apresentado foi um desenho de uma criança da sua sala e, após lhe ter sido colocada a questão, a criança disse que estavam os dois presentes, mas não os soube logo identificar. Quando lhe pedi para indicar, ela pensou um pouco e apontou com o dedo corretamente.

O quarto suporte de leitura apresentado foi um número da revista “Visão Júnior”. A criança A, neste suporte, também fez a identificação corretamente.

O quinto e último suporte mostrado foi um folheto publicitário da cadeia de supermercados Pingo Doce. Neste suporte perguntámos onde havia imagem, texto e números. Também neste último suporte a criança A fez a identificação correta de imagem, texto e números.

Refletindo sobre a observação do sujeito A concluímos que todas as tarefas propostas a esta criança foram levadas a cabo com êxito (como podemos ver esquematicamente na tabela 4.1.) portanto, podemos afirmar que esta criança distingue texto de imagem e de números.

Tabela 4.1 - Resultados da criança A

SUJEITO	SUPORTES DE LEITURA				
	Livro de LI	Livro de BD	Desenho legendado	Revista	Publicidade
Criança A	+	+	+	+	+

É verdade que se mostrou sempre um pouco nervosa, mas mais no início; depois, à medida que o tempo foi passando, notou-se que se sentia mais à vontade. Como

referimos acima esta era uma criança das mais desenvolvidas da sala, fazendo sempre as tarefas muito bem organizadas e participando sempre nos diálogos em grupo. Notava-se que era uma criança que tinha muita familiaridade com textos escritos, embora os pais não sejam licenciados, para além do trabalho que era realizado pela Educadora. Uma prova do que acabámos de dizer é que trazia sempre imensos livros para a sala, para serem lidos à tarde para o restante grupo pela Educadora, o que mostra que em casa possui muitos livros de literatura para a infância adequados à sua faixa etária.

Resultados da criança B

Como foi referido anteriormente esta criança tinha cinco anos e onze meses e é do género feminino.

Quando lhe foi mostrado o primeiro suporte, a criança referiu logo que conhecia aquele livro, que era o livro da “família”. Após ter sido questionada onde se encontrava o texto e a imagem, a criança identificou-os logo corretamente apontando para os mesmos. Na parte do texto, ela correu a frase toda com o dedo dizendo “é este”.

Quando lhe foi mostrado o segundo suporte de leitura, a criança disse de imediato que não o reconhecia. Depois de ter sido questionada onde se encontrava o texto e a imagem, apontou logo para os locais respetivos corretamente.

No terceiro suporte de leitura identificou corretamente o texto e a imagem, apontando para os mesmos.

No quarto e último suporte a criança referiu que havia texto, e mostrou com o dedo onde, e identificou corretamente onde estavam as imagens.

Quanto aos números esta não os soube diferenciar, pois apontou para as letras em letra maiúscula que compunham o texto.

Em suma, verificamos que o sujeito B também não teve dificuldade em diferenciar texto de imagem em todos os suportes que lhe mostrámos, como fica registado na tabela nº 4.2.

Tabela 4.2- Resultados da criança B

SUJEITO	SUPORTES DE LEITURA				
	Livro de LI	Livro de BD	Desenho legendado	Revista	Publicidade
Criança B	+	+	+	+	+

Refletindo sobre esta observação, a criança nunca mostrou nervosismo e esteve sempre bastante entusiasmada nas respostas. Cada vez que pegava num suporte de leitura para a questionar, ela agarrava nele para mexer e ver ela própria, o que mostra que estava empenhada em observar atentamente e em dar uma resposta o mais correta

possível. Era uma criança, por vezes, bastante conversadora, em especial com a sua melhor amiga, mas no que toca à realização das tarefas era sempre muito perfeccionista e empenhada.

Os pais desta criança estavam divorciados e trabalhavam fora, vivendo esta com os avós, mas nota-se que é bastante motivada na aprendizagem, dentro e fora do Jardim de Infância.



Figura 4.2- Criança B a identificar no livro de banda desenhada

Resultados da criança C

A criança C tinha cinco anos e seis meses e pertence ao género masculino.

No primeiro suporte de leitura a criança disse que não havia nem texto nem imagem. Pedi-lhe para refletir um pouco, mas continuou a dizer que eram inexistentes.

Quanto ao segundo suporte disse novamente que não encontrava nem imagens nem texto.

No terceiro suporte de leitura identificou só imagens e apontou para uma delas.

No quarto suporte de leitura, primeiro referiu que não existia nem texto nem imagem, mas logo de seguida disse que afinal existia texto e apontou para uma imagem.



Figura 4.3- Criança C a identificar na revista Visão Júnior

No folheto de supermercado, disse novamente que havia texto e apontou para uma imagem; depois disse que existiam imagens e apontou para uma delas. Os números também os identificou corretamente.

Refletindo sobre os resultados obtidos com esta criança, que está incluída no grupo das crianças da sala mais desenvolvidas na linguagem escrita, ela esteve sempre muito à vontade nesta atividade com cinco suportes de leitura diferentes, mas distraía-se muito facilmente. Esta criança era bastante irrequieta e raramente mostrava muita concentração nas atividades, porque queria sempre fazer tudo à pressa. Penso que foi exatamente isto que se passou nesta atividade. Um fator que também pode influenciar o comportamento desta criança é a mãe estar em casa há algum tempo, com uma depressão nervosa. Esta criança faz muitas coisas só para chamar a atenção, o que pode ser influenciado pela atenção excessiva, ou falta de atenção, que recebe em casa. Penso que a distração e a pressa exagerada em realizar a atividade causaram um impacto negativo no desempenho desta atividade. Como podemos verificar na tabela nº 4.3. esta criança teve algumas dificuldades na diferenciação de texto e imagem.

Tabela 4.3- Resultados da criança C

SUJEITO	SUPORTES DE LEITURA				
	Livro de LI	Livro de BD	Desenho legendado	Revista	Publicidade
Criança C	-	-	+/-	-	+/-

Vamos, a partir de agora, analisar os resultados obtidos nesta atividade, com cada uma das três crianças que foram referenciadas pela educadora como sendo as menos desenvolvidas em termos de linguagem escrita, na faixa etária dos 4/5 anos (crianças D, F e G).

Resultados da criança D

Como já foi referido anteriormente este elemento tinha cinco anos e um mês e pertence ao sexo masculino.

Na primeira tarefa de identificação de texto e imagem no suporte do livro de literatura infantil, esta criança, antes de responder, pensou um pouco e disse que não havia texto nem imagem.

Na segunda tarefa, de identificação de texto e imagem no livro de banda desenhada, disse que existiam ambos, apontando para cada um, à vez, corretamente.

No terceiro suporte de leitura respondeu rapidamente que não existia nem texto nem imagem.

Quanto à quarta tarefa respondeu novamente que era inexistente texto e imagem.

Na última tarefa, no folheto de supermercado, referiu que existiam imagens, apontando para os números. Depois perguntei onde estavam os números e apontou para números mas diferentes dos que tinha identificado como imagem. Disse sempre que era inexistente o texto. De seguida apontou para vários números ao mesmo tempo e disse “eu só estou a ver imagens”.



Figura 4.4- Criança D a identificar no folheto

Na primeira das tarefas a criança encontrava-se um pouco nervosa e bastante irrequieta, pois não parava de arrastar a cadeira. À medida que o tempo foi passando lá foi acalmando, mas esta é uma das crianças mais irrequietas da sala. Distrai-se facilmente com tudo e nunca é muito empenhada no que faz. Vê-se que não sabe distinguir texto, imagem e números, o que pode significar que esta criança não tem feito observação suficiente dos suportes de escrita e sobre eles não tem suficientemente refletido, embora os pais sejam ambos licenciados.

Na entrevista que foi realizada à Educadora ficámos a saber que, e nós também observámos, este grupo diariamente trabalhava a abordagem à escrita. Talvez o facto de esta criança ser demasiado desatenta influencie não estar com atenção no momento da leitura de histórias ou de outros textos.

Podemos então ver na tabela 4.4. os resultados desta criança.

Tabela 4.4-Resultados da criança D

SUJEITO	SUPORTES DE LEITURA				
	Livro de LI	Livro de BD	Desenho legendado	Revista	Publicidade
Criança D	-	+	-	-	-

Resultados da criança E

O elemento E tinha quatro anos e dez meses e pertence ao sexo feminino, sendo assim o elemento mais novo da amostra.

No primeiro suporte de leitura mostrado, esta olhando para a capa referiu logo que era o livro “da família”, que tínhamos lido num dia anterior. Depois de colocada a questão, referiu que o texto era inexistente e que apenas existiam imagens, apontando corretamente para estas.

No segundo suporte de leitura a criança agarrou logo no livro e respondeu às questões dizendo que existiam texto e imagem. Quando pedimos para identificar o texto, a criança apontou para uma imagem e quando pedimos para mostrar as imagens foi apontando para várias que se encontravam naquelas páginas.

Quanto ao desenho referiu que existia texto e imagem, apontando para o desenho, quando a questionei onde estava presente o texto, e para um desenho diferente, quando a questionei onde estava a imagem.

No quarto suporte de leitura disse que não existia nem texto nem imagem, referindo que “só existia revista” e começou a folheá-la.

No folheto de supermercado disse que o texto era inexistente mas que havia imagem, apontando para duas delas corretamente. Quanto aos números disse que também existiam e identificou-os corretamente, apontando para todos os números que existiam naquelas duas páginas.

Esta criança ao longo dos meses de estágio foi piorando um pouco o seu comportamento, pois ia ficando cada vez menos obediente e sempre muito perturbadora em relação ao grupo, distraindo constantemente os colegas. Mais tarde percebemos que poderia haver duas razões para este comportamento, pois os seus pais estavam a iniciar um processo de divórcio e tinha morrido o seu cão. Os pais deste sujeito não tinham formação superior.

Como podemos observar na tabela 4.5. esta criança nesta atividade teve um desempenho positivo.

Tabela 4.5- Resultados da Criança E

SUJEITO	SUPORTES DE LEITURA				
	Livro de LI	Livro de BD	Desenho legendado	Revista	Publicidade
Criança E	+	+	+	-	+

Resultados da criança F

A criança F tinha cinco anos e dois meses e pertence ao sexo masculino.

Na primeira tarefa, quando foi questionada se naquele livro existia texto e imagem, a criança disse que sim. Identificou a imagem como sendo texto e depois referiu “bebé pequeno”, “são todos coelhos”. Quando lhe foi pedido para identificar a imagem, apontou para a mesma imagem e referiu “bebé, papá”. Nesta página do livro estava presente uma família de coelhos, daí a criança só ter respondido bebés e pai, esta criança como já tinha referido anteriormente apresenta várias dificuldades de concentração. Neste caso esta deve ter percebido que a questionei de que personagens estavam naquela folha. Também podemos refletir sobre o facto de esta só dizer palavras soltas e não constituir uma frase para a resposta, pois aqui podemos ver um atraso no desenvolvimento da sua competência sintática.

No segundo suporte de leitura utilizado esta afirmou a existência de texto e de imagem, começando a folhear o livro e dizendo o que representavam algumas imagens visionadas. Quando foi questionada onde existia texto, esta apontou para uma imagem e afirmou “muitas imagens”.

Quanto à terceira tarefa negou a existência de texto e imagem no desenho com legendas que lhe foi apresentado.

No quarto suporte de leitura, a revista, a criança afirmou que não havia texto nem imagem.

Na última tarefa referiu que existia texto, mas identificou-o como sendo uma imagem. Disse que não existem imagens no folheto e afirmou que existiam números, indicando-os corretamente.



Figura 4.5- Criança F a identificar imagem no folheto de supermercado

Refletindo sobre o desempenho deste sujeito nesta atividade, pudemos observar que esta criança demonstrou pouco interesse na mesma, que esteve sempre distraído, que só queria era mexer nos livros. Virou-se constantemente para trás na cadeira e respondia sempre apressadamente às questões.

Esta é uma criança que já nas aulas mostrou sempre bastante desinteresse, pois esteve sempre a brincar com o brinquedo que costumava trazer de casa e que, se lhe era tirado, amuava o resto da manhã. Apresentou bastantes dificuldades na realização das tarefas que lhe propusemos, sendo que, na minha opinião, é mesmo a criança que está menos desenvolvida em todos os aspetos. É uma criança bastante irrequieta e nunca toma atenção ao que lhe é explicado, bem como é bastante preguiçosa na realização das tarefas, nunca mostrando vontade em fazê-las corretamente. Tem cinco anos e é das crianças mais velhas da sala, pois faz ainda em 2014 os seis anos. Quanto ao fator família, pertence a uma família onde os pais são ambos professores e licenciados. Penso que o fato de esta criança não ser muito desenvolvida nos níveis ou domínios que referi também interfere muito com o fato de ser bastante desinteressada nas coisas.

Podemos verificar na tabela 4.6. que os resultados desta criança não foram muito favoráveis.

Tabela 4.6- Resultados da criança F

SUJEITO	SUPORTES DE LEITURA				
	Livro de LI	Livro de BD	Desenho legendado	Revista	Publicidade
Criança F	+/-	-	-	-	+/-

Como verificámos pelos resultados, algumas crianças da amostra distinguem texto de imagem e de números e outras não dominam todos estes conceitos. Provavelmente, as que distinguem estão mais desenvolvidas nos conhecimentos sobre a escrita e as que não distinguem estão menos desenvolvidas no mesmo domínio. Apresentamos, em baixo, uma figura com os resultados obtidos nesta atividade.



Figura 4.6- Número de crianças que distingue e não distingue texto de imagem

Analisando este gráfico podemos verificar que a quantidade de crianças que não consegue responder corretamente a todas as questões foi maior que o número de crianças que acertou. A cor laranja, que representa a primeira situação, corresponde a quatro das crianças da amostra (sujeitos C,D, E e F) e a cor azul, que representa a segunda situação, corresponde a duas das crianças da amostra (sujeitos A e B).

Abaixo apresentamos uma tabela onde podemos constatar o número de crianças em relação ao seu sexo e idade que distinguiram e não distinguiram texto de imagem como era pedido na primeira atividade.

Tabela 4.7- Amostra de crianças que distingue e não distingue texto de imagem relacionando como fator género e idade

	Género	Idade	Distingue / Não distingue
Criança A	Feminino	5 anos e 7 meses	Distingue
Criança B	Feminino	5 anos e 11 meses	Distingue
Criança C	Masculino	5 anos e 6 mês	Não distingue
Criança D	Masculino	5 anos e 1 mês	Não distingue
Criança E	Feminino	4 anos e 10 meses	Não distingue
Criança F	Masculino	5 anos e 2 meses	Não distingue

Um dos aspetos que podemos observar na tabela em cima apresentada é que os elementos que responderam corretamente a todas as questões foram duas meninas. Não sabemos se a variável género terá alguma importância na determinação do desenvolvimento de competências de escrita, mas, no nosso caso, aconteceu que os dois sujeitos que distinguem todos os conceitos em análise (texto, imagem e número) são efetivamente do género feminino. Quanto à variável idade, verificamos que os mesmos sujeitos são simultaneamente os mais velhos do grupo. Parece-nos, pois, que a variável idade pode influenciar o desenvolvimento da competência de escrita.

A criança que apresentou mais dificuldades nesta atividade foi a criança F, porque não distinguiu nenhum dos conceitos em avaliação. Os sujeitos restantes da amostra iam acertando em algumas questões e noutras não, mas muitos mostraram algumas dificuldades em dizer corretamente o que era texto e o que era imagem.

Quanto ao meio sociocultural de origem de cada uma destas crianças pensamos que também não está muito relacionado com este tipo de desenvolvimento, pois como pudemos constatar duas das crianças que vivem no meio social mais abastado e com ambos os pais licenciados fazem parte do grupo de crianças menos desenvolvidas na escrita.

Atividade 2

O objetivo desta atividade foi avaliar o conhecimento das crianças da amostra sobre a orientação da escrita. Foi pedido às crianças que escrevessem as seguintes palavras:

- 1) *O seu nome,*
- 2) *O mês presente,*
- 3) *Formiga,*
- 4) *Cão,*
- 5) *O nome da educadora,*
- 6) *A palavra escolinha*
- 7) *Uma frase sobre a família dela,*
- 8) *Uma frase sobre o Natal*

Resultados da criança A (As produções desta criança são apresentadas no anexo F)

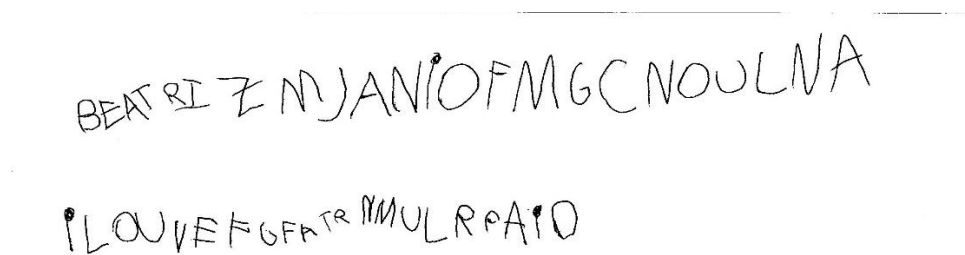


Figura 4.7- Produção da criança A

Foi pedido à criança que escrevesse o seu nome e ela escreveu-o com correção ortográfica, usando letras de imprensa maiúsculas, na ordem certa. Contudo, o tamanho das letras não é uniforme e parecem ondular na folha de papel, ou seja, não respeita uma linha horizontal imaginária.

Foi-lhe pedido que escrevesse o mês em que estávamos. No início, respondeu que ainda não sabia escrever, mas pedi-lhe que escrevesse como ela imaginava que se escrevia e a criança escreveu "JANIO".

De seguida, escreveu "FMG", para a palavra formiga, e "CNOU", para a palavra cão.

Na escrita do nome da Educadora, disse-me como se chamava a Educadora, Lena, e depois começou a escrever "LNA". Quanto à palavra escolinha escreveu "ILOVEF".

Nas frases disse que em relação à família ia escrever "gosto de ti" e escreveu "GFATR" e na frase do Natal referiu que ia escrever "no Natal recebi prendas" e escreveu "NMULRPAIO", na escrita desta demorou um pouco a escrevê-las.

Durante esta atividade esta criança mostrou um pouco de nervosismo, mas depois foi acalmado. Na escrita das palavras referiu algumas vezes que não sabia escrever e quando estava a escrever olhava para mim para ver se eu dizia se estava a escrever corretamente ou não.

Em relação à escrita das frases a criança ainda não tem a noção do que é uma frase, pois escreveu-as tal e qual como escreveu as palavras.

Quanto ao espaço entre as palavras e mudança de linha, a criança foi escrevendo sempre as palavras e as frases umas a seguir às outras, sem espaços entre elas e sem mudar de linha.

Em relação à orientação da escrita, soube sempre escrever da esquerda para a direita e com a folha na vertical tal como lhe foi entregue.

Podemos verificar que esta escreveu a maior parte das letras com letra maiúscula e em letra de imprensa, tirando a letra "i".

Relativamente ao tamanho das letras as primeiras que escreveu na primeira linha são maiores que as da segunda linha. Não misturou números com letras e não usou pseudoletas.

Após a observação realizada, concluímos que esta criança já se encontra uma tentativa de escrita com fonetização, pois na escrita de palavras, com exceção da palavra “escolinha”, a criança A representou corretamente um ou mais sons de cada sílaba.

Esta criança está, pois, muito desenvolvida a nível de escrita, sendo que já percebeu que as palavras são constituídas por unidades menores, as sílabas, e que já isola alguns sons de cada sílaba, procedendo à sua representação gráfica correta.

Resultados da criança B (As produções desta criança são apresentadas no anexo F)

Handwritten text by child B: LUANA LEONOR, IN, ANITO, CAI, AONIT, G6UL, FRA, IAM.

Figura 4.8- Produção da criança B

Escreveu o seu nome corretamente, logo de seguida apontando para o bibe para eu ver que era igual e que ela já sabia escrever. Na escrita do mês presente esta escreveu “IN” e disse que era “Inverno” que estava a escrever. Para a palavra “formiga”, ela começou a dizer a palavra separada pelas suas sílabas, dizendo “Fu e F” e depois escreveu “aANITO”.

Na escrita da palavra “cão” a criança pensou um pouco e depois questionou-me para que lado se escrevia a “palavra c”. Eu disse-lhe para ela escrever como sabia e ela foi dizendo “Ca” “Cão” até escrever “cai” com o “c” virado para a esquerda.

No nome da Educadora, a criança disse o respetivo nome em voz alta e depois escreveu “AONIJ”; a palavra “escolinha” escreveu “G6UL”.

Em relação à escrita das frases, na da família a criança disse que ia escrever Francisco, “FRA”, na frase do Natal afirmou que ia escrever “Pai Natal”, “IAM”.

Analisando o desempenho desta criança na escrita, vemos que ainda não conhece os conceitos de palavra, letra e frase. Também ainda não distingue o conceito de mês do conceito de estação do ano.

Em algumas das palavras que escreveu, como “Inverno”, “Cao” e “FRA”, tem a noção do som e da sua representação gráfica, pois seleciona as letras respetivas, escrevendo as palavras com a letra inicial correta, mas não escreve conforme as sílabas constituintes de cada uma das palavras.

Nas restantes palavras vai-as segmentando oralmente em sílabas, mas depois na escrita não consegue representar corretamente cada uma delas.

Já tem a noção de que as palavras não se escrevem todas com o mesmo número de letras e em todas as palavras que escreve aparece sempre uma letra relacionada com o seu nome. Também ainda mistura letras com números. Não associa o tamanho do objeto/animal ao tamanho da palavra, pois quando escreveu a palavra “cão” usou menos letras do que na palavra “formiga”.

Na orientação da folha a criança escreveu de forma orientada da esquerda para a direita e à medida que foi escrevendo as palavras ia sempre mudando de linha para baixo, mostrando assim que conhece os intervalos entre letras.

Quanto ao tamanho das letras este foi sendo uniforme, usou letra de imprensa maiúscula, tirando a letra “i” que a escreveu de forma minúscula. Não usou números misturados com as letras nem usou algum tipo de pseudo letra.

Na nossa opinião esta criança já se encontra na fase de escrita com fonetização e está inserida no grupo de crianças mais desenvolvidas, embora não esteja tão adiantada como o sujeito anterior.

Durante a realização desta atividade esta demonstrou sempre bastante interesse mas pensou sempre um pouco antes de escrever e não foi necessário ter de repetir as perguntas.

Resultados da criança C (As produções desta criança são apresentadas no anexo F)



ROBERTORAFEL
IIOI OI GOIP, CN ROBERTO

Figura 4.9- Produção da criança C

Na escrita do seu nome, esta escreveu-o corretamente e sem hesitações.

Ao escrever o mês presente, disse que estávamos no Inverno e escreveu “IIO”, à medida que ia escrevendo ia dizendo as sílabas da palavra, apesar de ter respondido

mal à questão soube utilizar dois fonemas da palavra “Inverno” e referir que o mesmo começa a escrever-se com a letra “I”.

Quanto à palavra “formiga” a criança ia dizendo novamente as sílabas da palavra à medida que a ia escrevendo “IOi”. Na da palavra “cão” escreveu “GOI” e no nome da Educadora “P”, mas quando estava a escrever o nome disse “Le”.

Escolinha registou “CN”.

Em relação às frases, na da família disse “pai e eu” escrevendo “ROBERTOP”, e na frase do Natal disse “Natal” e escreveu “i”.

Durante esta atividade esta criança esteve sempre um pouco irrequieta mas até apresentou entusiasmo na escrita das palavras.

No que diz respeito ao conceito de palavra e frase ainda não sabe distinguir, pois quando lhe foi pedido para escrever frases apenas escreveu um fonema na frase do Natal. E não realizou a separação entre palavra, apenas o nome dele ficou isolado de todas as outras palavras, pois escrevia-as todas umas a seguir às outras e sem espaçamento.

Pensamos que o facto de registar o seu nome no cimo da folha e as restantes palavras todas juntas em baixo é devido aos trabalhos que são realizados nas aulas que têm de pôr sempre em cima o nome. E como isto para a criança também foi um trabalho, provavelmente foi por isso.

Em determinadas palavras como “Inverno” e “formiga” a criança faz a escrita conforme a sua divisão silábica, pois enquanto ia escrevendo as palavras ia fazendo a sua divisão silábica oralmente. Utiliza também dois fonemas corretos que existem nessas palavras mas não consegue ainda ver que com a escrita de uma só letra não é possível fazer uma leitura.

Na orientação da folha soube escrevê-la corretamente, da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Em relação ao tamanho das letras umas são maiores que outras, todas elas letra de imprensa e maiúscula, tirando a letra “i”.

Não misturou letras com números e não usou qualquer tipo de pseudo letra.

Sendo assim esta criança ainda está na fase da escrita silábica e está inserida no grupo de crianças mais desenvolvidas, mas não tão desenvolvida como os sujeitos A e B.

Durante a atividade demonstrou interesse na realização da mesma e pensou sempre antes de escrever.

Resultados da criança D (As produções desta criança são apresentadas no anexo F)

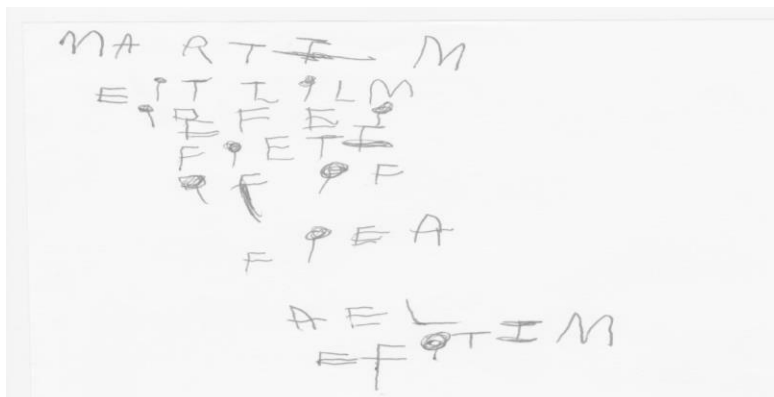


Figura 4.10- Produção da criança D

Na primeira tarefa a criança questionou-nos onde escrevia o nome, depois escreveu-o corretamente no cimo da folha e da esquerda para a direita.

Na escrita do mês, ao início estava um pouco confuso e respondeu-me “Inverno” e registou “EITLILM”.

Quanto à palavra “formiga” escreveu “IEFEI”; a palavra “cão” escreveu “FIETI”; o nome da Educadora escreveu “FIETI” e a palavra escolinha “FIEA”.

Quanto às frases, na primeira, quando foi pedida uma relacionada com a família, a criança referiu “Lara”, escrevendo “AEL”, e na frase do Natal disse “Pai-Natal” e escreveu “EFITIM”.

Durante esta atividade a criança não demonstrou muito interesse, pois estava constantemente a baloiçar a cadeira e distraído.

Na escrita das palavras podemos constatar que esta criança em todas elas usou letras do seu nome. Não fez a associação entre as palavras e as suas sílabas, pois escreveu sempre mais que estas. Nas frases, observámos também que ainda não faz a distinção entre palavras e frases, pois as frases para ele são palavras e mesmo ditas oralmente foram sempre só palavras.

A orientação de escrita na folha foi bem executada, pois escreveu da esquerda para a direita e as palavras umas em baixo das outras, mudando de linha. Apesar de ao início questionar onde escrevia o nome.

O tamanho das letras é todo uniforme e usou letra de imprensa maiúscula, tirando a letra “i”.

Não misturou letras com números e não usou qualquer tipo de pseudo letra.

Esta criança encontra-se ainda na fase da pré-escrita, pois utiliza os mesmos grafemas em todas as palavras e muda-lhes apenas a posição e enquanto escrevia nunca tentou dividir as palavras oralmente por sílabas nem nunca as disse, ouvia e escrevia.

Resultados da criança E (As produções desta criança são apresentadas no anexo F)

The image shows a collection of handwritten words and numbers. The words are written in a simple, somewhat irregular script. The words include: "KPA", "2AS3", "MSPK", "2M29", "APAPNMO", "OAPAMNO", "P6APAPO", "APAPNOAM", "PSEANNAI", "OANA2", and "33SGOAPMI".

Figura 4.11- Produção da criança E

A criança escreveu o seu nome corretamente.

Quando foi questionada sobre o mês presente, a criança respondeu “6ª feira” mas logo de seguida pensou e começou a dizer todos os meses do ano e respondeu “agosto” mas referiu que não sabia escrever. Como não estava a conseguir escrever disse “vou escrever junho”, quando ia para começar a escrever disse “vou escrever junho. Março escreve-se com g de gato? Hoje é dia 2” e escreveu “2AS”.

Na palavra formiga a criança escreveu “3” logo a seguir ao mês do ano.

De seguida para a escrita da palavra “cão” referiu “ eu sei a palavra cão e gato. E cão é n”, escrevendo assim “MSNAA”.

No nome da Educadora a criança escreveu “2M29” e na palavra “escolinha” – “APAPNMO”.

Na construção das frases quanto à primeira relacionada com a família a criança referiu “A mãe e o pai mais o meu mano e a minha avó” escrevendo “OAPAMNN”, depois por baixo “P6APAPO” dizendo que o primeiro era o nome da mãe e o segundo o da avó, continuando a escrever “ APAPNOAM” (o pai); “PSEANNAI” (mano); “OANA2” (mana). Quanto à última frase, relacionada com o Natal a criança disse “Gosto muito da mãe” e escreveu “J3SGOAPMI”.

Já sabe escrever o seu nome corretamente e sem ajuda de um suporte de imitação. Quanto à escrita das restantes palavras observámos que a criança não sabe fazer ainda a distinção entre números e letras, pois em algumas das palavras usa pelo meio

números. Em quase todas as palavras que a criança escreve utiliza letras do seu nome. Nestas não observámos a escrita com referência às sílabas das palavras.

Podemos também referir que não distingue a diferença de palavra e frase, pois vai escrevendo as palavras umas por baixo das outras. Mas na frase do Natal já soube dizer uma frase oralmente mas depois a escrevê-la foi como tinha escrita as palavras anteriores.

Em relação à orientação da escrita sabe fazê-la, pois escreve da esquerda para a direita e na vertical. E sabe respeitar o espaço, e que aquelas palavras são diferentes, pois, vai escrevendo umas por baixo das outras.

O tamanho das letras foi uniforme e utilizou letra de imprensa maiúscula. Na escrita de algumas das palavras escreveu algumas pseudoletas e misturou também números.

Durante esta atividade a criança apresentou motivação e empenho nesta. Na nossa opinião esta ainda se encontra na fase pré-silábica da escrita, pois ainda não sabe a distinção entre letras e números e utiliza vários grafemas relacionados com o seu nome nas palavras, muitas das vezes repetindo-os. O nome da Educadora, a palavra “escolinha” e nas frases onde referenciava o nome da família a criança escreveu-os com muito mais letras, o que pode estar relacionado com o facto de a Educadora e os pais serem mais velhos e maiores que ela escreverem-se com mais letras, não consegue ainda perceber que o número que usamos para escrever não tem a ver a dimensão das coisas.

Resultados da criança F (As produções desta criança são apresentadas no anexo F)

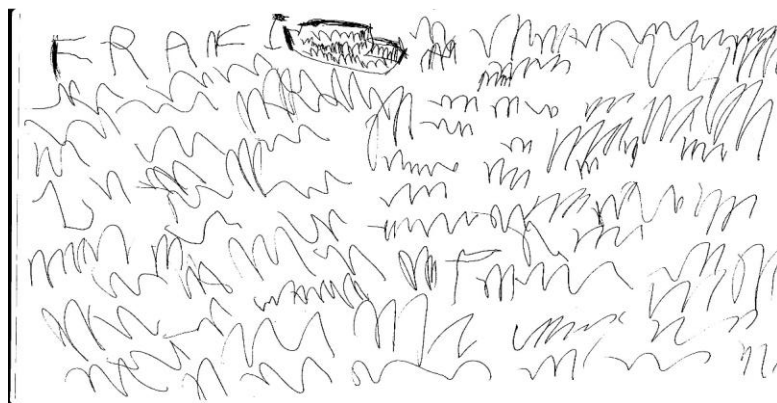


Figura 4.12- Produção da criança F

Esta criança quando lhe foi pedido para escrever o seu nome, pediu o papel que tem o seu nome e que normalmente ele utiliza, mas eu disse para ele escrever como sabia e assim fez, escrevendo “FRANCI”.

Na escrita do mês presente, respondeu “da escola” e começou a fazer rabiscos pela folha fora; quanto à escrita da palavra “formiga”, a criança começou novamente a fazer

rabiscos pela folha fora, sendo que os grafismos que desenha se parecem com a letra “m”.

Quanto à palavra “cão” fez novamente a mesma coisa pela folha fora; no nome da Educadora respondeu que não sabia como ela se chamava e foi riscando; o mesmo para as restantes palavras e frases. Na frase da família disse que ia escrever “Pai, “Gui” e “xico” (elementos da sua família) e na do Natal disse que ia escrever “prendas”. Depois referiu, enquanto riscava a folha, “fiz muitas letras”.

Podemos com esta observação constatar que esta criança apresenta bastantes dificuldades a nível de escrita bem como a outros níveis. Assim que lhe foi dada a folha, virou-a na horizontal, e não sabia escrever o seu nome, faltando algumas letras. Podemos ver que a criança não tem noção de orientação da folha, e ainda não sabe o que são letras, pois ia fazendo rabiscos e identificava-os como letras e palavras.

Ao longo desta atividade também não foi visto muito entusiasmo por parte da criança, pois estava desmotivada. Na escrita do nome da Educadora, por exemplo, disse que não sabia o nome dela, o que não podia ser verdade, notando-se neste falso desconhecimento da palavra a escrever o desinteresse em estar a realizar este trabalho. Mas já na sala esta não é uma criança que tem grande empenho nas tarefas que faz, mostrando muitas das vezes desmotivação, e amuando muito facilmente. Durante esta atividade não foi necessário repetir as palavras, pois a criança começava logo a escrever e não pensava muito antes de fazer.

Na nossa opinião esta criança ainda não passou a fase da diferenciação, pois, ainda não sabe distinguir desenho de letras e as letras para esta são rabiscos. Apenas sabe algumas letras do seu nome, mas fá-lo sempre por imitação, pois quando tentou sozinho já não o soube escrever.

Após estas observações podemos constatar que algumas das crianças ainda não distinguem a orientação da escrita em alguns dos aspetos. Duas delas não separam as palavras, escrevendo sempre umas a seguir às outras e apenas uma delas não sabe a orientação correta para se escrever numa folha de trabalho. Todas as crianças escreveram algumas das letras, sabendo que a escrita se escreve com letras e mais do que uma delas. Quanto à distinção de letras e números só uma criança da amostra é que os misturou, escrevendo algumas palavras também com números. Na orientação da folha apenas uma das crianças a usou na horizontal.

As três crianças mais desenvolvidas na escrita foram aquelas que mais se aproximaram da realidade na elaboração das palavras, tirando dois dos elementos que não souberam separar as palavras, um do sexo feminino e outro do sexo masculino, mas em relação às sílabas e escrita de palavras idênticas à palavra real conseguiram fazê-lo corretamente. Desta amostra estas três crianças mais desenvolvidas são as mais velhas, isso talvez influencie o facto de elas já saberem distinguir alguns aspetos. Das crianças menos desenvolvidas apenas um deles não soube escrever uma única letra, escrevendo apenas o seu nome e este incompleto.

No terceiro par de palavras também teve muito bom desempenho, relacionando as duas palavras diferentes como tendo quase todas as letras iguais.

Resultados da criança B (anexo G)

Esta criança no primeiro par de palavras (RAFAEL/Rafael – RITA/Rita) identificou o “R” apenas como igual em todas as palavras.

No segundo par (FEVEREIRO/fevereiro – MARÇO/março) referiu que as letras iguais são apenas o “V” e o “O” de “FEVEREIRO” com o “v” e o “o” de “fevereiro”. Também identificou o “O” de “MARÇO” como sendo o mesmo que o “O” de “FEVEREIRO” e o “o” de “março” igual ao “o” de “fevereiro”.

No terceiro par de palavras (CABRA/cabra – COBRA/cobra) referiu apenas que existiam duas letras iguais, o “C” de “CABRA” e “c” de “cabra”. A palavra “COBRA” disse que era a mesma que “cobra”. Não fez ligação entre os dois pares.

No quarto par de palavras (LEITE/leite – MAÇÃ/maçã) esta identificou as letras “I” de “LEITE” e “l” e “i” de “leite” como sendo todas iguais. Em relação às palavras “MAÇÃ” e “maçã” apenas identificou o “Ç” maiúsculo como sendo igual ao “ç” minúsculo.

Após esta observação podemos dizer que esta criança ainda não sabe fazer a distinção de maiúsculas com minúsculas, pois em quatro conjuntos de palavras ela apenas identifica um par como sendo igual. Nas outras palavras vai identificando letras iguais mas nunca o conjunto todo em si. Quanto ao quarto par também podemos ver que ela já começa a perceber a relação que existe em entre as letras maiúsculas de imprensa e as letras minúsculas de imprensa, pois o “I” maiúsculo de leite ela refere que é igual ao “l” minúsculo de “leite”.

Resultados da criança C (Anexo G)

No primeiro par de palavras (RAFAEL/Rafael – RITA/Rita) identificou as letras “R” e “A” maiúsculo e minúsculo de todas as palavras como sendo as mesmas letras. De seguida circundou a sílaba “el” mas não a associou a nenhuma das outras letras e disse que se enganou.

Quanto ao segundo par de palavras (FEVEREIRO/fevereiro – MARÇO/março) este associa todos os “R” como sendo iguais e também a letra “O” maiúscula e minúscula.

No terceiro conjunto de palavras (CABRA/cabra – COBRA/cobra) a criança identificou a primeira sílaba “CA” da palavra “CABRA” como sendo igual a “ca” de “cabra”. De seguida identificou o “C” de “COBRA” como sendo o mesmo que o “c” de “cobra”. Por último, identificou que a palavra “CABRA” era igual à palavra “COBRA”, mas tirando a letra “O” a esta.

No último par de palavra não identificou nenhuma letra como sendo a mesma.

Com a conclusão desta atividade podemos deduzir que esta criança reconheceu algumas das letras como sendo as mesmas (maiúsculas e minúsculas), e ainda nos soube identificar uma sílaba, o que nos transmite que esta criança se encontra mais desenvolvida na parte da leitura do que na escrita.

Resultados da criança D (anexo G)

Quanto ao primeiro par de palavras (RAFEL/Rafael – RITA/Rita) apenas identificou o “A” das duas palavras maiúsculas como sendo igual.

No segundo par (FEVEREIRO/fevereiro – MARÇO/março) só conseguiu identificar a letra “o” em maiúscula e minúscula como sendo a mesma em todas as palavras.

Em relação ao terceiro par de palavras (CABRA/cabra - COBRA/cobra) identificou que as letras “C”, “A”, “R” e “A” da palavra “CABRA” eram iguais às letras “C”, “R” e “A” da palavra “COBRA”, neste par de palavras podemos constatar que o desempenho desta criança foi muito bom, pois a criança conseguiu identificar quase todas as letras.

Quanto último par (LEITE/leite – MAÇÃ/maçã) a criança só referiu que o “I” maiúsculo de “LEITE” era igual ao “I” minúsculo da palavra “leite”.

Ao analisarmos estes dados podemos relatar que esta criança teve um ótimo desempenho no terceiro par de palavras, pois quase que identificou todas as letras das duas palavras de letras maiúsculas. Observamos ainda que no último par de palavras esta já percebe a relação que existe entre as letras maiúsculas e minúsculas de imprensa.

Resultados da criança E (anexo G)

No primeiro par (RAFAEL/Rafael – RITA/Rita) esta não identifica nenhuma das letras iguais. Mas depois observa melhor e circunda a letra “A” como sendo igual em “RAFAEL” e “RITA”.

Quanto ao segundo par de palavras (FEVEREIRO/fevereiro – MARÇO/março) a criança identificou apenas a letra “O” e “o” como sendo igual em todas as palavras.

No terceiro par de palavras (CABRA/cabra – COBRA/cobra) esta identificou as letras “C” e “c” como sendo a mesma nas quatro palavras.

Em relação último par (LEITE/leite – MAÇÃ/maçã) só identificou os dois “e” da palavra “leite” como sendo a mesma.

Após esta observação podemos então dizer que esta criança não sabe distinguir letras maiúsculas de minúsculas, apenas identificando só em alguns dos pares uma

letra igual. Em quatro conjuntos de palavras esta não consegui acertar em nenhum como sendo a mesma palavra.

Resultados da criança F (anexo G)

No primeiro par de palavras (RAFAEL/Rafael – RITA/Rita) que a criança observou apenas identificou a letra “A” como sendo a mesma, nas palavras que estavam escritas em maiúscula.

Quanto ao segundo par (FEVEREIRO/Fevereiro – MARÇO/março) este apenas identificou a letra “O” das duas palavras em maiúscula como sendo igual.

No terceiro par de palavras (CABRA/cabra – COBRA/cobra) a criança identificou as letras “A” e “a” das quatro palavras como sendo as mesmas.

Em relação ao último par (LEITE/leite - MAÇÃ/maçã) não identificou nenhuma letra igual nestas quatro palavras. Depois olhou para o par de cima e disse que o “Ã” de “MAÇÃ” era igual a todos os “A” do conjunto de cima.

O desempenho desta criança nesta atividade não foi muito positivo, pois a criança em todos os pares de palavras, só identificou uma letra igual. No terceiro par de palavras conseguiu observar que a letra “A” maiúscula era a mesma que a letra “a” minúscula. Mas em todos os pares de palavras não nos conseguiu identificar nenhum deles como sendo a mesma palavra que estava escrita só que uma com maiúsculas e outra com letras minúsculas.

Em relação à palavra “MAÇÃ”, esta conseguiu referir que todos os “A” que existiam em todas as palavras eram igual ao “Ã”.

Esta criança em outras atividades referiu muito a letra “A” e o seu nome é composto por uma letra “A”, o que mostra que esta criança conhece bem esta letra e identifica-a logo também devido ao seu nome.

Após os resultados finais desta atividade podemos constatar que apenas duas das crianças conseguiu acertar num par de palavras dizendo que o que estava escrito era a mesma palavra, o resto não conseguiu, foram referindo que existiam algumas letras iguais nos pares e aconteceu também identificarem letras iguais nos pares a cima e a baixo. Houve ainda uma criança que nos soube identificar uma sílaba, o que mostra que esta criança pode estar mais desenvolvida a nível de leitura do que de escrita. Tivemos ainda uma criança que quase nos identificou as letras todas de uma palavra iguais às de outra, excluindo apenas a vogal que era diferente numa e noutra.

Algo que também é interessante referir foi que uma das crianças todas as letras soltas que nos identificou pertenciam ao seu nome, podemos pensar então que esta criança ainda só conhece as letras que compõe o seu nome.

Das crianças que acertaram uma tinha cinco anos e sete meses, e a outra cinco anos onze meses, este pode ser um fator importante, pois eram as duas crianças mais velhas da amostra. Assim, podemos constatar que o fator idade pode ser importante a nível de desenvolvimento, como estas crianças eram as mais velhas da amostra, pertencem ao grupo das mais desenvolvidas e foram as únicas que tiveram um bom desempenho nesta atividades.

Estas duas frequentavam o Jardim de Infância desde mais pequenas. As restantes crianças mais desenvolvidas não adivinharam talvez por falta de concentração ou empenho e muita rapidez em quererem realizar as atividades.

Outro fator que também podemos destacar é que de toda esta amostra as crianças que acertaram eram as duas do sexo feminino. O que pode demonstrar que as meninas podem estar mais desenvolvidas que os meninos.

Podemos então ver na tabela que se segue em baixo a distribuição do número de pares de palavras fornecidos, onde estas tinham de saber distinguir letras maiúsculas de letras minúsculas e identificar algumas das palavras como sendo as mesmas e letras que representassem os mesmos sons.

E como observamos na tabela 4.8, apenas duas das crianças, do sexo feminino conseguiram identificar um par de palavras.

Tabela 4.8- Número de pares de palavras que cada uma das crianças acertou

Sujeitos	Sexo	Número de pares fornecidos	Número de pares em que acertaram
Criança A	Feminino	4	1
Criança B	Feminino	4	1
Criança C	Masculino	4	0
Criança D	Masculino	4	0
Criança E	Feminino	4	0
Criança F	Masculino	4	0

Atividade 4

Esta atividade teve como objetivo avaliar as conceptualizações das crianças sobre a escrita.

Nesta as crianças eram questionadas oralmente com as seguintes questões:

- 1) Quando é que escrevemos?
- 2) Por que razão escrevemos?
- 3) Por que razão queres aprender a escrever?
- 4) Escrevemos exatamente como falamos? Podemos escrever tudo o que dizemos?

Resultados da criança A

Tabela 4.9- Respostas dadas pela criança A

Perguntas	Respostas
1. Quando é que escrevemos?	"Não sei..."
2. Por que razão escrevemos?	"Não sei..."
3. Por que razão queres aprender a escrever?	"Sim quero aprender..."
4. Escrevemos exatamente como falamos? Podemos escrever tudo o que dizemos?	"Não escrevemos como falamos." "Sim..."

Durante esta atividade a criança demonstrou bastante nervosismo e com medo de responder errado nas duas primeiras questões, foi necessário insistir um bocado por vezes mas mesmo assim dizia que não sabia, porque não sabia escrever.

Quanto à terceira questão mostrou interesse em aprender a escrever, porque respondeu logo sem hesitar que sim e a forma como respondeu também mostrou entusiasmo. Podemos então referir que esta criança tem uma grande motivação para aprender a escrever.

Na última questão soube dizer-nos que não escrevemos exatamente como falamos, já sabe que a escrita e a oralidade têm regras diferentes e que não são a mesma coisa, mas na outra questão já respondeu que podíamos escrever tudo aquilo que dizemos.

Podemos então deduzir que esta criança ainda não tem bem presente a consciência de todas as funções que a escrita representa.

Resultados da criança B

Tabela 4.10- Respostas dadas pela criança B

Perguntas	Respostas
1. Quando é que escrevemos?	"Escrevemos inverno e quando vamos às lojas, porque podemos esquecer das coisas"
2. Por que razão escrevemos?	"Para irmos a uma loja Pingo Doce ou Intermarché"
3. Por que razão queres aprender a escrever?	"Sim, para eu ensinar o nosso bebé"
4. Escrevemos exatamente como falamos? Podemos escrever tudo o que dizemos?	"Não escrevemos como falamos." "Não, porque existe muitas coisas nas lojas."

Na realização desta atividade a criança esteve sempre empenhada em e com atenção às perguntas que lhe eram realizadas não sendo necessário a repetição das mesmas.

Quanto à primeira questão podemos observar que já tem um pouco a noção que a escrita é útil para o nosso dia-a-dia, pois referiu que para irmos às compras precisamos de escrever para não nos esquecermos das coisas. Na segunda questão também referiu que escrevemos para irmos aos supermercados, ou seja, já apresenta aqui uma pequena noção das funções que a escrita possui.

Na terceira questão, viu-se que estava motivada para aprender a escrever, e soube referir uma razão pela qual queria aprender, ensinar os filhos. Podemos observar nesta criança, que esta sabe que se soubermos escrever podemos ensinar os outros a fazê-lo, o que nos fez chegar à conclusão que esta apresenta também uma grande motivação para aprender a escrever.

Na última questão respondeu-nos negativamente às duas alíneas, mostrando assim que ainda não tem presente que o código oral da escrita é diferente do código oral da escrita.

Resultados da criança C

Tabela 4.11- Respostas dadas pela criança C

Perguntas	Respostas
1. Quando é que escrevemos?	“Assim” (e mostrou a forma como escrevemos com a mão a pegar na caneta).
2. Por que razão escrevemos?	“Para aprender as letras”
3. Por que razão queres aprender a escrever?	“Para ir para a escola primária”
4. Escrevemos exatamente como falamos? Podemos escrever tudo o que dizemos?	“Sim...” “Sim, porque podemos escrever tudo o que dizemos”

Nesta atividade esta criança esteve calma e interessada na mesma mas notaram-se pequenas distrações, pois quando havia algum barulho ou entrava alguém na sala esta dispersava logo a sua atenção.

Na primeira, repetimos duas vezes a pergunta, e mesmo assim a criança não compreendeu o que estávamos a questionar, mostrando com a mão o gesto de como pegamos na caneta. Percebeu que lhe estávamos a perguntar de que forma é que escrevemos. Na segunda questão respondeu que escrevíamos para aprender as letras. Nestas duas perguntas podemos observar que a criança não sabe ainda quais as funções da escrita, mas sabe que esta se escreve com letras.

Na terceira questão disse logo que era para ir para a escola primária. Podemos aqui verificar que talvez esta criança só queira aprender a escrever para poder entrar na escola primária, mostrando assim uma motivação média, pois não demonstrou muito entusiasmo na resposta.

Na última questão respondeu nas duas alíneas que sim, o que demonstra aqui que não sabe ainda distinguir o código oral de código escrito.

Resultados da criança D

Tabela 4.12- Respostas dadas pela criança D

Perguntas	Respostas
1. Quando é que escrevemos?	“Quando estamos a trabalhar”
2. Por que razão escrevemos?	“Para ganhar muito dinheiro. Porque as escolas são assim”
3. Por que razão queres aprender a escrever?	“Porque é bom e para trabalhar”
4. Escrevemos exatamente como falamos? Podemos escrever tudo o que dizemos?	“Não...” “Não...”

Durante esta última atividade, esta criança mostrou-se sempre bastante irrequieta e sempre distraída com tudo o que se passava ao seu redor, qualquer barulho a distraia, e estava constantemente a mexer-se na cadeira.

Na primeira e segunda questão a criança refere sempre que a escrita está relacionada com o trabalho, respondeu que escrevemos quando estamos a trabalhar, escrevemos para ganhar dinheiro e que as escolas são assim. Ou seja, aqui podemos observar que a criança sabe que para trabalharmos precisamos de saber escrever e para frequentarmos a escola também temos de saber escrever. A criança ao responder não demonstrava interesse, levando-nos a pensar que para ela aprender a escrever é como se fosse uma obrigação.

Na terceira questão respondeu-nos que queria aprender porque era bom para trabalhar, o que nos mostra uma média motivação em querer aprender a escrever.

Na última das questões nas duas alíneas respondeu-nos que não, podemos observar que talvez já perceba que o código oral é diferente do código escrito, mas como esta criança nas outras atividades não obteve um bom desempenho e esteve sempre irrequieta e desatenta, pode-nos levar a pensar que talvez respondeu que não só porque lhe apeteceu.

Resultados da criança E

Tabela 4.13- Respostas dadas pela criança E

Perguntas	Respostas
1. Quando é que escrevemos?	"Precisamos de escrever todos os dias."
2. Por que razão escrevemos?	"Porque nós gostamos. Eu gosto e a minha mana também."
3. Por que razão queres aprender a escrever?	"Sim, porque a minha mana já consegue."
4. Escrevemos exatamente como falamos? Podemos escrever tudo o que dizemos?	"Sim..." "Sim..."

Nesta atividade a criança respondeu sempre sem pensar muito e não demorou muito tempo a dar as respostas, esteve sempre atenta às questões e mostrou interesse. Não apresentou nervosismo nunca, sempre disposta a responder e sempre à vontade.

Na primeira questão esta respondeu-nos que precisamos de escrever todos os dias, mostrando aqui que sabe que a escrita é essencial e necessária no nosso dia-a-dia. Quanto à segunda pergunta referiu que escrevemos porque gostamos e a irmã também, ou seja, podemos observar que esta criança gosta de seguir o modelo da sua irmã, por esta ser mais velha. Constatamos assim que esta criança já tem uma pequena noção das funções da escrita e que esta é importante.

Na terceira questão respondeu logo que queria aprender, porque a irmã consegue, aqui podemos observar de novo que esta gosta de seguir o modelo da sua irmã e que se encontra com uma grande motivação para aprender a linguagem escrita.

Quanto à quarta e última questão esta respondeu-nos que sim nas duas alíneas, mostrando assim que ainda não sabe a distinção de código oral e código escrito.

Resultados da criança F

Tabela 4.14- Respostas dadas pela criança F

Perguntas	Respostas
1. Quando é que escrevemos?	"O A."
2. Por que razão escrevemos?	"Eu escrevo sozinho o meu F."
3. Por que razão queres aprender a escrever?	"Sim. Para fazer um desenho. Um barquinho."
4. Escrevemos exatamente como falamos? Podemos escrever tudo o que dizemos?	"Sim..." "Sim..."

Durante a realização desta atividade, esta criança esteve sempre bastante desatenta e desmotivada. Após a observação desta criança podemos concluir que esta não sabe ainda para que serve a escrita e quais as suas funções, pois as respostas que deu às duas primeiras questões não fizeram sentido segundo a pergunta que lhe foi feita, repeti-as de novo e mesmo assim a criança respondia sempre o mesmo. E nestas duas primeiras questões a criança associou sempre ao seu nome, pois a única palavra que sabe escrever e não corretamente é o seu nome, dizendo assim letras que pertenciam ao mesmo.

Na terceira questão podemos verificar que ainda não sabe distinguir a imagem da escrita, pois respondeu que gostava de aprender a desenhar para desenhar um barco.

Podemos também considerar o seu atraso em relação à competência sintática, pois nunca foi capaz de dizer frases, referindo sempre só palavras e por vezes soltas, sem sentido.

Tabela 4.15- Respostas dadas pelas crianças da amostra em relação ao género e idade

SUJEITOS	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4
Sujeito a) Feminino, cinco anos e sete meses	“Não sei...”	Não sei...”	“Sim quero aprender...”	“Não escrevemos como falamos.” “Sim...”
Sujeito b) Feminino, cinco anos e onze meses	“Escrevemos inverno e quando vamos às lojas, porque podemos esquecer das coisas”	“Para irmos a uma loja Pingo Doce ou Intermarché”	“Sim, para eu ensinar o nosso bebé”	“Não escrevemos como falamos.” “Não, porque existe muitas coisas nas lojas.”
Sujeito c) Masculino, cinco anos e seis meses	“Assim” (e mostrou a forma como escrevemos com a mão a pegar na caneta).	“Para aprender as letras”	“Para ir para a escola primária”	“Sim...” “Sim, porque podemos escrever tudo o que dizemos”
Sujeito D) Masculino, cinco anos e um mês	“Quando estamos a trabalhar”	“Para ganhar muito dinheiro. Porque as escolas são assim”	“Porque é bom. E para trabalhar”	“Não...” “Não...”
Sujeito E) Feminino, quatro anos e dez meses	“Precisamos de escrever todos os dias.”	“Porque nós gostamos. Eu gosto e a minha mana também.”	“Sim, porque a minha mana já consegue.”	“Sim...” “Sim...”

Sujeito F) Masculino, cinco anos e dois meses	"O A."	"Eu escrevo sozinho o meu F."	"Sim. Para fazer um desenho. Um barquinho."	"Sim..." "Sim..."
--	--------	-------------------------------	---	----------------------

A análise global que podemos fazer desta atividade é que quatro das crianças já têm uma pequena noção de algumas funções da escrita e que esta é fundamental para o nosso dia-a-dia, apenas duas das crianças não perceberam duas das questões respondendo às mesmas de outra forma.

Em relação à motivação a maioria apresenta uma grande motivação para aprender a escrever.

Na última podemos verificar que esta amostra ainda não tem capacidade de observação para distinguir que a escrita e a oralidade têm regras diferentes, pensando assim que o código oral é a mesma coisa que o código escrito.

A criança F foi a criança que teve mais dificuldade nas respostas, pois não conseguiu responder acertadamente à maioria delas, confundindo as letras com desenhos. As crianças que demonstraram que ainda não sabem para que serve a escrita uma delas é o membro mais novo desta amostra, tendo quatro anos e dez meses e a outra criança tem cinco anos e dois meses, este pode ser um fator importante para explicar este acontecimento. Quanto ao género um é do sexo feminino e outro do sexo masculino.

Como referimos no capítulo anterior, a primeira técnica de recolha de dados que utilizámos foi um questionário. Este questionário foi feito à Educadora Cooperante, com o objetivo de sabermos como esta trabalhava a competência de escrita com as crianças da sua sala, quais as tipologias de atividades que realizava, com que frequência as fazia e se considerava que as crianças da sua sala estariam motivadas para a escrita. Também lhe pedimos que referenciasse as crianças mais desenvolvidas e as menos em competências de escrita. Apesar de no ponto 3.2.4. termos indicado como primeira técnica de recolha de dados o questionário à Educadora Cooperante, vamos apenas neste momento analisar os resultados obtidos no referido inquérito, para podermos comparar a opinião da Educadora com a nossa própria observação.

Começou por referenciar oralmente as três crianças com maior desenvolvimento de competências de escrita e as três com menor desenvolvimento desta competência (todas entre os 4 e os 5 anos de idade), tendo nós próprias acabado por selecionar esta mesma amostra, depois de algum tempo de observação do seu desempenho relativamente à escrita.

Analisando, agora, as respostas dadas às perguntas que lhe fizemos, podemos, então, ver que neste grupo eram realizadas diariamente diferentes atividades, indireta ou diretamente relacionadas com a escrita, tais como, leitura de histórias, registos de recados, mensagens escritas, entre outras. A Educadora refere ainda que na sua opinião o seu grupo estava motivado para a escrita, como o demonstravam diversos

indicadores, a saber: o prazer que mostravam em querer escrever o seu nome, o gosto que manifestavam quando escreviam garatujas soltas e o entusiasmo evidente ao escreverem nos trabalhos. Também nós, na última atividade realizada às crianças, pudemos constatar que estas se encontravam bastante motivadas para aprenderem a escrever, pois todas responderam que queriam aprender e deram uma justificação para esse facto. Também na atividade que incluía o ato de escrita, todas elas estavam muito interessadas e apressadas em querer escrever alguma coisa, apesar de algumas estarem bastante nervosas e com medo de errar, mas notava-se que mostravam vontade ao fazerem as suas letras/pseudoletas.

Capítulo V. Considerações Finais

Fazendo o balanço final, sobre o trabalho desenvolvido durante a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar, o qual deu origem a este Relatório de Estágio, podemos começar por dizer que foi um trabalho que exigiu bastante de nós, mas que foi muitíssimo enriquecedor e gratificante, pois contribuiu imenso para o nosso crescimento pessoal e profissional. O nível de ensino escolhido para implementar a nossa investigação de campo foi o do Pré-Escolar e o tema incidiu sobre a avaliação de competências de escrita em crianças de 4/5 anos, por serem o nosso nível de ensino preferido e uma das temáticas que mais nos fascina.

Temos que acrescentar que o trabalho desenvolvido ao longo da Prática Supervisionada e a investigação levada a cabo não seriam possíveis sem a ajuda da Professora Supervisora, da Educadora Cooperante e da Orientadora, que nos acompanharam e ajudaram nesta etapa e na realização do Relatório de Estágio.

Aprendemos bastante com as crianças da nossa sala, pois num trabalho com crianças existe sempre muita alegria e fomos bastante bem acolhidas e muito mimadas por estas, as quais, a cada dia que passava, se ligavam mais a nós. Todas as manhãs de Prática Pedagógica, os seus sorrisos contagiantes e as suas palavras dóceis eram algo que nos reconfortava e nos distanciava um pouco de todo aquele *stress*, gerado pelo receio da avaliação que se faria posteriormente do nosso trabalho.

Em relação à sala que nos foi destinada, achámo-la muito acolhedora e muito bem apetrechada de materiais de aprendizagem, o que conota as excelentes condições do Jardim de Infância onde fomos colocadas e o profissionalismo da Educadora Cooperante.

Foram meses de muito trabalho, de muitas dúvidas, mas, sobretudo, de muita aprendizagem, por isso achamos que valeu muito a pena. Naturalmente, apesar de o balanço final ser extremamente positivo, tivemos também momentos de grande nervosismo, de ansiedade, de muitas incertezas, enfim, momentos menos bons.

Um dos aspetos menos bem conseguido foi, por vezes, o controlo do grupo, o qual foi bastante difícil de manter. No início, o grupo não nos tinha muito respeito e não obedecia de imediato às nossas indicações, talvez por sermos estagiárias novas e por não nos encararem como figuras de referência. Depois, com o tempo, fomos ganhando a sua confiança, lá nos foram respeitando mais.

Um aspeto que é também importante referir é o facto de haver um elemento deste grupo com NEE, sendo que esta criança destabilizava bastante os colegas. Não podíamos perdê-la de vista por segundos, o que foi complicado de gerir, pois por vezes estávamos a ajudar uma criança numa atividade e já ouvíamos outra a gritar porque aquele elemento a estava a apertar. Sem prática alguma de controlo de uma turma, e com uma criança a exigir uma atenção e cuidados especiais, tornou-se bastante difícil manter a calma e o ritmo de trabalho adequado.

Outra dificuldade também muito sentida foi em relação à duração das atividades que propúnhamos, tínhamos sempre imensas dificuldades em controlar o tempo das mesmas, não sabíamos se chegavam para aquela manhã ou se eram de mais. Com isto acabámos por algumas das vezes propor atividades a mais e não conseguirmos realizar tudo o que planeávamos para aquelas manhãs, atrasando assim no resto da semana as outras atividades.

Mas todos estes aspetos nos ajudaram a compreender um pouco mais sobre esta profissão, pois da aprendizagem também fazem parte os momentos menos bons e são esses que nos levam a evoluir e a querer fazer melhor.

Hoje podemos dizer que poderíamos ter realizado algumas das coisas de uma maneira diferente, mas o facto de sermos inexperientes isso não nos levou a ver as coisas dessa maneira na altura.

E assim podemos dizer que o que faríamos de diferente teria sido a utilização de alguns métodos de controlo do grupo, que fomos aprendendo ao longo das semanas com a nossa Educadora Cooperante. Também poderíamos ter organizado as atividades de forma diferente, propondo atividades mais simples para as crianças mais novas e outras mais complexas para as crianças mais velhas.

Este nosso trabalho de prática em jardim-de-infância, para além de prática letiva, teve uma investigação empírica, um estudo de caso. Consideramos a investigação em educação muito importante na nossa profissão como futuras Educadoras de Infância, pois esta é uma profissão em constante evolução e quanto mais informação e formações as Educadoras possuem melhor para a o seu desenvolvimento na prática, muitas das vezes para compreender melhor o porquê de alguns comportamentos infantis.

Ao longo desta investigação tivemos muitas dúvidas e muitas dificuldades, originadas pela falta de prática em investigação de campo, mas que foram sendo resolvidas pela Orientadora. Um dos aspetos que achamos menos positivo foi o tempo de execução da mesma, o qual foi demasiado curto. Em relação a estes estudos, que são bastantes exigentes e que exigem a consulta de um número de referências bibliográficas considerável, o tempo que tivemos para a execução da mesma foi muito pouco. Por vezes também foi difícil encontrar bibliografia que nos interessava para alguns conceitos.

Outro dos aspetos menos positivos foi a recolha dos dados, foi sempre muito complicado tentarmos recolher os dados durante as horas de estágio, porque estas eram atividades que tinham de ser realizadas apenas só com uma criança de cada vez, portanto tivemos de fazer esta recolha fora das horas de estágio.

Também nos registos fotográficos não conseguimos captar todas as atividades, pois estando sozinha com a criança a realizar a atividade era difícil estar em simultâneo a tirar fotos e a questioná-las sobre as atividades, pelo que só conseguimos registar alguns momentos.

Com esta investigação aprendemos muito sobre o desenvolvimento da escrita, pesquisando e estudando muitos autores diferentes e as suas perspetivas sobre o tema que investigámos. Tal como refere Máximo-Esteves, “O conhecimento profissional prático é de natureza evolutiva, o que significa que está aberto à mudança” (2008, p. 8), este é um conhecimento que está sempre em evolução, quanto mais fazemos mais aprendemos, e é aberto à mudança no sentido que vamos sempre aprendendo com outras pessoas que sabem mais, podendo assim, por vezes aumentar o nosso conhecimento e alterá-lo.

Com a análise dos dados que fizemos, deu para ver a diferença entre o desenvolvimento desta competência em crianças na mesma faixa etária e como umas eram tão desenvolvidas e outras menos, pois como sabemos existem crianças com atraso no desenvolvimento de algumas competências.

Podemos também verificar que o nível de escolaridade e nível socioeconómico dos pais não está relacionada com o desenvolvimento dos filhos, pois, no nosso estudo duas das crianças menos desenvolvidas eram as que se encontravam num nível socioeconómico superior às outras.

Observámos também que na amostra de crianças estudadas existiam umas que já sabiam distinguir sílabas, sabiam o que eram palavras, sabiam associar a oralidade à escrita e conseguiam escrever letras corretas em algumas das palavras, mas podemos também verificar que algumas delas apresentavam um desenvolvimento muito pobre em relação a esta competência e para a sua idade.

Na competência de escrita é muito importante que as crianças desde cedo tenham contacto com esta para obterem um melhor desenvolvimento no seu futuro. Como defendem as autoras Castro Neves e Alves Martins (1994, p. 41) “As crianças de ambientes familiares onde existem livros e onde presenciam actos de leitura, têm oportunidade de desenvolver, no contacto com os mesmos, uma série de aprendizagens que lhes vão ser posteriormente úteis”.

Com a nossa Prática Supervisionada, que foi a parte prática deste estudo, aprendemos bastante a nível de experiência no campo, pois, aprendemos melhor a executar. Como defende Máximo – Esteves (2008, p. 8), “O conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional. Não pode ser conceptualizado nem como conhecimento provindo da reflexão de um prático individual, nem como conhecimento provindo da teorização de um formador individual. O conhecimento prático é construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos, tem características colectivas que cada profissional experiencia na sua história de vida”.

Como esta investigação existiram muitas mais sobre o nível de competência de escrita de crianças no último ano da educação pré-escolar, pois na nossa investigação bibliográfica fomos estudar e procurar outros trabalhos que estivessem relacionados com escrita a temática que investigámos. Na nossa opinião, seria interessante dar

continuidade a este estudo, a fim de acompanhar estas crianças até ao final do primeiro ciclo e ver como estas se iam desenvolvendo a nível de escrita.

Bibliografia

Almeida, L. (2002). *Facilitar a Aprendizagem: Ajudar os Alunos a Aprender e a Pensar*. Obtido de PSicologia Escolar e Educacional: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v6n2/v6n2a06.pdf>

Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa : DGIDC/ME.

Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita - Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: PNEP.

Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Blades, M., Cowie, H., & Smith, P. (2001). *Compreender o Desenvolvimento da Criança - Instituto Piaget*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Brazelton, T., & Sparrow, J. (2006). *A Criança dos 3 aos 6 Anos - O Desenvolvimento Emocional e do Comportamento*. Barcarena: Editorial Presença.

Camanho, P., & outros. (Janeiro de 2014). Revista Visão Júnior - A Vida dos Pinguins. (pp. 20 - 21). Lisboa: MEDIPRESS.

Capovilla, A., Capovilla, F., & Soares, J. (Janeiro/Junho de 2004). *Consciência Sintática no Ensino Fundamental: Correlações com Consciência Fonológica, Vocabulário, Leitura e Escrita*. Obtido de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-82712004000100006&script=sci_arttext

Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cavalheiro, P. (1996). *Os Brinquedos do Meu Avô*. Lisboa: Terramar.

Cohen, L., & Manion, L. (2002). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Curto, L., Morillo, M., & Teixidó, M. (2008). *Escrever e Ler - Como as Crianças Aprendem e Como o Professor pode Ensiná-las a Ler e a Escrever*. São Paulo: Artmed.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: DGIDC/ME.

Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M., & Gonçalves, A. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: DGIDC/ME.

Estrela, A. (1994). *Teoria Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Freitas, M., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: DGIDC/ME.

Ketele, J. d., & Rogiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget .

Maigre, A. (1994). *A Língua Escrita no Jardim de Infância*. Lisboa: Editora Dinalivro.

Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC/ME.

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

ME/DGIDC. (s.d.). *Dicionário Terminológico*. Obtido de <http://dt.dgipc.min-edu.pt/>

Monteiro, M., & Santos, M. (2013). *Psicologia 2ª Parte*. Porto: Porto Editora.

Neves, M., & Martins, M. (2000). *Descobrimos a Linguagem Escrita - Uma Experiência de Aprendizagem da Leitura e da Escrita numa Escola de Intervenção Prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.

Ozza, J. (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais. Terreno de Contestação*. Porto : Porto Editora .

Parr, T. (2003). *O Livro da Família*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro, S.A.

Pinto, A. (2001). *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pré-Escolar, N. d., & outros. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Quivy, R., & Campenoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reis, C., & outros. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Obtido de <http://www.dgipc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=47>

Serrano, G. (2000). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes - Métodos*. Madrid: LA Muralla.

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: DGIDC/ME.

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Texto de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: PNEP.

Teixeira, E. (2001). *As Três Metodologias. Acadêmica, da Ciência e da Pesquisa*. Belém - Pará: Unama.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vayer, P., Coelho, M., & Pinheiro, A. (1990). *A Observação da Criança*. S.Paulo: Manole Ltda.

Vygotsky, L. (1988). *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Anexo A - Modelo de planificação semanal



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação de Castelo Branco
Prática Supervisionada do Pré-Escolar

Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva de Castelo Branco

Jardim de Infância Quinta das Violetas

Planificação semanal

Tema:	<i>Subtema:</i>
--------------	-----------------

Elementos de identificação:

Alunas estagiárias:

Educadora cooperante:

Professora supervisora:

Sala:

Idades:

Semana:

ÁREAS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS
Área do conhecimento do mundo		
<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="300 757 432 831">➤ <u>Meio Físico</u> <li data-bbox="300 1048 432 1122">➤ <u>Meio Social</u> 		
Área de Expressão e Comunicação		

<p>➤ <u>Linguagem</u> <u>Oral</u></p>		
<p>➤ <u>Abordagem à</u> <u>Escrita</u></p>		
<p>➤ <u>Expressão</u> <u>Plástica</u></p>		
<p>➤ <u>Expressão</u> <u>Motora</u></p>		
<p>➤ <u>Expressão</u> <u>Musical</u></p>		
<p>➤ <u>Matemática</u></p>		

Área de Formação Pessoal e Social		
--	--	--

Anexo B - Modelo de planificação diária



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação de Castelo Branco
Prática Supervisionada do Pré-Escolar

Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva de Castelo Branco

Jardim de Infância Quinta das Violetas

Planificação diária

Tema:	<i>Subtema:</i>
--------------	-----------------

Elementos de identificação:

Alunas estagiárias:	Sala:
Educadora cooperante:	Idades:
Professora supervisora:	Data:

ÁREAS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
Área de Expressão e Comunicação			
Área de Conhecimento do Mundo			
Área de Expressão e Comunicação			
Área de Formação Pessoal e Social			

ESTRATÉGIA:

Anexo C- Exemplo de uma planificação semanal



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação de Castelo Branco
Prática Supervisionada do Pré-Escolar

Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva de Castelo Branco

Jardim de Infância Quinta das Violetas

Planificação semanal

Tema: “A FAMÍLIA”	Subtema: “<i>Estação do Ano: o inverno</i>”
--------------------------	--

Elementos de identificação:

Aluna estagiária: Joana Alves

Educadora cooperante: Helena Antunes

Professora supervisora: Maria José Infante

Sala: 3

Idades: 3, 4 e 5 anos

Semana: 20, 21, 22 e 23 de janeiro de 2014

ÁREAS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS
Área do conhecimento do mundo		
<p>➤ <u>Meio Social</u></p> <p>➤ <u>Meio Social</u></p>	<p>A Família:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Membros da família; - Relações de parentesco; - Normas de convivência familiar. <p>A Casa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A casa como centro da vida familiar; <p>O Tempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tempo atmosférico e seus efeitos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reconhecer os membros da sua família (irmãos); -Reconhecer-se como membro da família; -Reconhecer a família como uma das formas habituais de organização da vida humana; -Valorizar a utilidade da família/Participar na vida familiar; -Conhecer normas e modos de comportamento social da família. <p>Conhecer dados e termos básicos da sua moradia habitual.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conhecer os diferentes fenómenos atmosféricos e os efeitos que provocam no meio (inverno).
Área de Formação Pessoal e Social	<p>Procura da própria identidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoconhecimento. <p>Expressão criativa de si mesmo.</p> <p>Autocontrole:</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Adquirir uma imagem ajustada e positiva de si próprio e dos membros da sua família; -Reconhecer-se como autor dos próprios atos e comportamentos; -Desenvolver a capacidade criativa própria, com expressão de si próprio;

	<p>-Sentido de responsabilidade.</p> <p>Socialização:</p> <p>-Comunicação e integração grupal;</p> <p>- Assimilação de normas e valores sociais: respeito, cooperação e solidariedade.</p> <p>- Educação para os valores.</p>	<p>-Desenvolver uma estabilidade e uma autoestima adequadas;</p> <p>-Tomar consciência dos outros e estabelecer com eles relações de comunicação e integração grupal;</p> <p>-Desenvolver atitudes de respeito, colaboração, ajuda e cooperação;</p> <p>-Desenvolver o sentido de responsabilidade;</p> <p>-Desenvolver regras básicas de higiene;</p> <p>-Cumprir regras de comportamento (sala, recreio e almoço);</p> <p>-Integrar a família no contexto escolar.</p>
--	---	--

<p>Área de Expressão e Comunicação</p>		
<p>➤ <u>Linguagem Oral</u></p>	<p>Compreensão Oral: - Compreensão de mensagens orais; - Enriquecimento de vocabulário.</p> <p>Ritmo e Entoação: - Tom e intensidade da mensagem.</p> <p>Sensibilização aos sons: - Aprender a dar atenção e a escutar.</p> <p>Discriminação fonética: - Associação de fonemas a determinados grafismos.</p>	<p>-Fomentar o diálogo; -Apropriar-se, progressivamente, das funções da linguagem; -Adequar a sua comunicação a situações diversas; -Saber escutar; -Alargar o vocabulário; -Construir frases simples;</p> <p>-Transmitir mensagens ou recados/Fazer perguntas para Articular palavras de forma clara;</p> <p>-Trabalhar o carácter lúdico da linguagem/Brincar com as palavras.</p>
<p>➤ <u>Abordagem à Escrita</u></p>	<p>Discriminação visual e organização espaço-temporal: - Perceção visual; - Perceção figura-fundo; - Organização espacial; - Organização temporal.</p> <p>-Grafomotricidade (Controle motor – movimentos oculares; destrezas manuais, preensão e pressão, coordenação viso</p>	<p>-Desenvolver a orientação espacial, a organização temporal e a sensibilidade estética;</p> <p>-Adquirir um adestramento (controle motor específico) de mãos e dedos que possibilite o progressivo domínio do traço e dos signos gráficos;</p>

	<p>manual, traços e grafismos).</p> <p>-Familiarização com o código escrito.</p> <p>-Tentativas de escrita (imitação e diferenciação de letras).</p>	<p>-Valorizar e incentivar as tentativas de escrita.</p>
--	--	--

<p>➤ <u>Expressão Plástica</u></p>	<p>Desenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Controle do traço: a linha; - Desenho figurativo; -Desenvolvimento da criatividade. <p>Recorte e Picotagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Destrezas manipulativas básicas. <p>Colagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Técnicas de colagem. <p>Pintura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A cor e expressão (azul e castanho). 	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver a criatividade; -Desenvolver um progressivo controle perceptivo-motor do traço e do espaço gráfico; -Desenvolver a expressão gráfica figurativa; -Desenvolver hábitos de limpeza, cuidado e ordem de material.
<p>➤ <u>Expressão Dramática</u></p>	<p>Expressão corporal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestos codificados; - Codificações não-verbais; - Formas de expressão em situações imaginárias; - Fantoches. 	<ul style="list-style-type: none"> -Usar os fantoches como elementos facilitadores de expressão; -Usar os recursos expressivos do corpo; -Dramatizar histórias inventadas;
<p>➤ <u>Expressão Musical</u></p>	<p>Educação da voz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canção. <p>Audição Musical:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Elementos da linguagem musical (ritmo e melodia). 	<ul style="list-style-type: none"> -Escutar e reproduzir com atenção e interesse a canção; -Adaptar os movimentos corporais a ritmos pré-estabelecidos; -Ajustar o ritmo de canções e melodias, individualmente ou em grupo.

<p>➤ <u>Matemática</u></p>	<p>Contagem em atividades de rotina.</p> <p>Desenvolvimento do conceito de número:</p> <p>-Contagem das crianças presentes, dos elementos da família e das formas geométricas.</p> <p>Iniciação à geometria:</p> <p>- Formas geométricas.</p>	<p>-Identificar dia do mês, da semana e o ano presente e contagem do número de alunos e presenças;</p> <p>-Atribuir um número a quantidades;</p> <p>-Identificar algumas das principais formas geométricas (quadrado e triângulo).</p>
-----------------------------------	---	--

Anexo D- Exemplo de uma planificação diária



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação de Castelo Branco
Prática Supervisionada do Pré-Escolar

Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva de Castelo Branco

Jardim de Infância Quinta das Violetas

Planificação diária

Tema: “A FAMÍLIA”	Subtema: “ O Natal”
--------------------------	----------------------------

Elementos de identificação:

Aluna estagiária: Joana Alves	Sala: 3
Educadora cooperante: Helena Antunes	Idades: 3, 4 e 5 anos
Professora supervisora: Maria José Infante	Data: 3 de novembro de 2013

ÁREAS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
<p>Área de Expressão e Comunicação</p>	<p><u>Matemática:</u> Desenvolvimento do conceito de número.</p> <p><u>Linguagem Oral:</u> Compreensão de mensagens orais; Enriquecimento do vocabulário; Aprender a dar atenção e a escutar.</p> <p><u>Expressão Plástica:</u> Recorte; Colagem; Construções: - Experimentação no espaço tridimensional; - Construção e Composição.</p>	<p>Definição do rei/rainha do dia. Registo do dia da semana e do dia do mês; Contagem do número de crianças presentes na sala.</p> <p><u>Motivação inicial:</u> Leitura da história, “Pedro e o pinheirinho de Natal”, de Sandrine Deredel Rogeon (Anexo IV). Exploração da história (texto e ilustrações), através de um diálogo, levando ao tema: Natal.</p> <p>Picotagem e recorte dos moldes de um pinheirinho (Finalização da atividade do dia anterior) (Anexo V); Decoração do pinheiro; Montagem através de colagem do pinheiro no tronco; Pintura com tintas dos pinheirinhos e Pai Natal (em massa de sal) realizadas no dia anterior (Anexo VI).</p>	<p>- Cartões com dia da semana, mês e nomes das crianças. -Folha de presenças; -História: “Pedro e o pinheirinho de Natal”, de Sandrine Deredel Rogeon; -Moldes de pinheirinhos em cartolina; - Picos; - Esponja; - Tesoura; - Cola; - Tintas; - Pincéis; - Cartolinas de várias cores; - Fio de coco; -Folha de alumínio;</p>

	<p><u>Abordagem à Escrita:</u> Perceção visual; Controle motor (destrezas manuais, preensão, pressão, coordenação viso manual específica, traços e grafismos.</p>	<p>Escrita do nome no pinheirinho.</p>	
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p>	<p>Autoconhecimento; Socialização; Comunicação e integração grupal; Assimilação de normas e valores sociais: respeito, cooperação e solidariedade; Sentido de responsabilidade.</p>	<p>Formação de um comboio para a ida ao recreio; Rotina da higiene; Rotina do almoço.</p>	

ESTRATÉGIA:

Aos chegarem ao Jardim de Infância, pelas 9h, as estagiárias deslocar-se-ão à sala de acolhimento onde se encontram as crianças de forma a conduzi-las até à sala 3.

Com a chegada à sala o grupo sentar-se-á nas almofadinhas e daremos início à atualização da árvore do tempo bem como a marcação das presenças, isto realizado pelo rei/rainha do dia.

Neste dia a motivação inicial será a leitura de uma história “Pedro e Pinheirinho de Natal”, de Sandrine Deredel Rogeon, através de um livro e visionando as ilustrações ao mesmo tempo que esta é lida.

Lida a história, esta será explorada através de um diálogo de como são enfeitadas as árvores de cada uma das crianças nas suas casas, de modo a envolver a família. Serão também exploradas as imagens, bem como a capa e quais as cores mais utilizadas no livro.

De seguida será proposto às crianças a elaboração de um pinheiro de Natal com materiais recicláveis. Tal como fala a história, o Pedro ia contruir o seu pinheirinho e agora as crianças da sala 3, irão construir cada um o seu, à sua escolha.

Com a ajuda de uma criança a estagiária irá distribuir um molde de dois pinheirinhos por duas crianças, as crianças de 4 e 5 anos cortarão os mesmos com uma tesoura e as crianças de 3 anos irão picotar. Depois disto começarão a decorar o seu pinheirinho com materiais recicláveis.

O grupo será dividido em dois, enquanto uma parte construirá o seu pinheirinho (mobiles para colocar na sala), a outra metade do grupo irá deslocar-se a uma mesa e pintarão os moldes das massas de sal (Pai Natal e pinheirinhos) realizados no dia anterior.

Quando as crianças do grupo da decoração do pinheirinho acabarem vão construí-lo sobrepondo os dois pinheirinhos e encaixando-os no tronco pintado no dia anterior.

Decorados os pinheirinhos e pintadas as pecinhas de massa de sal, formaremos um comboio até ao ginásio/pátio do Jardim de Infância.

Chegado o meio-dia, iremos formar de novo um comboio de modo a realizar a rotina da higiene e de seguida o almoço.

Anexo E - Questionário à Educadora

1. Como trabalha com as crianças da sala a competência de escrita?

Proporcionando-lhes e facultando-lhes o acesso e contato com livros e diversas mensagens ou textos escritos, esclarecendo-as sobre a função de cada um. Recorrendo à legendagem, títulos das atividades propostas, etc.

1.1. Que tipologias de atividades propõe?

Registos gráficos de histórias ou situações do dia a dia; (Emissão) registro de recordos, listas, mensagens escritas, cartas, etc.

Incentivo à escrita do nome próprio e identificação dos trabalhos; Formatos de palavras e letras soltas, etc.

1.2. Com que frequência o faz?

Diariamente e em diferentes momentos do dia

2. Considera que as crianças da sala estão motivadas para a escrita? Porquê?

Sim, bastante. Pelo fato de verificarem o interesse que manifestam para aprender o nome próprio e até copiarem os dos colegas; pelas "garatujas" que fazem nos seus desenhos para explicarem o que desenharam; pelas letras soltas que escrevem e que já comecem; etc.

Anexo F - Atividade de orientação da escrita

BEATRIZ JANIO FMGC NOULNA

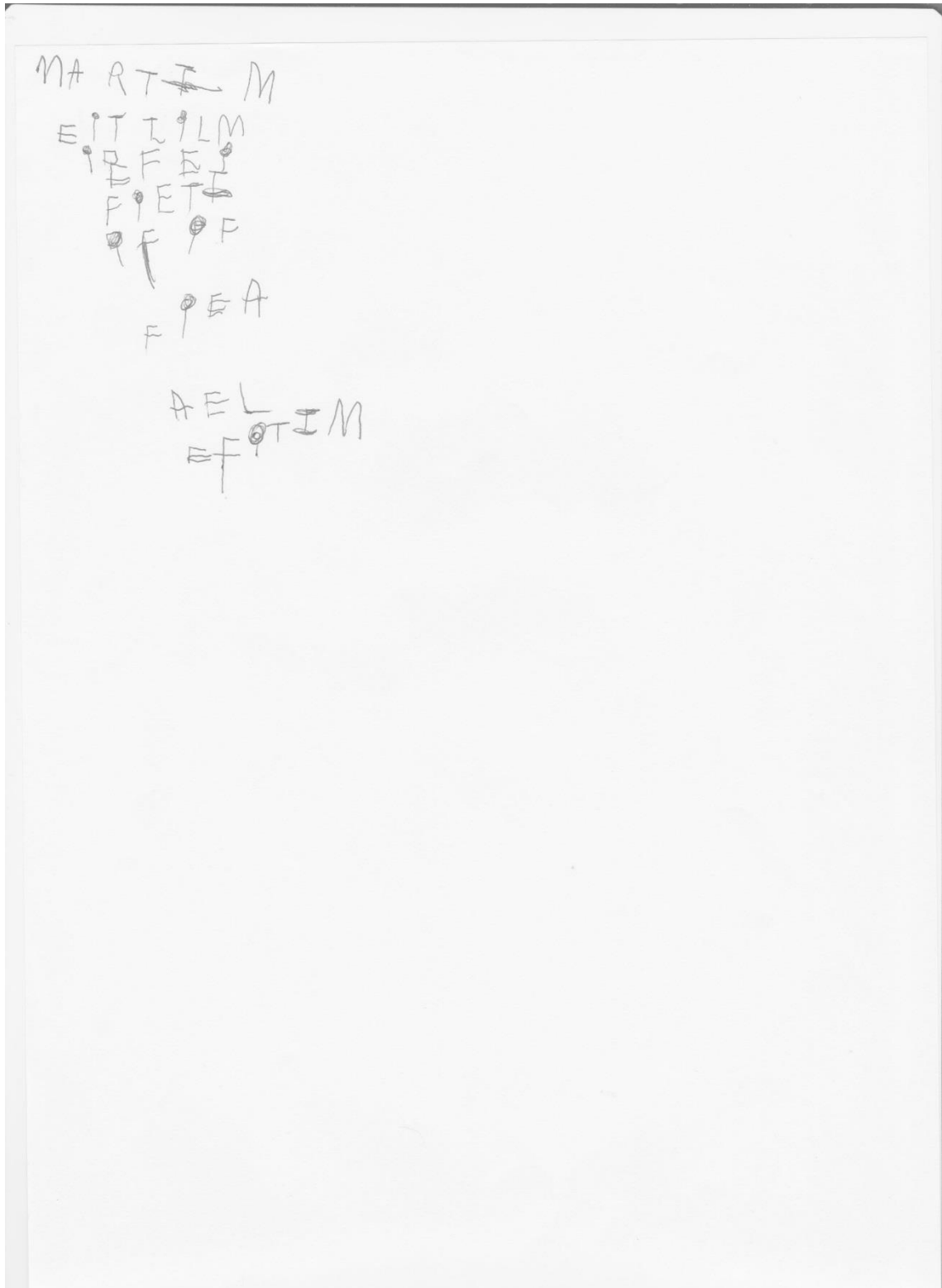
LOUVE FGFTR MULRPAID

LUANA LEONOR

IN
GANITO,
JAI
ADONJ
GUR
FRA
9AM

ROBERTO RAFAEL

[LO] O; GOIACN. ROBERTO P.



QAPA

2453

MSPKA

2M29

APAPMNO

QAPMNO

PAPAPAP

APAPAM

PSPKPNAP

QAPPA

2356QAPMNO

Handwritten text in cursive script, possibly a list or notes, with a small drawing of a bottle or container on the right side.

Anexo G - Atividade de conhecimento das letras

RAFAEL
Rafael

RITA
Rita

FEVEREIRO
fevereiro

MARÇO
março

CABRA
cabra

COBRA
cobra

LEITE
leite

MAÇÃ
maçã

RAFAEL
Rafael

RITA
Rita

FEVEREIRO
fevereiro

MARÇO
março

CABRA
Cabra

COBRA
cobra

LEITE
leite

MAÇÃ
maçã

RAFAEL
Rafael

RITA
Rita

FEVEREIRO
fevereiro

MARÇO
março

COBRA
Cobra

COBRA
Cobra

LEITE
leite

MAÇÃ
maçã

RAFAEL
Rafael

RITA
Rita

FEVEREIRO
fevereiro

MARCO
marco

CABRA
cabra

COBRA
cobra

LEITE
leite

MAÇÃ
maçã

RAFAEL
Rafael

RITA
Rita

FEVEREIRO
fevereiro

MARÇO
março

CABRA
Cabra

COBRA
Cobra

LEITE
leite

MAÇÃ
maçã

RAFAEL
Rafael

RITA
Rita

FEVEREIRO
fevereiro

MARÇO
março

CABRA
cabra

COBRA
cobra

LEITE
leite

MAÇÃ
maçã