



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CAMPUS DE ANGRA DO HEROÍSMO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR:
ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Relatório de Estágio

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

Mestranda: Dina de Fátima Borges da Silva
Orientadora: Professora Doutora Ana Isabel
Santos

Angra do Heroísmo, 14 de Fevereiro de 2013

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

DINA DE FÁTIMA BORGES DA SILVA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NO PRÉ-ESCOLAR: ESTRATÉGIAS
DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Relatório de Estágio apresentado na Universidade dos Açores, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico sob orientação da Professora Doutora Ana Isabel Santos.

Agradecimentos

Este relatório não é apenas resultado de um empenho individual, mas sim de um conjunto de esforços que o tornaram possível e sem os quais teria sido muito mais difícil chegar ao fim desta etapa, que representa um enorme marco na minha vida pessoal e profissional. Não queria deixar passar esta oportunidade para manifestar a minha gratidão a todos os que estiveram presentes nos momentos de ansiedade, de insegurança, de exaustão e de satisfação.

À minha orientadora Professora Doutora Ana Isabel Santos, pela forma como me orientou, por todo o apoio, disponibilidade sempre manifestada e pela confiança depositada no trabalho.

À Educadora cooperante Margarida Sardinha, pelo seu auxílio, apoio, disponibilidade e entusiasmo.

A toda minha família pelo apoio incondicional, acreditando sempre no meu esforço e empenho.

Em especial, à minha mãe pela educação e amor que sempre me deu, mas também pela sua paciência e dedicação com que me apoiou.

A todas as minhas amigas, pela paciência e impaciência, pela sua amizade nos bons e menos bons momentos.

Por fim, quero agradecer a todas as crianças que colaboraram com alegria, entusiasmo e espontaneidade neste processo de pesquisa, que tanto contribuíram para a minha formação.

Muito Obrigada a todos!

Índice Geral

Resumo	08
Abstract	09
Introdução	10

CAPÍTULO I – REVISÃO TEÓRICA DA LITERATURA

1. A aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Pré-Escolar	13
2. As conceptualizações infantis sobre a leitura e escrita	18
3. A intervenção pedagógica em prol do desenvolvimento de competências de literacia na educação Pré-Escolar	24
3.1. Papel do Educador	24
3.2. Estratégias de Intervenção	26
a) Organização do Espaço	26
b) Organização da Rotina	29
c) Atividades de promoção da leitura e da escrita	31

CAPÍTULO II – ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DA INTERVENÇÃO

1. Organização da Intervenção.....	33
2. Caracterização do Contexto de Intervenção	34
2.1. A sala do Jardim-de-Infância	38
2.2. Organização do Tempo - Rotina.....	44
3. Objetivos.....	47
4. Instrumentos de Avaliação e sistematização da Intervenção.....	49
4. 1. Observação direta e participada	50
4. 2. Entrevista	50
4. 3. Instrumentos de Registo.....	53
a) Diário de Sala	53
b) Grelha de Observação	53
c) Análise Documental	54

CAPÍTULO III – ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO IMPLEMENTADAS

1. Estratégias de Intervenção Directa Implementadas	57
1.1. Conceção e Implementação de Materiais Pedagógicos	59
a) Caixa do Acolhimento	60
a1) Exploração de Rimas	61
a2) Exploração de Poesias	62
a3) Exploração de Adivinhas	63
a4) Exploração de Abecedário Maluco	64
a5) Construção de Histórias	65
b) Dominó	66
c) Ficheiros de Atividades Desafiadoras	67
1.2. Estratégias de Promoção da Linguagem Oral	70
a) A descrição	70
b) O questionamento.....	70
c) Ouvir, Recontar, Responder	71
1.3. Estratégias de Continuidade	71
a) Registo das crianças	71
b) Registo do adulto.....	72
2. Conceções Infantis sobre a Linguagem Escrita	73
3. A Perspetiva da Educadora Cooperante.....	76
Conclusões e Reflexão Final	78
Bibliografia	84
Anexos	87
Anexo 1 – Grelha de análise da entrevista realizada à Educadora de Infância	
Anexo 2 – Grelha de Avaliação	
Anexo 3 – Livro de Rimas do 25 de Abril	
Anexo 4 – Desdobrável de Poesias	
Anexo 5 – História “O Amor nas Asas do Priolo”	
Anexo 6 – Ficheiros para Promover a Literacia	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Guião da entrevista à Educadora	51
--	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Concepções infantis no início e no fim do período de intervenção	74
--	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da Organização do Espaço e dos Materiais da Sala do Jardim-de-Infância de Escola EB1/JI da BA4	39
Figura 2 – Caixa do Acolhimento	61
Figura 3 – Livro de Rimas do “25 de Abril”	62
Figura 4 – Desdobrável das Poesias	63
Figura 5 – Caixa das Adivinhas.....	64
Figura 6 – Cartaz do Abecedário Maluco.....	65
Figura 7 – História “O amor nas asas do priolo”	66
Figura 8 – Exemplo de um ficheiro de palavras grandes/palavras pequenas	69
Figura 9 – Texto elaborado por uma criança a partir de um ficheiro	69

“A leitura é uma porta que nos abre Mundos, um mundo que nos revela a escrita.”

(João dos Santos, citado por Rigolet & Neves, 1997).

Resumo

O presente relatório de estágio teve como objetivo primordial aprofundar e compreender as estratégias de intervenção pedagógica na aquisição da leitura e da escrita, no sentido de progressivamente construir uma prática pedagógica de qualidade, que respeite as necessidades e interesses das crianças na leitura e na escrita.

É desde muito cedo que as crianças começam a ter contacto com o código escrito. Cabe, deste modo, ao educador aproveitar o que as crianças já sabem para criar situações que envolvam as crianças na linguagem escrita. O educador deve, na sua prática, utilizar as ferramentas necessárias para criar oportunidades às crianças de interação com a escrita e a leitura.

Este aprofundar de conhecimentos passou, numa primeira fase, pela recolha de informação junto das crianças, acerca do contexto de intervenção, junto da docente do pré-escolar no sentido de analisar a forma como o processo é perspectivado. Nesta fase foi, ainda efetuada recolha bibliográfica relacionada com o tema.

Numa segunda fase, as informações recolhidas, assim como a perspetiva pessoal construída, foi transposta para o estágio no âmbito da disciplina de Prática Educativa Supervisionada I.

Toda a informação recolhida foi utilizada na intervenção pedagógica realizada no pré-escolar. Foram privilegiadas estratégias de intervenção que procuram, em todo o momento, desenvolver os aspetos conceptuais, figurativos e funcionais da linguagem oral e escrita, destacando-se, ao longo da apresentação do trabalho efetuado, estratégias de abordagem à linguagem oral, à escrita e à leitura.

Ao longo de todo o processo foi visível a evolução das crianças na linguagem escrita e oral, nomeadamente o gosto e a motivação que apresentam para a leitura e escrita.

Relativamente às estratégias de intervenção implementadas, a conceção e concretização de estratégias orientadas para a utilização funcional e significativa da linguagem oral e escrita, no contexto de intervenção, parece ter-se revelado uma opção válida, uma vez que se mostraram mais próximas das formas de pensar das crianças.

Assim sendo, com a elaboração deste trabalho, podemos concluir que é de extrema importância que a educadora promova a leitura e a escrita de uma forma motivadora para as crianças, implementando estratégias de intervenção pedagógica que correspondam às necessidades e expectativas das mesmas.

Abstract

This internship report aimed to deepen and understand the primary pedagogical intervention strategies in the acquisition of reading and writing in order to progressively build a quality pedagogical practice that respects the needs and interests of children in reading and writing.

It's very early on that children begin to have contact with the written code. It is thus the educator enjoy what children already know to create situations that involve children in written language. The educator must, in practice, use the tools necessary to create opportunities for children to interact with writing and reading.

This deepening of knowledge passed initially, the collection of information from children, about the context of intervention, with the preschool teacher in order to analyze how the process is perspective. This phase was also performed bibliographic collection related to the topic.

In a second step, the information collected, as well as personal perspective built, was transposed to the stage under the discipline of Educational Practice Supervised I.

All the information gathered was used in the educational intervention conducted in preschool. Were privileged intervention strategies that seek, at all times, develop the conceptual aspects, figurative and functional oral and written language, especially, during the presentation of the work done, strategic approach to oral language, writing and reading.

Throughout the process was visible in the evolution of children oral and written language, including the taste and motivation you have for reading and writing.

For the intervention strategies implemented, the conception and implementation of strategies aimed at functional and meaningful use of oral and written language in the context of intervention, seems to have proved a valid option, since it showed the closest forms of think of the children.

Thus, with the development of this work, we conclude that it is extremely important that the teacher promotes reading and writing in a way motivating for children, implementing intervention strategies that meet the educational needs and expectations of them.

Introdução

O presente Relatório surge no âmbito da unidade curricular de *Prática Educativa Supervisionada I*, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da responsabilidade do Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores e é exigência legal para a conclusão do referido Mestrado.

A área sobre a qual se pretende refletir e fundamentar neste documento é o domínio da abordagem à leitura e à escrita. Incidindo sobre este domínio, optou-se por refletir acerca da aquisição da leitura e da escrita na educação Pré-Escolar: Estratégias de Intervenção Pedagógica. Essa opção deve-se ao facto de já ser formada em Ensino Básico – 1.º Ciclo. Uma vez, que já trabalhei com a minha habilitação, nomeadamente através de uma intervenção pedagógica desenvolvida na educação de infância. Para colmatar as minhas dificuldades pretendo, por um lado, compreender todo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita que as crianças fazem na educação Pré-Escolar e, por outro lado, conceber e implementar estratégias de intervenção pedagógica junto das crianças, de modo a que adquiram aprendizagens significativas, que garantam alguma continuidade com o trabalho no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Consideramos que a principal e fundamental forma de entender a linguagem escrita exige uma reflexão séria e profunda acerca daquilo que ela representa para os diferentes sujeitos ou intervenientes nos diferentes contextos e etapas da vida.

É partindo deste princípio, e do pressuposto de que a estimulação precoce da leitura do mundo e da vida deverá começar quanto antes, que iremos orientar este trabalho, no sentido que estas práticas e reflexões possam, de alguma forma, contribuir para o sucesso pessoal, social e escolar das nossas crianças. Contribuindo para o sucesso escolar, estamos, por outro lado, a minimizar o insucesso escolar, geralmente conotado com as dificuldades ao nível da leitura/escrita e a prevenir as situações de analfabetismo funcional.

Os atos de leitura/escrita, desenvolvidos num clima lúdico e funcional, como deverá ser o ambiente do Jardim-de-Infância, deverão, assim, constituir atos de verdadeiro prazer e não motivo de ansiedade e de obrigação.

Algumas crianças anteriormente bastante empenhadas e motivadas nesta área desmotivam-se ao iniciar a escolaridade obrigatória pelo facto de não encontrarem objetivos, nem significações para os atos de ler e escrever.

Importa acima de tudo, que estas crianças tenham (e manifestem sempre) o desejo de compreender e comunicar a vida, pois é da leitura e da vida de cada um de nós que se trata.

Assim sendo, o presente relatório de estágio foi estruturado em três capítulos distintos.

O primeiro capítulo diz respeito à revisão teórica da literatura, no qual analisamos os conceitos e definições de leitura e escrita para os diferentes autores, seus argumentos, os quais serão úteis para permitir uma análise mais consistente e comparativa com a realidade, procurando também conhecer as representações dos educadores, no que respeita ao trabalho desenvolvido por estes, e pelas crianças no domínio da leitura e da escrita.

O segundo capítulo, intitulado “Organização Metodológica da Intervenção”, descreve o contexto de intervenção, essencialmente os espaços existentes, criados na sala do jardim-de-Infância, associados às dinâmicas usadas na abordagem à leitura e à escrita. Serão discriminados os objetivos, referidas as razões que determinam a escolha do tema, as opções tomadas e os instrumentos utilizados.

Por último, no terceiro capítulo, serão discriminadas as estratégias de intervenção que foram implementadas, fazendo, ainda, referência às considerações finais, nas quais são refletidas todo o processo de desenvolvimento pessoal, profissional e social.

CAPÍTULO I
Revisão Teórica da Literatura

1. A aprendizagem da Escrita e a Leitura na Educação Pré-Escolar

Num sistema alfabético, ler implica ter o conhecimento explícito da estrutura fonética da fala. A criança deve ter consciência de que a linguagem oral é constituída por palavras, sílabas e fonemas em sequência. A análise das sílabas e dos fonemas não se adquire em espontaneamente, vai-se construindo com a maturação (condição necessária mas não suficiente) e o treino adequado antes do momento da aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Rebelo (1990) “As experiências vividas pelas crianças em idade pré-escolar, designadamente as oportunidades, quantidade e variedade de leitura e de exploração da linguagem escrita, bem como o sentimento de eficácia pessoal nestas mesmas actividades, influenciam o desenvolvimento de competências de literacia emergente, bem como as atitudes e sentimentos face à leitura e escrita. É, portanto, um processo desenvolvimental, que pressupõe a criança como um ser ativo, capaz de elaborar juízos críticos acerca da linguagem oral e escrita” (p. 101).

Ora, se ninguém pode negar que a leitura funciona como uma mais-valia no desenvolvimento da escrita, também parece ser inegável que a escrita é um poderoso contributo para a aprendizagem da compreensão leitora.

Segundo Pereira (2008) “Ler e escrever não é só uma questão de forma, mas também de significado e de função – a função específica para a leitura ou para a escrita funciona como elemento controlador do próprio ato.” Da mesma maneira que “ler para fazer uma exposição sobre determinado assunto, ler para recitar um poema e ler para verificar determinados dados não é a mesma coisa e há a necessidade de haver um trabalho específico para cada uma dessas formas de ler, também escrever um poema, uma ata ou um texto para explicar um fenómeno da natureza não requer os mesmos gestos de escrita, exigindo aprendizagens específicas. Por outro lado, desde as primeiras aprendizagens, resulta eficazmente um movimento de articulação entre as aprendizagens sobre a forma do escrito e a sua função, entre as habilidades mobilizadas e o sentido da leitura para os leitores”(p.30).

Daí que se destaque, atualmente, a importância de se ler textos com significado e de se levar em linha de conta outras habilidades básicas (percepção, memória...) envolvidas na aprendizagem, para além da simples decifração. Aprender a ler e a escrever, lendo e escrevendo, e aprender a ler e a escrever, através da programação de exercícios próprios para a deteção de determinados mecanismos localizados, de determinadas habilidades específicas.

Enfim, usar a leitura e a escrita com objectivos precisos, associando-lhe modos de ensinar para a compreensão e a produção de todo o tipo de textos.

Segundo o *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*, de Rebelo (1990), “as capacidades de aprendizagem de uma criança não se podem reduzir à influência do meio e não se podem explicar sempre pela hereditariedade. Seria demasiado simples. Toda a aprendizagem resulta da interacção que se desenvolve entre os fatores genéticos e os fatores de maturação, relacionados com a experiência vivida pela criança em cada dia. Por isso a escola tem um papel a desempenhar, o qual se reveste da maior importância”(p.71).

Escrever significa que o indivíduo é capaz de comunicar pensamentos ou sentimentos com o auxílio de signos visíveis, compreendidos pelos outros. Mas até chegar a este ponto será preciso percorrer um longo caminho.

A linguagem escrita é densa de símbolos e de poder. É ela que domina a sociedade. A ortografia é o aspeto mais elementar e menos importante, na medida em que ela é a produção de alguém que sabe utilizar este instrumento para comunicar, para transmitir o pensamento.

Linguistas e psicólogos concordam que a aprendizagem da língua falada facilita a aprendizagem da escrita, mas a mensagem escrita não corresponde exatamente às formas da fala. Os aspetos que diferenciam a escrita da fala resultam de um conjunto complexo de fatores que implicam situações diferentes durante a emissão, e ainda condições psicológicas, condições sociais, condições intelectuais igualmente diferentes. Além de tudo isto, note-se que na criança a fala liga-se directamente à ação, enquanto a escrita, pelo contrário, gera uma distanciação entre sujeito e o objecto real da escrita (Rebelo, 1990).

Ao ler, o indivíduo apropria-se da linguagem, mas ler não é de modo nenhum a transformação de símbolos escritos em sons. Não se pode conceber a leitura como simples meio de receber uma mensagem (Foss & Hakes, 1978).

O ato de ler é um processo mental que se realiza a vários níveis, contribuindo para o desenvolvimento do intelecto. A leitura, fenómeno complexo, compreende diferentes fases. No início é um processo perceptivo durante o qual o aluno reconhece símbolos. Depois processa-se a transferência para os conceitos intelectuais. A transformação dos símbolos gráficos em conceitos intelectuais exige um grande esforço do cérebro. Todo o trabalho mental se alarga num processo de pensamento, à medida que as ideias se combinam em frases e em unidades mais amplas da linguagem. O processo de pensamento implica compreender as ideias e interpretá-las. Os dois processos fundem-se no ato de ler (Foss & Hakes, 1978).

Segundo Rebelo (1990), “A escrita e a fala são duas estruturas superficiais da linguagem ligadas à estrutura profunda composta por sistemas hierarquizados de regras (Smith, 1980 p.55). Mas há diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita ao nível da superfície. Na escrita distinguem-se palavras que não é possível distinguir oralmente fora do contexto, as homófonas (ex. passo/paço com a mesma sonoridade)”. Também na “escrita se detetam facilmente as palavras mal ortografadas numa dada frase. Assim as palavras da frase “secanevas faziase caski” são a má transcrição gráfica de “se cá nevasse fazia-se ski”. O sentido da frase liga-se às características visuais das palavras, muito embora a sonoridade das palavras possa ajudar igualmente à descoberta do sentido, pelo menos em alguns casos” (p.95).

Na educação pré-escolar, a forma de entender a aprendizagem da leitura e da escrita pauta-se pelo princípio da literacia emergente. Segundo Pereira (2008), “a literacia emergente engloba o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que se assumem como precursores do desenvolvimento e da aprendizagem da leitura e escrita”(p.96). A literacia emergente está, assim, relacionada com os primeiros passos que as crianças percorrem até à aquisição do mundo da escrita e da leitura (Korat, 2005). Os estudos sobre literacia emergente valorizam o papel de factores até ao momento negligenciados, como as experiências de escrita, a consciência fonológica e a acessibilidade ao impresso nos diferentes ambientes em que as crianças se inserem. A literacia não é apenas uma capacidade cognitiva, mas também como uma actividade socio-psico-linguística (Teale & Sulzby, 1989). Esta perspetiva encara também as crianças como construtoras ativas no conhecimento da linguagem escrita. (Mata, 2004)

Existem três conjuntos de competências fortemente associados ao sucesso nas tarefas de leitura/escrita posteriores: competências de linguagem oral, conhecimentos acerca do impresso e competências de conhecimento fonológico (Fernandes, 2005).

Como sabemos, a leitura e a escrita, apesar de poderem ser considerados atos individuais, devem, em termos pedagógicos, ser partilhados e, por isso, ser vividos em “comunidades de leitores e de escritores”. Terá de haver, pois, lugar a diálogos, trocas e discussões, visto que a motivação – e o envolvimento – dos alunos nas actividades de leitura-escrita é condição para a emergência de sentido (Pereira, 2008). Assim, o professor tem mais este papel determinante na definição dos lugares essenciais de intervenção escrita capazes de levar os alunos a reconstruírem o próprio processo de produção dos textos que lêem (Pereira, 2008).

Em suma, recorda Colomer (2001), que devem modelar os seguintes princípios na aprendizagem da leitura e da escrita:

- Aprender ao longo da vida – a leitura/escrita não se confina às primeiras aprendizagens. O processo é um “continuum” que começa antes da escolarização, pois, pela presença social do escrito, as crianças chegam à escola com muitos conhecimentos sobre a questão. Vários estudos alertam para a necessidade de não se fazer tábua rasa de tais conhecimentos. O processo de aprendizagem leitora estende-se a toda a escolarização e vai, inclusive, para além dela, se a entendermos como uma habilidade interpretativa;
- Aprender a ler e a escrever no decurso do estudo das diferentes matérias – o ensino da leitura e da escrita passou, assim, a estar associado a todas as áreas do conhecimento. Na escola, os alunos recebem muita informação sobre a forma como a sociedade interpreta a realidade física e social por meio dos conteúdos de todas as matérias curriculares. Estas interpretações são indissociáveis da maneira de falar sobre elas, do modo como a linguagem diz o mundo.

Ferreiro (2007) e Bolzan (2007) referem que precisamos de superar uma visão que considera os pré-requisitos como uma série de destrezas que permitam que a criança se aproprie da linguagem escrita.

Ainda nessa direção Ferreiro (2001, p. 10) assinala que a escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes, sendo que a maneira como a consideramos modificam drasticamente as consequências pedagógicas. Assim, “a escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras”. A sua diferenciação consiste: no caso da codificação tanto os elementos como as relações já estão pré-determinados; o novo código não faz senão encontrar uma apresentação diferente entre os mesmos elementos e as mesmas relações. No caso da criação de uma representação nem os elementos nem as relações estão pré-determinadas.

No entanto, esta perspetiva acenta no conceito de escrita enquanto representação da linguagem/literacia emergente, como nos mostram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997), “a aquisição da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1º Ciclo do Ensino Básico. É atualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte integrante da educação pré-escolar” (p.65). Contudo, “não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita” (p.65), isto é, de entender a abordagem à escrita “numa perspectiva de

literacia enquanto competência global para a leitura no seu sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (p.66).

Hoje em dia, a aprendizagem da leitura e da escrita em idade pré-escolar tem um papel relevante para o desenvolvimento das crianças. Todas as experiências antes do início do ensino formal são valorizadas e têm uma importância decisiva no sentido que as crianças atribuem à aprendizagem da leitura e da escrita quando chegam à escola.

Segundo Alves Martins e Niza (1998), algumas crianças chegam à escola depois de um conjunto de vivências que lhes permitiram interiorizar o sentido da linguagem escrita: “os pais em casa costumam ler, interessam-se pelo que lêem, falam das suas leituras, lêem aos filhos histórias, frequentam espaços culturais, têm livros em casa, utilizam a escrita no seu quotidiano.” No entanto, outras crianças chegam à escola sem terem tido ocasião de participar em situações em que a linguagem escrita tem um papel de relevo: “em casa não há ninguém que utilize a leitura para se recrear ou para se informar, não há livros bonitos de histórias, não há conversas sobre o que se leu e, muitas vezes, o contacto com situações de leitura e escrita é, no essencial, penoso” (p. 51).

2. As Conceptualizações infantis sobre Leitura e Escrita

Mesmo antes da entrada na escola, as crianças já começam a formar hipóteses acerca da natureza da linguagem escrita, mais concretamente sobre aquilo que a escrita representa. Na realidade o que as crianças formulam são concepções relativamente aos denominados aspectos conceptuais da linguagem escrita.

Entende-se por aspectos conceptuais, figurativos e funcionais da linguagem “as ideias que as crianças vão construindo sobre o que representa a linguagem escrita e os modos como vão colocando hipóteses sobre as relações entre a fala e a escrita”, isto é, a forma como concebem a leitura e a escrita e a forma como as utilizam (Alves Martins & Niza, 1998, p.48).

Segundo Alves Martins e Niza (1998), a “descoberta da funcionalidade da linguagem escrita é fundamental para o processo de alfabetização”. É nesta descoberta da funcionalidade que assenta a “construção de sentidos e de razões para a aprendizagem da leitura e da escrita”. “Tais sentidos e razões são a base do que se designa por projecto pessoal de leitor/escritor” (p. 48).

“Aprender a ler e a escrever implica a apreensão do sentido dessas práticas, o que só pode ser conseguido quando se utilizam a leitura e a escrita em contextos de comunicação. Todas as crianças antes da iniciação escolar participaram, ainda que de formas diferenciadas, em situações em que a linguagem escrita está presente” (p.48).

Como diz Ferreiro (1990) “Hoje sabemos que nenhuma criança urbana de 6 anos começa a escola de 1.º grau na mais completa ignorância acerca da linguagem escrita” (p.100).

Em suma para que todos os aspectos da linguagem escrita possam ser desenvolvidos nas crianças é essencial, e de acordo com as palavras de Santos (2007), que, ao longo do pré-escolar, “sejam criadas oportunidades onde as crianças possam construir conhecimentos sobre aquilo que significa ler e escrever e sobre a forma como estas tarefas se executam por forma a ir, progressivamente, (re) configurando as suas concepções. É neste sentido que se concebe o trabalho neste domínio como um processo de *abordagem* à leitura e à escrita, onde as situações de aproximação à linguagem escrita decorrem de forma contextualizada e significativa.” (p.50).

Segundo investigadores como Ferreiro (1985) e Freire (1996) a aprendizagem é um processo de evolução, onde escrever e ler são duas atividades da alfabetização e onde a leitura de mundo antecede a da escrita.

Entretanto, sabemos que a aprendizagem da linguagem escrita acontece muito antes da criança entrar na escola, visto que ela já se coloca problemas a serem resolvidos a partir das suas vivências e dos significados que constrói a partir dos objectos com os quais contacta.

Mesmo a criança estando imersa numa sociedade letrada, o processo não acontece de maneira espontânea, e a apropriação desse objeto cultural tão complexo como a escrita depende de processos de ensino através da interação entre os sujeitos, processos esses que carregam dentro de si uma concepção de homem e de sociedade. A esse respeito, Ferreiro (1993, p. 56) menciona que “quando falamos do ingresso na cultura escrita, pensamos imediatamente na aprendizagem escolar e, frequentemente, pensa-se na leitura como descodificação e na escrita como cópia repetitiva de sinais gráficos”. Contudo, através dos estudos da psicogênese da escrita realizados por Ferreiro e Teberosky (1999) sabemos que a aprendizagem do sistema de escrita não se restringe ao domínio da codificação e descodificação, mas caracteriza-se por um processo ativo, no qual a criança, desde os primeiros contactos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita como um sistema de representação. Ou seja, ela começa a aprender o que é a escrita, para que serve e como se organiza muito antes de entrar para a escola.

As crianças quando chegam ao ensino Pré-Escolar fizeram já, de um modo informal, aquisições linguísticas muito importantes no meio onde vivem e onde intervêm, e construíram já ideias acerca da escrita e da leitura, ou seja, já possuem um notável conhecimento da sua língua (Ferreiro & Teberosky, 1987). Contudo, e se, praticamente desde o nascimento, a criança tem oportunidade de experimentar cada uma dessas funções ao nível da oralidade, o mesmo não se passa na escrita, onde algumas crianças por razões individuais, familiares ou sociais se encontram limitadas e não tiveram a possibilidade de explorar a escrita nas suas diferentes vertentes.

Numa fase precoce do processo desta apropriação a criança ainda não tem em conta as características da escrita, tais como a sua: literalidade (codificação da fala pela escrita), a sua linearidade (a separação das palavras por espaços), e a sua função referencial (a palavra não é o desenho das coisas). À medida que vai evoluindo nas suas concetualizações estas características começam a surgir.

Historicamente a escrita surge como um pitograma estilizado, dando depois lugar à logografia (escrita de imagens, símbolos), para evoluir depois, no sentido das escritas

silábicas e culmina num sistema alfabético (Ferreiro & Teberosky, 1987). Uma evolução similar irá acontecer relativamente à aquisição da escrita pela criança.

Segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1987), as crianças elaboram conhecimentos sobre a leitura e escrita, passando por diferentes hipóteses – espontâneas e provisórias – até se apropriarem de toda a complexidade da língua escrita. Tais hipóteses, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, dependem das interações delas com seus pares e com os materiais escritos que circulam socialmente. Para a Teoria da Psicogênese, toda a criança passa por níveis estruturais da linguagem escrita até se apropriar da complexidade do sistema alfabético. São eles: o pré-silábico, o silábico e o alfabético. Tais níveis são caracterizados por esquemas conceituais que não são simples reproduções das informações recebidas do meio, ao contrário, são processos construtivos onde a criança leva em conta parte da informação recebida e introduz sempre algo subjetivo. É importante salientar que a passagem de um nível para o outro é gradual e depende muito das intervenções feitas pelo educador e pelo contexto familiar, cultural e social.

Quando a criança rabisca, desenha, e nesse ato representa situações e personagens do mundo adulto, ela apreende o mundo, manifestando-se simbolicamente. Quando ela ultrapassa o ato de rabiscar, desenhar, substituindo-o por outros grafismos que ampliam significados, culminando na comunicação com outras pessoas, aqui a criança começa a escrever (Ferreiro & Teberosky, 1987).

Por vivenciar um mundo gráfico com diferentes símbolos, as crianças inicialmente começam a diferenciar desenhos de outros signos: letras e números, por exemplo.

Tendo compreendido que escrever não é desenhar, as crianças iniciam uma fase de tentar imitar as letras, os símbolos que conhecem. Essas primeiras grafias apesar de não serem mais do que desenhos, também não são letras convencionais, são escritas que tentam parecer-se com a escrita adulta. À medida que a criança evolui na construção da escrita, ela percebe que para escrever utilizam-se apenas letras, passam a deixar de representar números. As letras aproximam-se cada vez mais das formas convencionais.

Várias investigações têm sido realizadas, no âmbito da evolução da escrita, desde as primeiras experiências à escrita alfabética correta, como podemos verificar nas investigações que se seguem, baseadas nos trabalhos de Ferreiro e Teberosky.

Santos, na investigação que desenvolveu em 2007, enumera-nos os resultados obtidos, na prova de ditado ou escrita sem ajuda, realizada por Ferreiro e Teberosky (1979), com crianças de 4, 5 e 6 anos, que classificaram as respostas das crianças em cinco níveis sucessivos:

Nível 1: “escrever é reproduzir os rasgos típicos do tipo de escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.241), ou seja, a escrita é semelhante ao referente que a criança conhece; assim, se o referente é letra de imprensa, observar-se-ão “... grafismos separados entre si, compostos por linhas curvas e rectas ou por combinações de ambas”, mas se o referente é letra cursiva, observar-se-ão “... grafismos ligados entre si, com uma linha ondulada como forma de base...” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p. 242). Este nível é determinado por uma intenção subjectiva de quem escreve, pois todas as escritas são semelhantes entre si, mas a criança considera-as distintas em função da sua intenção inicial. Existe, uma correspondência figurativa entre a escrita e o objecto, ou seja, a escrita da palavra será proporcional ao tamanho do objecto - *Hipótese Quantitativa do Referente*. Nalguns casos, existe uma indiferenciação entre escrita e desenho, o desenho apenas apoia a escrita. **Nível 2:** “este nível caracteriza-se pelo facto de, para se poderem ler coisas diferentes, ser necessário escrever-se também de forma diferente.” Assim, como a variedade de formas gráficas que a criança conhece é muito limitada, a diferença de significação das palavras é explicada pelas variações de posição na ordem linear das letras; isto porque “... para ler (ou escrever) coisas diferentes a criança exige que haja diferenças objectivas nas escritas...” (Alves Martins & Quintas Mendes, 1987, p. 500). Nesta fase a forma das grafias é mais definida e começa a constatar-se uma aproximação às letras convencionais. Neste nível é possível observar a utilização de *formas fixas*, que constituem “modelos estáveis de escrita”, como por exemplo: o nome próprio da criança. À semelhança do que acontece no nível 1, também aqui na escrita são respeitados os critérios de quantidade e variabilidade e na leitura “...cada letra vale como parte de um todo e não tem valor em si mesma” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p. 251), pelo que a mesma é feita globalmente. Neste nível observa-se uma predominância na utilização de letras de imprensa maiúsculas na escrita.

Nível 3 ou *hipótese silábica*: “este nível caracteriza-se pela tentativa da criança de atribuir valor sonoro silábico a cada uma das letras que compõem a palavra escrita, isto significa que cada letra tem o valor de uma sílaba.” A termos desenvolvimentais é representada pelo começo de uma relação entre a expressão oral e a escrita da palavra, ou seja, a escrita passa a ter ligação com a expressão oral: a uma parte da palavra escrita (letra) corresponde uma parte da expressão oral da palavra (sílabas). Na hipótese silábica podemos encontrar dois tipos de escrita: uma primeira onde não existe qualquer correspondência entre a letra que representa

a sílaba e as letras que compõem essa sílaba e uma segunda onde a letra que representa essa sílaba é parte constituinte dessa sílaba. Neste nível surge uma discórdia entre o critério de quantidade mínima de caracteres e de escrita de palavras mono e bissilábicas. Perante tal discórdia, a criança tenta resolvê-lo juntando outras letras à escrita, que representam outros elementos do objeto ou que lhe estão associados.

Nível 4 ou *passagem da hipótese silábica à alfabética*: “este nível constitui-se como uma fase de transição entre a utilização da hipótese silábica e a descoberta do princípio alfabético da escrita.” Nele surgem, dois tipos de conflitos: um pertencente à necessidade de quantidade mínima de grafias por oposição à hipótese silábica, e outro pelo confronto entre as formas gráficas existentes no meio e a hipótese silábica. Neste nível “as crianças passam ... a representar, na escrita, várias letras para cada sílaba oral, e procuram, apoiando-se no seu conhecimento do valor sonoro convencional de algumas letras, representar os sons do oral através de letras muitas vezes correctas” (Alves Martins, 1996, p.119).

Nível 5 ou *escrita alfabética*: ao chegar a este nível a criança já compreendeu que “...cada um dos caracteres da sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.266). A partir deste nível a criança apenas ficará restringida aos problemas pertencentes à ortografia (pp. 201-203).

Ainda de acordo com a investigação de Santos (2007), posteriormente, Ferreiro (1995,1997) engloba os cinco níveis inicialmente descritos em três grandes períodos que, por sua vez, contemplam algumas subdivisões, sendo eles:

- A distinção entre representação icónica e não icónica: que nos remete para o nível 1 anteriormente descrito e que diz respeito à capacidade da criança para distinguir entre desenhar e escrever; neste período a criança consegue perceber duas questões fundamentais: a primeira delas refere-se à distinção entre desenho e escrita e a segunda faz referência à capacidade da criança para perceber a escrita enquanto objeto substituto, isto é, que “as formas dos grafismos não reproduzem a forma dos objectos, nem o seu ordenamento espacial reproduz a silhueta dos mesmos” (p. 19).
- A construção de formas de diferenciação entre as escritas: este período mostra algumas características que o aproximam do nível 2 acima escrito deve possuir para poder ser lido e que dizem respeito aos critérios de quantidade e variabilidade anteriormente assinalados. Por outro lado, reúne

ambos os critérios, na tentativa de atribuir diferenciação às palavras que escreve e que têm um número reduzido de grafias.

- A fonetização da escrita: este período engloba os níveis 3, 4 e 5 inicialmente identificados por Ferreiro e Teberosky (1979) e caracteriza-se fundamentalmente pela atenção que, a partir deste momento, a criança começa a dar às propriedades sonoras do significante. Este período tem o seu início com o aparecimento da hipótese silábica e, ultrapassando os conflitos derivados da hipótese de quantidade e variabilidade que acontecem neste nível e no seguinte (etapa silábico – alfabética), descobre finalmente a escrita alfabética, com os consequentes problemas derivados das regras ortográficas (p.203).

“Parece-nos, [...] poder afirmar que o percurso geral do desenvolvimento das conceptualizações infantis se dá “de fora para dentro”, ou seja, da utilização de uma linguagem puramente exterior à escrita para uma consideração da escrita em si própria enquanto linguagem. No início, a criança dialoga com a escrita – interroga-a, interpreta-a, “fala sobre ela” [...]” (Martins & Niza, 1998).

“A linguagem é, nesse primeiro momento, um instrumento para pensar e falar sobre a escrita. Num segundo momento, e após a criança ter compreendido que a escrita é linguagem, a fala passa a ser não só o instrumento mas também o objecto de análise” (Martins & Mendes, 1986, p. 64).

3. A intervenção pedagógica em prol do desenvolvimento de competências de literacia na Educação Pré-Escolar

Todo o meio envolvente que a criança encontra quando chega ao pré-escolar vai permitir-lhe, ou não, ter um bom desempenho ao nível da aprendizagem da linguagem escrita e oral.

Segundo Martins e Niza (1998), “as práticas familiares não são as únicas que podem influenciar o desenvolvimento dos sentidos e das razões para aprender a ler e a escrever e as conceções sobre aspectos figurativos e conceituais da linguagem escrita” (p. 80).

As experiências educativas, que as crianças vão desenvolver no Pré-Escolar são decisivas para a aprendizagem das crianças. O educador é responsável por definir as melhores estratégias de intervenção pedagógicas, desde a organização do espaço, rotina até ao apetrechamento da sala com materiais destinados às áreas que promovem a linguagem escrita e oral.

3.1. Papel do Educador

Como já foi referido anteriormente, a criança quando chega à escola já vivenciou experiências a propósito da linguagem escrita e oral. Essas experiências anteriores têm uma importância decisiva no sentido que vão atribuir à aprendizagem da leitura e da escrita.

Essas noções que as crianças trazem quando chegam à escola, devem servir como ponto de partida para a prática do educador. Ele deverá ir ao encontro das necessidades e interesses de cada criança.

“Cabe, assim, ao educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de auto-estima” (Ministério da Educação, 2004, p. 26).

De acordo com Martins e Niza (1998), o educador deverá:

- Desenvolver o trabalho na sala de aula a partir de experiências significativas das crianças de modo a que estas possam comunicar o que sabem, pensam e sentem;

- Respeitar a linguagem das crianças utilizando-a como ponto de partida para o trabalho sobre a linguagem escrita;
- Valorizar as descobertas das crianças, ajudando-as a explorar a linguagem oral e a linguagem escrita;
- Encorajar tentativas de leitura e de escrita, entendendo os erros como formas naturais de aprendizagem e de desenvolvimento;
- Apresentar-se como modelo, usando uma linguagem apropriada, escrevendo e lendo para as crianças;
- Diversificar os materiais e os tipos de textos lidos e escritos;
- Planificar o tempo e as actividades de modo a que as crianças possam ter experiências de leitura e de escrita, individuais, em pequeno grupo e colectivas;
- Envolver a família e a comunidade nas aprendizagens das crianças.” (p.82).

Estas autoras defendem que o educador deverá explorar alguma experiência que a criança vivenciou e trouxe para a sala de aula. A voz da criança é para ser ouvida e transposta para a linguagem escrita, pois todas as descobertas que a criança vivencia deverão ser destacadas e, referenciadas, exploradas e trabalhadas junto da criança e do restante grupo, só assim ela se tornará segura de si mesma, do seu trabalho.

O educador também deverá incentivar a criança a ler e a escrever como sabe, reforçando que o erro faz parte da sua evolução. A criança acreditará no seu trabalho, porque foi depositado nela, a confiança do modelo, ou seja, a criança vê o educador como modelo a seguir, e faz tudo à sua imagem e semelhança.

Para que as crianças se sintam motivadas para aprender é necessário o educador diversificar o tipo de material escolhido, de acordo com as necessidades de cada criança, para que o trabalho não se torne monótono e desmotivante. Além do trabalho diversificado que o educador deverá proporcionar à criança, também terá de ter em atenção o tempo. Este deverá ser planificado do modo a que as crianças possam ter experiências diversificadas, tais como: leitura, escrita, em pequeno e grande grupo, etc. Todas estas experiências deverão ser comunicadas à família e comunidade, pois esta comunicação favorecerá a própria adaptação da criança.

De acordo com a perspectiva construtivista de Teberosky e Colomer (2003): “a eficácia das aprendizagens alcançadas pela criança depende da sistematicidade de implementação de estratégias pedagogicamente orientadas”.

Segundo Santos (2007) “entre a forma como se posicionam face à linguagem escrita e o tipo de estratégias que implementam, onde as perspectivas de intervenção têm como alvo as necessidades e os interesses das crianças e a implementação de uma intervenção directa com as crianças se encontra muito centrada no fazer do educador; entre uma perspectiva de literacia emergente defendida e a concretização de actividades que se enquadram numa perspectiva de preparação para a aprendizagem formal da leitura e da escrita” (p. 674).

3.2. Estratégias de Intervenção

a) Organização do Espaço

“A educação pré-escolar é um contexto de socialização em que muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança, de experiências relacionais e de ocasiões de aprendizagem que implicam recursos humanos e materiais diversos. Este processo educativo desenvolve-se em tempos que lhe são destinados e, em geral, em espaços próprios” (Ministério da Educação, 1997, p. 34).

A forma como uma sala de aula está organizada condiciona o trabalho pedagógico que nela se pode desenvolver. É relevante haver espaços diversificados de trabalho, materiais, instrumentos reguladores da vida do grupo. A sala deve-se organizar em áreas de trabalho, pois assim, as crianças podem realizar simultaneamente várias actividades e modos de trabalho diversificados.

Desta forma, a sala de aula deve reunir características específicas para promover, junto das crianças, a utilização funcional da linguagem escrita e oral (Martins & Niza, 1998).

Martins e Niza, o livro publicado em 1998, referem-nos um conjunto de requisitos que uma sala deve reunir para promover o desenvolvimento da linguagem escrita junto das crianças, a saber:

- Mesas dispostas de maneira a permitir o trabalho em grupos (de escrita, de leitura, de consulta, de estudo);
- Um espaço destinado à comunicação (no início de cada dia de trabalho e noutros momentos) em que as crianças possam falar sobre acontecimentos do seu quotidiano, contra histórias, exprimir desejos, fazer sugestões;
- Um espaço destinado ao processo de edição de textos (imprimir textos, duplicar, ilustrar);
- Um espaço destinado ao desenho, pintura, recorte, colagem;

- Um espaço destinado à exposição de produções dos alunos (desenhos, textos, correspondência recebida, trabalhos sobre um tema), espaço não só valorizador do trabalho das crianças como ponto de partida para a construção de novos saberes;
- Um espaço destinado à biblioteca de sala de aula com livros variados e outros materiais escritos, por exemplo: livros de histórias, livros de viagens, livros sobre animais e plantas, livros de receitas, livros de banda desenhada, dicionários, revistas infantis, jornais, manuais, enciclopédias, livros de poemas, de canções, de adivinhas, revistas de palavras cruzadas, listas telefónicas, regras de jogos. A biblioteca deverá ainda contemplar:
 - Elaboração de etiquetas, o arranjo de placards que incluam, por exemplo, um mapa dos responsáveis pela biblioteca ao longo dos dias da semana ou as regras de utilização da biblioteca;
 - Elaborar com os alunos um ficheiro dos materiais que constam da biblioteca, discutindo com eles acerca de diversas formas possíveis de classificar os materiais existentes e optando por uma;
 - Elaborar com os alunos os regulamentos da biblioteca: o que é necessário para requisitar um livro, quantas crianças podem estar na biblioteca ao mesmo tempo, quais as regras para se estar na biblioteca;
 - Organizar um mapa com os nomes dos alunos e o nome dos livros, mapa que vai sendo preenchido à medida que cada aluno os vai lendo;
 - Propor que à medida que os livros vão sendo lidos, os alunos elaborem fichas críticas acerca deles, de modo a orientarem a leitura dos colegas.
- Um espaço com materiais de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita:
 - Ficheiros de escrita e de leitura constituídos por histórias a completar, a alterar (modificando personagens, acontecimentos, lugares), a dramatizar. Tais histórias podem desencadear a escrita de comentários, opiniões, questionários, resumos;
 - Ficheiros de ortografia que visam a sistematização e o treino constituídos nomeadamente por sílabas que, combinadas de modos diversos, dão origem a diferentes palavras, textos com erros ortográficos a serem identificados e corrigidos, jogos de palavras

- cruzadas, palavras com diferentes grafemas correspondendo ao mesmo fonema, palavras da mesma família e serem descobertas;
- Desencadeadores de escrita tais como, imagem a descrever, bandas desenhadas a legendar ou a recontar por escrito, textos de outras crianças a serem alterados, textos de autor a servirem de modelo para novas produções;
 - Álbuns temáticos produzidos por alunos em anos anteriores, ponto de partida para novas investigações;
 - Folhetos, impressos, cartazes contendo informações, recomendações relevantes para a vida quotidiana, como exemplo, sobre protecção dos animais, prevenção de doenças, preservação do ambiente, educação rodoviária.
- Instrumentos reguladores da vida do grupo e das aprendizagens: mapa de presenças, quadro de tarefas, registos de produção de texto e registos de avaliação. (pp. 235-238).

Ainda neste ponto, e de acordo com a perspectiva construtivista de Teberosky e Colomer (2003) espera-se que o educador:

- Proporcione um amplo leque de materiais e de atividades capazes de motivar a criança para o meio escrito;
- Os materiais deverão ser diversos, com variedade de funções e multiplicidade de atividades de aprendizagem que os materiais podem viabilizar (pp.81-83).

Podemos concluir, que a sala de aula deve organizar-se por áreas e cada área deverá estar apetrechada com o material necessário para promover o desenvolvimento e utilização da linguagem escrita e oral das crianças. As crianças deverão encontrar exposto na sala de aula, material alusivo à linguagem escrita. O educador deve privilegiar espaços dedicados ao trabalho coletivo, tal como o espaço destinado à comunicação, que promove a linguagem oral das crianças.

É de salientar os espaços que promovem a leitura e a escrita, pois estes espaços contemplam os materiais necessários para desenvolver as aprendizagens significativas dos alunos. Nomeadamente a biblioteca que encontra-se apetrechada por uma panóplia de livros que promovem o desenvolvimento da leitura nas crianças de tão tenra idade. A área da escrita deve-se encontrar apetrechada com ficheiros de escrita e de leitura constituídos por histórias, ficheiros de ortografia, desencadeadores de escrita e álbuns temáticos.

b) Organização da Rotina

Segundo Taylor (1986, in Mata, 2006), um ambiente rico em aprendizagem de literacia deve considerar três aspetos essenciais: variadas oportunidades de interagir com a linguagem escrita, diversos contextos de interação com o escrito e que a escrita tenha significado para a criança.

Assim, a promoção da literacia pode ser realizada de diversas formas, servindo os interesses e as necessidades tanto das crianças como dos educadores mas, tem, no entanto, que ser contextualizada, ou seja, que faça sentido nas atividades desenvolvidas na sala de jardim-de-infância, não devendo ser uma situação completamente artificial. Deve haver uma diversidade de espaços existentes, os materiais e equipamento são elementos condicionantes do que as crianças podem aprender, pelo que o educador deve refletir sobre as funções e finalidades educativas dos materiais da sua organização, sendo esta flexível no sentido de responder às necessidades e evolução do grupo. A participação das crianças na tomada de decisão e/ou organização do espaço e o livre acesso ao material disponível.

No mesmo modo, é importante que o educador organize o tempo de modo a que as crianças tenham contacto com atividades diversas, ou seja, um tempo para elas explorarem todas as áreas.

A rotina é uma mais-valia para trabalhar com as crianças. Esta rotina diária e semanal proporciona às crianças uma estruturação do tempo, de modo a que elas consigam prever as atividades diárias, proporcionando-lhes uma segurança. Deste modo, como nos dizem Alves Martins e Niza (1998) “a estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças” (p. 154).

Ainda de acordo com esta autora, o educador deverá “planificar o tempo e as atividades de modo a que as crianças possam ter experiências de leitura e escrita, individuais, em pequeno grupo e colectivas”. Cabe ao educador organizar o tempo de acordo com as idades, os interesses e as necessidades das crianças.

Na organização do tempo deve ser contemplado um tempo para: a fala das crianças; a escrita das crianças; a escrita em pequeno grupo; a escrita do educador diante das crianças; a leitura de cada criança; a leitura em pequeno grupo; a leitura do educador para as crianças; a ligação escola/meio (Alves Martins & Niza, 1998).

De acordo com Santos (2007), “A estruturação de espaços e tempos, no jardim-de-infância, deve, fundamentalmente, garantir à criança, por um lado, uma oportunidade para

vivenciar uma multiplicidade de situações de construção da sua aprendizagem num clima de segurança e autonomia e, por outro lado, favorecer o respeito pelos seus interesses emergentes” (p. 31).

Santos, na investigação que desenvolveu em 2007, descreve-nos alguns exemplos de ocasiões onde a prática da leitura e da escrita podem surgir numa sala de aula do Pré-Escolar. Essas ocasiões são:

- **Acolhimento:** quando as crianças arrumam os seus pertences num local devidamente identificado com o nome, o que lhes dá a oportunidade de contactar e identificar o seu nome, assim como o dos colegas e durante o momento de diálogo, onde se podem registar os acontecimentos relatados;
- **Planeamento das Atividades:** durante este tempo é de extrema importância a observação, por parte das crianças, do registo das suas deliberações, para que possa haver um cumprimento mais real e aproximado daquilo que escolheram fazer ao longo do dia; o registo das actividades escolhidas permite confrontá-las com o que fizeram, por oposição ao que haviam escolhido inicialmente;
- **Trabalho Livre:** o educador deverá orientar as actividades que estão a ser desenvolvidas pelas crianças de modo a proporcionar situações em que a escrita esteja presente;
- **Arrumação da Sala:** as crianças arrumam o material respeitando a sua identificação, uma vez que as áreas e os materiais da sala se encontram devidamente etiquetados;
- **Avaliação das Atividades Desenvolvidas:** neste momento o educador confronta a criança com o trabalho desenvolvido e o trabalho que tinha inicialmente planeado. O educador lê, em conjunto com a criança, o plano realizado no início do dia e recorda o trabalho realizado;
- **Trabalho em grande grupo:** poderão ocorrer momentos de leitura e escrita; o educador poderá ler para as crianças, e poderá ter lugar o registo de acontecimentos importantes sucedidos ao longo do dia.

Segundo Santos (2007), “A organização e gestão do espaço na sala de jardim-de-infância tem influência em tudo aquilo que se faz, na forma como se faz, no tipo de relações que se criam e nos processos de desenvolvimento e aprendizagem de todos aqueles que exercem alguma actividade dentro deste espaço (Loughlin & Suina, 1982; Hohmann et al., 1984; Ministério da Educação, 1997; Vayer et al., 2003; Gassó, 2004)” (p. 31).

C) Atividades de Promoção da Leitura e Escrita

Ana Teberosky (1998: 33), em artigo *sobre ensinar a escribir en la edad de la escritura*, equaciona quatro princípios fundamentais para ajudar a desenvolver, harmoniosamente, as ideias intuitivas das crianças sobre o escrito: fazer, desde cedo, interagir as crianças com os livros, favorecer a escrita de nomes e de textos, encarar as relações entre oral e escrito e entre leitura e escrita, prevendo tarefas que permitam à criança aceder a procedimentos e conceitos implícitos na aprendizagem da linguagem escrita.

Ainda neste ponto, e de acordo com a perspectiva construtivista de Teberosky e Colomer (2003) espera-se que o educador:

- Deverá ler histórias, poesias, dar instruções em voz alta. Ao escutar a criança aprenderá a ler e a escrever;
 - A participação em leituras compartilhadas (a criança acede ao mundo da linguagem escrita e apropria-se de suas funções, formas e expressões);
 - Leitura em voz alta: Incorporar a leitura em voz alta no calendário semanal;
 - Incluir a leitura como parte das rotinas escolares, de modo que as crianças saibam onde se sentar, o que fazer, como se comportar e em que momento vai acontecer a leitura;
 - Escolher as histórias segundo critérios de extensão, ritmo, nível de vocabulário e de conceitos;
 - Repetir as leituras de um mesmo livro. A repetição facilita a compreensão, a memorização de palavras e a reconstrução da história pela criança;
 - Preparar a leitura com apresentações sobre o conteúdo, título e o autor;
 - Envolver as crianças em perguntas e discussões;
 - Promover as condutas de simulação de leitura;
 - Oferecer-se como modelo de leitor para as crianças;
 - Promover a possibilidade de escolha de livros, para que as crianças desenvolvam suas preferências;
 - Estimular o empréstimo e a regular circulação de livros de títulos diversos;
 - Colocar os livros ao alcance da criança, deixando-os na estante ao alcance da visão e não a um canto escondido (pp. 179-181)

CAPÍTULO II

Organização Metodológica da Intervenção

1. Organização da Intervenção

O presente trabalho foi desenvolvido ao longo das intervenções realizadas no âmbito da disciplina de Prática Educativa Supervisionada I, durante um semestre.

A Prática Educativa Supervisionada I foi realizada numa sala do Jardim-de-Infância da Escola EB1/JI da Base Aérea n.º 4 e teve lugar entre o mês de Fevereiro e o mês de Maio de 2012. Inicialmente as duas primeiras semanas da intervenção foram dedicadas à realização das observações. Para iniciar a intervenção junto do grupo de crianças, foi necessário começar por observar todo o contexto, incluindo a escola e o seu funcionamento, a sala e os seus materiais, a prática da Educadora cooperante e toda a dinâmica da sala. Também houve especial atenção para com as famílias e as suas características, uma vez que este grupo contava com crianças de nacionalidade portuguesa e americana e, para além disso, com a presença constante dos pais na sala. Depois, de toda esta observação foram delineadas as intervenções. No final da Prática Educativa Supervisionada I foram contabilizadas 21 intervenções nesta sala do Jardim-de-Infância, destinadas a todas as áreas curriculares.

A área sobre a qual se pretende refletir e fundamentar neste documento é o domínio da abordagem à leitura e à escrita. Incidindo sobre este domínio, optou-se por refletir acerca da Aquisição da Leitura e da Escrita no Pré-Escolar: Estratégias de Intervenção Pedagógica. Essa opção deve-se ao facto de já ser formada em Ensino Básico - 1.º Ciclo. Uma vez, que já houve uma experiência de trabalho com habilitação profissional própria, no ensino do 1.º ano de escolaridade, foram identificadas muitas dificuldades em compreender as aprendizagens que os alunos já haviam adquirido. Para colmatar estas dificuldades pretendeu-se, por um lado, compreender todo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita que as crianças fazem na educação Pré-Escolar e, por outro lado, conceber e implementar estratégias de intervenção pedagógica junto das crianças, de modo a que adquirissem aprendizagens significativas, que garantissem alguma continuidade com o trabalho no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nesse sentido foram produzidos alguns materiais para a área da Escrita, materiais estes realizados de acordo com as características e necessidades destas crianças, tais como ficheiros diversificados que promovessem a literacia. Eram ficheiros funcionais, de longa durabilidade e atrativos para as crianças.

2. Caracterização do Contexto de Intervenção

O estágio no âmbito da disciplina de Prática Educativa Supervisionada I decorreu na escola EB1/JI da BA4 que, por sua vez se integra na unidade orgânica da Escola Básica Integrada da Praia da Vitória.

O concelho da Praia da Vitória localiza-se a leste da ilha Terceira e é constituído por 11 freguesias. Apesar de ser um concelho maioritariamente rural, onde o sector primário é a exploração agrícola, tem-se vindo a desenvolver noutros sectores que envolvem comércio, serviços, pequenas indústrias e hotelaria.

A escola EB1/JI da BA4 das Lajes, tal como o nome indica, situa-se na Vila das Lajes, uma freguesia pertencente ao concelho da Praia da Vitória, localiza-se a uma latitude. O nome desta localidade provem de várias pedreiras onde era possível extrair grandes lajes de pedra. Esta povoação teve a sua fundação em 1564, segundo é possível depreender de alguns termos do respetivo registo paroquial e é também o que nos diz Alfredo da Silva Sampaio (s.d), na sua «*Memória*». Foi elevada a vila a 15 de Julho de 2002. Esta freguesia usufrui de diversas instituições, sendo uma destas a Base Aérea das Lajes.

O edifício do Jardim-de-infância da BA4 é pertença da Força Aérea. Funciona nestas instalações desde o ano letivo de 2003-2004. É um edifício moderno, espaçoso, com boa qualidade de arejamento e iluminação.

Relativamente ao corpo docente que exerce funções na escola, onde decorreu o estágio, este é composto por 2 educadoras, 5 professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em que 2 são de apoio e 3 assistentes operacionais.

A formação inicial das educadoras traduz-se da seguinte forma: uma tem o equivalente a licenciatura, após ter concluído o curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica para Educadores de Infância e a outra docente possui o grau de Bacharelato.

Relativamente ao espaço exterior, há um espaço relvado com equipamentos adequados ao entretenimento de espaço exterior, (castelo, caixas de areia e uma zona cimentada).

Os seus principais destinatários foram as 14 crianças da sala A, que tinham idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade. A maioria das crianças era proveniente de famílias cujos pais se encontravam a prestar serviço militar na Base Aérea 4. Existiam crianças provenientes dos Estados Unidos da América, do Continente português e do meio local, o que tornava o grupo heterógeno em questões culturais, de interesses e ao nível da língua.

Apesar do grupo ser constituído por 14 crianças, apenas 6 delas iriam transitar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste total de 6 crianças, 3 são do sexo masculino e 3 do sexo feminino e tinham 5 anos de idade.

Do total de 14 crianças que frequentavam o Jardim-de-Infância, 6 são de nacionalidade americana e 8 são de nacionalidade portuguesa. É de salientar que todas as crianças de nacionalidade americana eram do sexo masculino.

A maioria das crianças que frequentava, no ano letivo de 2011/2012 o Jardim-de-Infância, já tinha frequentado o mesmo em anos anteriores. Das 14 crianças da sala, 7 frequentavam o Jardim-de-Infância pela 3ª vez, 2 frequentavam-no pela 2ª vez e 5 frequentavam-no pela primeira vez.

A maioria das crianças que frequentava a sala eram proveniente de famílias nas quais pelo menos um dos progenitores é militar destacado na BA4.

Salienta-se o facto de a maioria dos pais possuir habilitações académicas superiores.

Outro factor de interesse é o caso de, grande parte das mães, se encontrar desempregadas ou ser domésticas. Tal facto prendia-se com a questão da deslocação da família para a ilha o que levava a que muitas mães não conseguissem encontrar trabalho.

As famílias, regra geral, participavam ativamente nas atividades da escola.

A quinta-feira era o dia dedicado à família e comunidade e, neste dia, convidava-se um membro da família ou um elemento da comunidade a ir à escola desenvolver uma atividade junto das crianças. A atividade a desenvolver era escolhida pelo respetivo educando ou, no caso de se tratar de um membro da comunidade, a educadora sugeria uma atividade que fosse ao encontro de algum projeto ou ação específica.

Para além de participarem em atividades realizadas no dia da comunidade e família, os encarregados de educação eram envolvidos nas pesquisas para os projetos desenvolvidos pelos seus educandos, eram convidados para a realização de festas, convívios e mostra de trabalhos elaborados pelas crianças.

Diariamente eram estabelecidos contactos entre os encarregados de educação e a escola o que contribuía para uma relação saudável entre a família e o meio escolar.

Relativamente às crianças de origem americana, a maioria dominava satisfatoriamente a língua portuguesa, no que diz respeito à compreensão, embora das seis crianças americanas, apenas duas tivessem um domínio suficiente da língua oral portuguesa para manter um diálogo e se exprimirem nesta língua.

Ainda dentro do grupo das crianças americanas, duas já tinham completado 5 anos de idade e apresentavam interesses e características muito diferentes entre si: uma encontrava-se motivada para aprender, enquanto a outra revela pouca capacidade de atenção, o que a levava a distrair-se com frequência. Com 4 anos existiam duas crianças, que estavam no Jardim-de-Infância pela primeira vez e revelavam algumas dificuldades no que dizia respeito à motricidade fina. Ambos gostavam de puzzles, legos e carros. Aos poucos estas duas crianças iam perdendo a timidez que apresentavam inicialmente e começavam a participar mais ativamente nas atividades do grupo. Por último havia ainda duas crianças americanas com três anos e que estavam, também a frequentar o Jardim-de-Infância pela primeira vez, embora apenas a tempo parcial: frequentavam ambas às segundas, quartas e sextas, embora uma delas ficasse na escola durante a manhã e a tarde e outra apenas ficasse durante o período da manhã. No que diz respeito aos interesses destas duas crianças, uma revelava muito interesse em realizar puzzles e trabalhar no computador, enquanto a outra preferia atividades que envolviam a expressão plástica, sobretudo desenho.

No que diz respeito às crianças de nacionalidade portuguesa, 5 tinham 5 anos de idade, 3 tinham 4 anos de idade e 1 tinha 3 anos de idade.

Relativamente ao grupo dos 5 anos, três encontravam-se bem integradas e motivadas para aprender e não revelavam dificuldades de aprendizagem. Duas crianças deste grupo apresentavam dificuldades de aprendizagem, revelavam falta de atenção e concentração e, de um modo geral, demonstravam pouco interesse nas atividades da escola. Uma destas duas crianças revelava, também, problemas de comportamento, dificuldade em cumprir regras e envolvia-se frequentemente em conflitos com os colegas, dentro e fora da sala de aula.

Quanto ao grupo dos 4 anos, uma das crianças apresentava dificuldades em cumprir as tarefas até ao fim, assim como revelava alguma falta de autonomia.

Por último a criança que tinha 3 anos encontrava-se integrada no grupo, era relativamente autónoma e cumpridora das suas tarefas e demonstrava interesse em realizar as atividades da escola.

Segundo o Movimento da Escola Moderna “A metodologia utilizada nesta sala assenta nas propostas pedagógicas do Movimento da Escola Moderna. Os princípios orientadores do M.E.M. são: os conteúdos escolares radicam na vida; os processos de aprendizagem pressupõem a expressão livre e as atividades exploratórias como motor e arranque de uma iniciação científica e uma livre intervenção estética; a organização democrática dos meios humanos e materiais no ato pedagógico impõem a gestão educativa”.

Assim sendo, a gestão do tempo e espaço, bem como toda a organização e dinâmica da sala serão o reflexo dessa vivência. Convém, no entanto, salientar que as Orientações Curriculares, as Competências para a Educação Pré-Escolar e o Currículo Regional do Ensino Básico estiveram sempre presentes e foram o pilar educativo de todo o processo.

Nesta sala, era realizado o registo pela Educadora e até mesmo pelas crianças do que diziam, do que sabiam, das suas vivências, tornando-se numa escrita dinâmica, pois explorava as ideias das crianças, assim como as deixava escrever, explorando a escrita.

Nesta sala, as crianças trabalhavam a escrita todos os dias, principalmente as crianças mais velhas, pois estas já sabiam ler e escrever e sentiam-se motivadas para tal. A turma tinha uma rotina, também ela promotora da língua escrita.

Assim, logo no início da manhã, começavam a explorar a linguagem oral e escrita, tanto nos registos, como na escrita e textos provenientes das suas experiências de vida. Aquando do momento das atividades e projetos as crianças exploravam a leitura e a escrita nas diversas áreas. A reunião do conselho cooperativo era outro momento que privilegiava a leitura e a escrita. Neste todas as crianças faziam a sua ata da reunião, mesmo não o fazendo de forma convencional. Apesar das crianças mais pequenas recorrerem muitas vezes ao desenho como forma de comunicação, na realização da ata, não o faziam, recorrendo a letras, principalmente, as iniciais do seu nome.

Na área da escrita as crianças escreviam ou copiavam o texto (dito por elas ou de livros) da novidade que contavam no acolhimento, trabalhavam com os ficheiros, com jogos didáticos, ou noutras atividades, nas quais a criança ou a Educadora, achavam que devia haver mais treino.

Em todas as áreas a emergência da literacia acontecia num contexto de interação com a escrita: na área da casinha eram elaboradas listas de compras; na área da matemática eram realizados registos; na área da expressão plástica as crianças pintavam palavras tais como “Primavera”, “25 de Abril”, etc; na área da plasticina as crianças faziam o seu nome em plasticina.

Na área da biblioteca as crianças recorriam aos livros para ler, as crianças mais velhas já conseguiam ler algumas palavras e as mais novas, a partir das ilustrações, faziam a sua tentativa de leitura. Também recorriam aos livros para pesquisa e para fazer cópias. A biblioteca era uma área muito organizada e diversificada, uma vez que nela estavam os projetos realizados pela turma. Esta área era muito frequentada pelas crianças principalmente no momento de atividades e projetos.

2.1. A Sala do Jardim-de-Infância

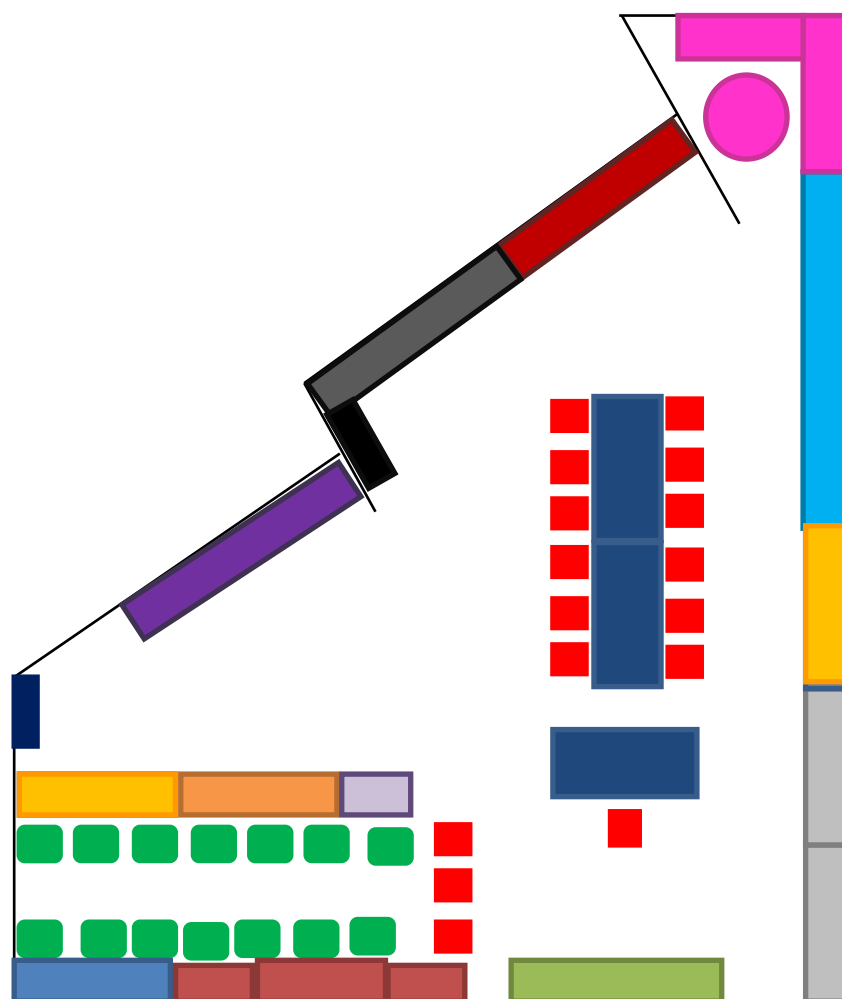
A sala do Jardim-de-Infância encontrava-se dividida em diversas áreas de trabalho, o que permitia às crianças terem acesso a diferentes atividades e materiais. Nesta sala existiam a área da expressão plástica, a área da biblioteca, a área das experiências, a área da escrita e informática, a área do acolhimento, a área da matemática, a área do faz de conta, composta pelas áreas da casinha, cabeleireiro e garagem, a área da tapeçaria, a área dos jogos, a área do conhecimento do mundo e a área da expressão musical.

É importante que, em todas as áreas que compõem a sala de aula, as crianças encontrem elementos de escrita. Segundo Santos (2007), “o educador ou o professor que considere que qualquer espaço da sala é propício para o desenvolvimento tanto da leitura como da escrita, terá em todas as áreas de trabalho, materiais que promovam o desenvolvimento das crianças nesses domínios, tornando a escrita na sala a mais presente possível” (p.55). É o que se verifica nesta sala, pois em todas as áreas encontramos materiais elaborados principalmente pelas crianças que promovem e desenvolvem a leitura e a escrita.

Segundo Santos (2007), “a organização do espaço físico da sala de jardim-de-infância tem efeitos imediatos no desempenho quer das crianças, quer dos adultos que nela interagem” (p.32). Sob o ponto de vista da criança, como assinalam Hohmann et al. (1984), “a disposição do espaço é importante porque afeta tudo aquilo que a criança faz. Afeta a forma em que possam estar ativos e em que possam falar sobre o seu trabalho. Afeta as escolhas que possam fazer e a facilidade com que possam desenvolver os seus planos. Afeta as suas relações com as restantes pessoas e a forma como utilizam os materiais” (p.57). Mas uma cuidada e criteriosa organização do espaço também se traduz numa influência direta sobre o papel do educador e sobre a forma como este poderá gerir a sua intervenção. Loughlin e Suina (1982) afirmam: “...a disposição do contexto (sala) pode ser utilizada como uma estratégia de instrução, complementando e reforçando outras estratégias que o educador utilize para reforçar a aprendizagem das crianças” (p.21). Neste sentido, esta sala estava organizada e equipada de modo a que as crianças circulassem livremente, realizando as suas tarefas diárias, de acordo com as suas necessidades.

De seguida passaremos a oferecer uma breve descrição da organização do espaço e dos materiais que se podem encontrar na sala de Jardim-de-Infância em causa. A Figura 1 oferece-nos uma perspetiva geral da organização dos espaços que compunham a sala.

Figura 1. Mapa da Organização do Espaço e dos Materiais da Sala do Jardim-de-Infância da escola EB1/JI da BA4



- Entrada
- Área da Biblioteca
- Estante com projetos já realizados
- Área do Acolhimento
- Área da Expressão musical
- Área da Matemática
- Área dos Jogos
- Gavetas etiquetadas com o nome das crianças
- Estantes com materiais da Educadora
- Área do Conhecimento do Mundo
- Área do Faz de conta (casinha e cabeleireiro)

- Área das Experiências
- Área da Plástica
- Área da Tapeçaria
- Área da Escrita e Informática
- Cadeiras
- Mesas de Trabalho

Ao entrarmos na sala deparávamos, do lado direito, com a área da **biblioteca**, que estava equipada com livros diversos. Em momentos de atividades autónomas e projetos as crianças podiam recorrer à biblioteca para pesquisa ou para leitura, por iniciativa própria. Também podiam recorrer aos livros para a realização de projetos, sendo também uma área de apoio à sua realização.

De um modo geral, as crianças mais velhas eram as que mais recorriam à biblioteca, faziam a leitura de partes do livro durante o momento de atividades autónomas e projetos e, no momento da avaliação e comunicação, mostravam ao restante grupo o que já sabiam ler do livro.

De seguida, encontrávamos a área do **acolhimento** que estava apetrechada com almofadas. Era nesta área que o grupo cumpria as suas tarefas diárias (marcação de presenças, do tempo, das atividades), tendo em conta os mapas de registo que se encontravam na parede. Além disso, era onde realizavam o momento de avaliação e comunicação e procediam à análise do diário de turma.

Junto à área do acolhimento estava a área da **expressão musical**. Esta área estava provida de um rádio gravador e leitor de CD; instrumentos musicais, livros de canções e poesias, cassetes áudio e CD's de música e histórias. Esta área era uma área pouco movimentada, no entanto, as crianças tinham a oportunidade de ouvir músicas e recorrerem a outros materiais.

A seguir à área da expressão musical encontrávamos a área da **matemática**, que estava equipada com puzzles, dominós, lotos, geoplano, tangrans, objetos para classificação (carros, tampas), jogo lógico – primo, baralhos de cartas, livros de números, livros de volumes, livros de quantidades, ficheiros, lápis, papel e figuras geométricas de plástico. Nesta área as crianças tinham a oportunidade de trabalhar o raciocínio matemático, as figuras geométricas, treinar os números e as quantidades, entre outros.

Junto da área da matemática situava-se a área dos **jogos**. Esta área contava com os seguintes materiais: puzzles para as várias faixas etárias, legos de variados tamanhos e de diversas formas, contas e fios. Nesta área, as crianças faziam diversas construções, podendo interligar esta área com a área dos animais.

O que se segue é um espaço com estantes que continha gavetas etiquetadas com o nome das crianças, onde elas guardam os seus trabalhos. Ainda, encontrávamos estantes com materiais da Educadora.

A área que se seguia era a área do **conhecimento do mundo**. Nesta área as crianças tinham à sua disposição vários materiais tais como: globo terrestre, plantas, projetos, livros, enciclopédias, pedras. As crianças recorriam a esta área para realizar projetos ou, em caso de haver curiosidades acerca de um determinado assunto, para explorá-lo.

O faz de conta estava presente em três áreas agrupadas espacialmente – a garagem, a casinha e o cabeleireiro. Esta estava apetrechada com bonecas, louças, malas chapéus, fogão, máquinas, pentes, espelho cabeleireiro, carros, pista, bonecos – carros. Com esta área, as crianças tinham a oportunidade de brincar ao “faz de conta” e desenvolver a imaginação, criando as suas próprias personagens através de diversos adereços.

Nesta sala, encontrávamos um balcão com um lava-loiça. Este espaço era dedicado à área das **experiências**. Nesta área podíamos encontrar ímanes, lupas, funis, frascos, tinas plásticas, água, sabão, velas, molas de roupa, ficheiro de experiências. Nesta área, as crianças, podiam realizar experiências próprias, no entanto é uma área mais desenvolvida em grande grupo, com a Educadora. Antes, durante e após as experiências, o grupo ia dando opiniões acerca das mesmas, sendo registadas para uma reflexão final.

Ainda no balcão havia um espaço dedicado à área da expressão **plástica** (modelagem, recorte e colagem, pintura, carimbagem). Esta área estava equipada com plasticina, moldes, tesouras, revistas, tintas, pincéis, papéis diversos, cola, carimbos de diferentes temáticas, almofada de tinta, giz. As crianças podiam utilizar todos os materiais, desde que fosse em situações pertinentes e utilizados com adequação e responsabilidade. No fim, deviam colocar os materiais nos devidos lugares. Esta área era mais utilizada durante o momento de atividades autónomas e projetos e podiam desenvolver outras áreas através da expressão plástica, como por exemplo, a Matemática e a Escrita através da modelagem de números ou letras, com plasticina.

Junto ao balcão encontrávamos uma mesa, que assegurava a área da **tapeçaria** que, por sua vez, estava provida com tecidos, serapilheira, linho, lã, agulhas, tesouras, linhas, botões.

Era uma área onde podiam fazer várias construções com serapilheira (malas, carteiras, treinar os números e/ou letras, quadros, entre outros). Por vezes, esta área estava fechada por falta de serapilheira.

Nesta sala havia, ainda, uma área dedicada à Escrita. A área da **escrita e informática**, que estava equipada com ficheiros, cadernos, lápis, canetas, borrachas, post it, letras móveis, jogos de letras e palavras, computadores (3), CD's. Esta área era mais utilizada quando havia a necessidade de escrever palavras e/ou textos livres (consoante a idade), fazer cópias de textos (ditos por eles ou de livros), realizar pesquisas, trabalhar com os ficheiros, jogos didáticos, entre outras atividades. Quanto aos ficheiros, estes eram distribuídos por temas, onde tinham uma imagem e a palavra correspondente.

A área da escrita e informática é a área sobre a qual se dará destaque, uma vez que se desenvolveu, na sala, estratégias de intervenção pedagógica sobre a aquisição da Escrita no Pré-Escolar.

Na sala, ainda podíamos encontrar, ao centro, um conjunto de mesas e cadeiras para as crianças realizarem os seus trabalhos. Tudo estava organizado de uma forma lógica e com utilidade. Por toda a sala encontrávamos os trabalhos das crianças expostos, ou seja, eram valorizados e não ficavam de modo algum esquecidos. Para além destes trabalhos, na área do acolhimento, encontrávamos expostos os diversos instrumentos de registo ou instrumentos de pilotagem:

- **Mapa de Presenças:** tabela de dupla entrada, onde as crianças marcavam as presenças e as faltas. As crianças tinham de verificar as presenças e faltas de cada elemento, o que permitia a exploração de noções matemáticas, como as contagens, as comparações e as associações.
- **Mapa de Atividades:** onde as crianças registavam o seu plano individual de trabalho. A avaliação diária deste instrumento permitia uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido por cada um e a redefinição de estratégias de trabalho a seguir em grupo.
- **Diário de Turma:** era constituído por quatro colunas designadamente: gostamos, não gostámos, fizemos, queremos fazer/saber, onde as crianças faziam o registo de comportamentos e atividades mais significativas de grupo. Era, fundamentalmente, um instrumento regulador dos comportamentos das crianças.
- **Mapa de Tarefas:** onde eram atribuídas, semanalmente, tarefas a vários elementos do grupo (presidente, ajudante dos pequenos, dar água às plantas marcar o dia da semana, fazer a avaliação, tratar dos peixes, marcar as faltas, sumário). Este instrumento

pretendia promover uma gestão cooperada da sala e promover a responsabilidade das crianças e do grupo.

- **Calendário do Tempo:** onde a criança registava as condições atmosféricas diárias. Este instrumento despertava para o sentido da climatologia e meteorologia, permitindo fazer comparações do estado do tempo em determinados meses ou períodos de tempo.
- **Mapa de Aniversários:** onde se fazia o registo dos aniversários dos elementos do grupo. Este mapa possibilitava a visualização, de forma clara, do mês e dia de aniversário de cada um, assim como verificar o mês onde havia mais, menos ou igual número de aniversários (noções matemáticas) e, ainda, contactar frequentemente com os nomes e números de cada mês.
- **Regras da Vida:** quadro composto por imagens e respetivas legendas, onde estavam registadas as regras de conduta do grupo, fundamentais para adquirirem noções básicas de cidadania e de vida em sociedade.

Relativamente à utilização do espaço, as áreas que as crianças mais frequentavam eram as áreas denominadas de “trabalho”, como a área da escrita e da matemática e, tanto as meninas como os meninos davam prioridade a estas áreas. As áreas menos frequentadas eram as áreas de “brincar”, a área do faz de conta (a casinha e cabeleireiro), a garagem e os jogos.

O Projeto Curricular de Turma elaborado pela Educadora cooperante foi um grande apoio para as intervenções na sala. O Projeto facilitou as práticas educativas, uma vez que foi um ponto de partida para a prática pedagógica. Foi através dele que se pode entender/conhecer melhor o meio onde as crianças estavam inseridas e que objetivos a escola traçou para as mesmas e foi através deste documento houve um conhecimento, não só de grupo, mas também individual, de cada uma das crianças, o que permitiu conhecer as suas necessidades/dificuldades e que estratégias utilizar para colmatar as mesmas.

Em termos de escrita o Projeto Curricular de Turma da Educadora contemplava o trabalho de texto, é ouvindo que se aprende a falar, e também proporcionava banhos de linguagem escrita que estimula a vontade de escrever e de apreender as funções da escrita. É também referido o projeto Vi(ver) os Açores que era trabalhado utilizando diferentes estratégias e promovendo sempre uma articulação e interdisciplinaridade entre a linguagem escrita e as outras áreas.

2.2. Organização do Tempo ou Rotina

Segundo Santos (2007), “para que os recursos materiais existentes dentro e fora da sala de jardim-de-infância possam ter uma utilização tão rica quanto possível, é essencial que o educador de infância organize o tempo disponível por forma a oferecer às crianças um leque de possibilidades de interação que se sucedam com alguma regularidade e que multipliquem as hipóteses de utilização da escrita e da leitura em situações diversificadas, contextualizadas e significativas. É necessário criar aquilo que Lawhon e Cobb (2002) chamam de *literacyroutine*, isto é, que na conceção e gestão da rotina diária, o educador crie espaços para que a criança tenha a oportunidade de ouvir, observar, imitar e desenvolver a sua linguagem e, concretamente, as suas competências enquanto leitor e escritor. Como assinalam estes investigadores, “as competências de literacia das crianças crescem quando elas têm oportunidades de ver, partilhar, agir, cantar, classificar, observar, tomar decisões, desenvolver competências de sequenciação, reconhecer e compreender relações, ler e contar histórias, interagir, falar, escutar e jogar” (p.113).

A rotina diária é uma sequência de atividades que visa a organização do tempo que a criança permanece na escola. Apoiar-se na reprodução diária de momentos e nos indícios e sinais que remetem para as situações do quotidiano.

A sala onde foi implementada a prática pedagógica regia-se por uma rotina semanal. Na rotina semanal eram vários os momentos onde a leitura e a escrita estavam presentes, tais como:

- **O acolhimento em conselho:** as crianças chegavam, marcavam a presença e planificavam o seu trabalho no mapa de atividades (neste quadro havia atividades que eram diárias e um espaço para registar as duas atividades uma antes da merenda e recreio e outra depois da merenda e recreio que queriam realizar no dia). A escolha das atividades era feita através de uma bolinha, usando um código de cores que correspondia à cor da casa correspondente no registo da Agenda semanal exposta na sala. Posteriormente, em grande grupo cantava-se o bom dia e havia lugar ao diálogo. As crianças contavam coisas, manifestavam desejos e vontades.

Esta rotina visava essencialmente a cooperação e a gestão participada da dinâmica da sala. A responsabilidade da organização de trabalho era de todos, daí que, semanalmente, eram distribuídas pelas crianças as tarefas:

- Presidente;
 - Ajudante do Presidente;
 - Marcar o dia da semana;
 - Responsável pelas plantas;
 - Registo do Tempo;
 - Marcar faltas;
 - Fazer a Avaliação do Mapa de Atividades;
 - Sumário.
- **Trabalho de texto:** a educadora perguntava (ou alguma criança sugeria) quem queria fazer um texto. O texto era escrito, pela educadora, na presença de todos e depois era explorado em grande grupo, utilizando diferentes estratégias: leitura global de palavras, composição de texto, identificação de grafemas reconhecidos ou presentes nos nomes, exploração do texto em género e número, entre outras. A criança responsável pelo texto fazia depois a sua ilustração e, na hora das comunicações, iria lê-lo ao restante grupo. Podia, ainda, reescrevê-lo no computador. Quando nenhuma criança manifestava o desejo de fazer um texto, a educadora poderia fazer o registo de alguma atividade significativa e da mesma forma em grande grupo explorar o texto.
 - **Atividades autónomas e projetos:** as crianças desenvolviam as atividades que escolhiam e planificavam no mapa de atividades.
 - **Avaliação e comunicações:** as crianças arrumavam a sala e os materiais e sentavam-se na almofada para a avaliação do mapa de atividades. O responsável pela avaliação procedia assim a esta tarefa (explicitada acima), preenchendo com bolinha, círculo preto ou traço, o desempenho de cada uma das crianças. Iniciava-se, então, o momento das comunicações. Cada criança (desde que assim manifestasse vontade e interesse) partilhava e mostrava ao grande grupo o que fez e como o fez. Este era um momento fundamental porque era desta partilha diária de interesses e trabalhos demonstrados que outros acabavam por também querer experimentar e descobrir novas atividades e interesses. Era um momento que privilegiava muito o sentido crítico e também estético do grupo.
 - **Diário de turma:** no início do período da tarde era o momento por excelência do preenchimento coletivo do diário de turma, embora pontualmente eram registados comentários sempre que alguma criança manifestasse essa intenção. Diariamente

eram registados os comportamentos adequados e desajustados, designadamente na coluna do “gostei” e na do “não gostei”.

- **À sexta – feira acontecia a reunião de conselho cooperativo:** as crianças e a educadora sentavam-se à volta da mesa a fim de se proceder à reunião. Era lido o diário de turma e debatidos os comportamentos da coluna do “gostei” e “não gostei”. Em grande grupo eram estabelecidas regras de grupo e expressas as melhores formas de lidar com certos problemas. As sanções a comportamentos menos corretos eram também decididas pelo grupo. A educadora procurava ter um papel de mediadora. Neste conselho fazia-se a reflexão sobre as atividades mais significativas realizadas na semana (na coluna do fizemos). Na coluna do queremos fazer/saber planificava-se para a próxima semana algumas atividades, sempre que as crianças manifestassem esta intenção. Ainda nesta coluna registava-se, numa primeira análise, o desenvolvimento de algum projeto se da mesma forma alguma criança mostrasse interesse em querer fazer. Após a leitura do diário de turma e do preenchimento da coluna do queremos fazer/saber, fazia-se o registo escrito, em que cada criança escreveria, de forma autónoma, as decisões tomadas. Esta atividade servia essencialmente ao desenvolvimento da Educação para a Cidadania e, numa forma mais restrita, permitia à criança reconhecer uma das funções da escrita “auxiliar de memória”. O que é escrito fica e se não nos lembrarmos poderemos sempre recorrer ao registo escrito e recordar.

O período da tarde era dinamizado pela educadora, e posteriormente pela estagiária. Este período respeitava a agenda semanal estabelecida. Havia dias certos para certas atividades. Assim sendo, na segunda-feira havia expressão musical e expressão motora, na terça-feira, eram histórias e expressão dramática, na quarta-feira era dia de expressão plástica, na quinta era o dia de receber as famílias e comunidade e na sexta-feira era dia de expressão motora, reunião de conselho cooperativo e, sempre que havia tempo, realizava-se uma atividade de matemática coletiva relacionada com qualquer acontecimento surgido na semana. O dia das famílias e comunidade respeitava também uma calendarização. No início do ano cada criança pronunciou-se acerca da pessoa da sua família que desejava que fosse à escola desenvolver uma atividade com o grupo. Posteriormente a educadora, e de acordo com o PCT da turma e respetivos momentos letivos, calendarizou estas visitas. Para além dos familiares, por vezes eram convidados elementos da comunidade como forma de responder a questões de grupo ou de auxiliar nos projetos de trabalho.

3. Objetivos

Ao longo do período de observações verificou-se a dinâmica da turma e, principalmente, o nível da linguagem oral e escrita. Na sala havia várias áreas de trabalho que promoviam a linguagem oral e a linguagem escrita, principalmente a área da Escrita que era muito utilizada pelas crianças.

Logo à entrada na sala sentia-se a leitura e a escrita muito presentes, uma vez que estas crianças já tinham muito contacto com o código escrito e com as suas funções. Neste sentido, estava na altura de proporcionar algo inovador à turma, era necessário tornar as suas aprendizagens mais exigentes, de modo a promover aprendizagens cada vez mais significativas. Quanto maior fosse o seu desenvolvimento ao nível da escrita e leitura melhor seria a sua transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, sobretudo no caso das crianças mais velhas.

Neste sentido, apostou-se em estratégias que fossem dinâmicas e desafiadoras para o domínio da escrita e leitura, partindo do enriquecimento da área da escrita com mais atividades, para além da implementação de atividades na área da escrita, relacionadas com desafios, tais como: rimas, poesias, adivinhas, histórias, abecedários, etc., de modo a explorar a linguagem escrita e oral de forma lúdica. Tratou-se pois de proporcionar às crianças uma diversidade de estratégias de promoção da escrita, uma vez, que já se encontravam um pouco saturadas das mesmas atividades, estratégias estas que garantissem aprendizagens significativas para as crianças.

A aprendizagem da leitura e da escrita é um dos principais desafios que se coloca às crianças no início da escolaridade. Deste modo, um dos objetivos do relatório é compreender o processo de aquisição da leitura e da escrita que as crianças fazem na educação pré-escolar, no sentido de definir estratégias de intervenção pedagógica que, como futura Educadora, poderei vir a utilizar. São as estratégias de intervenção pedagógica proporcionadoras de novas descobertas para as crianças, logo devem ser compreendidas, estruturadas, trabalhadas de modo a proporcionar aprendizagens significativas a cada criança de acordo com as suas capacidades.

Considerando que os objetivos deverão corresponder sempre às necessidades das crianças é intenção deste relatório de estágio:

- Descrever as intervenções pedagógicas realizadas no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada I (em contexto Pré-Escolar).

- Refletir sobre as intervenções pedagógicas realizadas no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada I (em contexto Pré-Escolar).
- Fundamentar as opções pedagógico-didáticas a desenvolver durante as intervenções pedagógicas.
- Descrever a forma como as crianças em idade pré-escolar fazem a apreensão da linguagem oral e linguagem escrita.
- Diversificar estratégias de intervenção.

4. Instrumentos de Avaliação e Sistematização da Intervenção

Num primeiro momento foi analisada toda a informação que foi retirada do estágio em relação à observação do trabalho realizado pela Educadora, bem como, a informação que foi retirada da pesquisa bibliográfica relacionada com o tema em questão, conjugadas com aquilo que se considera ser o mais adequado em termos de intervenção pedagógica.

Além disso, para que se pudesse dar resposta e cumprimento aos objetivos anteriormente descritos, houve necessidade de, numa primeira fase do estágio, observar e avaliar as crianças nas diferentes áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Todo este processo de avaliação inicial teve como finalidade a elaboração de um projeto curricular de turma coerente e que fosse ao encontro das verdadeiras necessidades e interesses das crianças.

No decorrer da implementação do projeto as crianças foram observadas e caracterizadas, foi definido o plano de intervenção, construídas as planificações, elaborados registos, grelhas de avaliação e reflexões. Foram estas as ferramentas necessárias para a recolha de informação, implementação e planificação de atividades, assim como, para a análise e avaliação de todo o trabalho realizado.

Além de toda a observação realizada às crianças, também foi feita uma observação à sala, bem como ao contexto. Tendo em conta que o contexto de sala de aula poderá também servir como recurso didático e proporcionador das aprendizagens das crianças, desta forma, é importante que haja alguma observação da maneira como as salas estão organizadas, bem como, dos resultados destas organizações perante as aprendizagens dos alunos. De acordo com Hohmann *et al.* (1979), o espaço da sala é fundamental para que possa surgir uma aprendizagem ativa.

No entanto, a intervenção junto das crianças foi essencial. Foi no contacto com as crianças que se tornaram explícitas as suas dificuldades/necessidades.

Paralelamente, também foi realizado um inquérito por entrevista à educadora cooperante. A opinião da educadora referiu-se a aspetos particulares da aprendizagem da linguagem oral e abordagem à escrita, sobre a sua intervenção e sobre os procedimentos a ter em conta de modo a facilitar o processo.

As informações recolhidas durante esta fase inicial deram lugar à definição e posterior implementação de estratégias de intervenção direccionadas para a consecução de um processo que se pretendeu coerente e articulado.

4.1. Observação direta e participada

A observação direta e participada foi a técnica mais utilizada durante o estágio. A observação garante uma informação rica e profunda das estratégias utilizadas pela educadora. Serve para esclarecer os nossos objetivos e complementar dados recolhidos.

“...é particularmente adequado à análise do não verbal e daquilo que ele revela: as condutas instituídas e os códigos de comportamento, a relação com o corpo, os modos de vida e os traços culturais...” (Quiwy & Campenhoudt, 1998, p.198).

A observação facultou a possibilidade de perceber, em contexto, a funcionalidade e as perceções das crianças na etapa Pré-Escolar relativas à linguagem escrita e serviu como elemento regulador da própria prática pedagógica.

No que diz respeito às observações, inicialmente, elas permitiram uma análise global do contexto de intervenção, nomeadamente de aspetos relacionados com a prática pedagógica da educadora e de aspetos presentes na sala de aula que se revelassem promotores de experiências de aprendizagem no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

Gómez, Flores e Jiménez (1999, p.165), no estudo *Metodología de la investigación cualitativa*, referem que a observação participante é um dos procedimentos de observação utilizados na pesquisa qualitativa e um dos traços mais característicos deste tipo de pesquisa. Certamente, para muitos investigadores, a simples presença de um estudo de observação participante qualitativa confere status. Pode-se considerar a observação participante como um método interativo de recolha de informação que requer uma implicação do observador nos acontecimentos e fenómenos que está observando. Resulta, portanto, de uma prática sensível que requer uma certa aprendizagem, que permite ao investigador desempenhar o duplo papel de observador e participante.

4.2. Entrevista

Segundo Quiwy e Campenhoudt, (1992) as entrevistas “distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana” (p.191).

Neste caso, o inquérito por entrevista foi semi estruturada e compreendeu quatro perguntas com o objetivo de compreender a perspetiva da cooperante acerca da aprendizagem da linguagem oral e escrita na sala do Jardim-de-Infância.

A entrevista era constituída por questões de posicionamento pedagógico do educador e de metodologia de abordagem à linguagem escrita e oral.

A entrevista decorreu na própria escola, num local escolhido pela educadora. A entrevista foi organizada em função de quatro questões. As questões realizadas procuram compreender a aprendizagem da linguagem oral e escrita na sala do Jardim de Infância e as estratégias de intervenção pedagógica utilizadas pela educadora.

O inquérito por entrevista revelou ser o procedimento mais adequado pois permitiu o contacto direto e a maior flexibilidade e explicitação de perguntas e respostas. Possibilitou perceber que sentido a Educadora cooperante atribui às suas ações.

Com o aprovação da docente e para que fosse possível um melhor registo de toda a informação, a entrevista foi registada em formato áudio e mais tarde transcrita na íntegra.

As perguntas realizadas à educadora de infância encontram-se expressas no Quadro 1.

Quadro 1- Guião da entrevista à Educadora

1. **A sua prática pedagógica é orientada segundo algum modelo curricular específico? Qual? Porque escolheu este modelo?**
2. **Que tipo de atividades, estratégias e recursos implementa com mais frequência para desenvolver a linguagem escrita? Porquê este tipo de atividades, estratégias e recursos? O que pretende desenvolver com eles?**
3. **Que tipo de atividades, estratégias e recursos implementa com mais frequência para desenvolver a linguagem oral? Porquê este tipo de atividades, estratégias e recursos? O que pretende desenvolver com eles?**
4. **As atividades que desenvolve no domínio da linguagem escrita e oral são previamente planificadas ou surgem no dia-a-dia? Se surgem espontaneamente em que questões em particular costuma dar mais importância?**

Da análise efetuada à entrevista realizada à docente emerge um conjunto de 2 categorias:

A primeira categoria prende-se com questões de **posicionamento pedagógico**: aquilo que a educadora pensa sobre o modelo pedagógico que orienta a sua prática pedagógica; a este grupo diz respeito a seguinte pergunta: pergunta nº.1 (*A sua prática pedagógica é orientada segundo algum modelo curricular específico?, Qual?, Porque escolheu este modelo?*).

A segunda categoria prende-se com questões de **metodologia de abordagem à linguagem escrita e oral**: estão relacionadas com aquilo que as educadoras pensam que

fazem, ou seja, como analisam a sua intervenção pedagógica no domínio da linguagem escrita e oral, e transportam-nos para as perguntas: pergunta nº.2 (*Que tipo de atividades, estratégias e recursos implementa com mais frequência para desenvolver a linguagem escrita? Porquê este tipo de atividades, estratégias e recursos? O que pretende desenvolver com eles?*); pergunta nº.3 (*Que tipo de atividades, estratégias e recursos implementa com mais frequência para desenvolver a linguagem oral? Porquê este tipo de atividades, estratégias e recursos? O que pretende desenvolver com eles?*) e pergunta nº.4 (*As actividades que desenvolve no domínio da linguagem escrita e oral são previamente planificadas ou surgem no dia-a-dia? Se surgem espontaneamente em que questões em particular costuma dar mais importância?*).

De acordo com as respostas da educadora entrevistada, foi, assim, possível determinar indicadores de análise que passarei, resumidamente, a descrever (cf. Anexo 1).

A primeira categoria da entrevista remete para o **posicionamento pedagógico do educador**, ou seja, o modelo pedagógico de intervenção que privilegia. É referenciado o modelo curricular que o educador segue na conceção e implementação da sua prática pedagógica e contém duas dimensões de análise; uma que diz respeito ao modelo seguido, isto é, à identificação do modelo curricular que segue, e a outra à justificação da escolha do modelo pedagógico; relativamente ao modelo seguido— Movimento da Escola Moderna, no que diz respeito à justificação da escolha do modelo pedagógico surgem como indicadores justificações centradas quer no educador, quer na criança.

Relativamente à segunda categoria refere-se à **metodologia de abordagem à linguagem escrita e oral** e procura identificar a forma de pensar da educadora entrevistada face aos seus objetivos de intervenção, à planificação no que concerne à leitura e à abordagem à escrita, às atividades, estratégias e recursos a que recorrem para o desenvolvimento de aprendizagens significativas nestes domínios.

No que diz respeito às atividades, estratégias e recursos para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, procurei saber o que pensava a educadora acerca do tipo de prática pedagógica que implementava; para esta subcategoria foram identificadas como dimensões e indicadores de análise os seguintes pontos: o tipo de atividades, estratégias, recursos mobilizados para a linguagem escrita e oral. E, nomeadamente a justificação atendendo àquilo que a educadora procura atingir com a sua utilização.

É de salientar outra sub categoria que consiste na planificação da intervenção no domínio da linguagem escrita e oral, que contempla aspetos inerentes à sistematicidade da intervenção e ao tipo de elementos que a educadora privilegia nas atividades que surgem no

dia-a-dia, consiste em duas dimensões de análise – a sistematicidade na planificação de actividades e os aspetos que privilegia nas actividades não planificadas.

4.3. Instrumentos de Registo da Observação

Neste ponto vamos encontrar os instrumentos de registo da observação: Diários de aula, grelhas de observação e análise documental, estes instrumentos permitiram a recolha de dados da prática pedagógica da educadora, da intervenção pedagógica junto das crianças e das aprendizagens das crianças ao nível da escrita e da leitura.

a) Os diários de aula são instrumentos adequados para veicular o pensamento. Através deles, pode-se auto-explorar a intervenção, auto proporcionar *feedback* e estímulos de melhoria. É através do diário que uma pessoa desenvolve a consciência individual da sua própria experiência. (Diários de Aula, p. 10).

Os diários de aula centravam a sua atenção nas crianças que participavam do processo didático. Eram muito descritivos, a respeito das características das crianças (o diário referia constantemente o nome das crianças, o que cada um deles faz, como iam progredindo, como o interveniente os vê, etc.), incluíam com frequência referência ao próprio interveniente, como se sentia, como atuava, etc. O factor pessoal predominava sobre o factor tarefa.

Estes diários de aula permitiram uma constante reflexão em relação à prática pedagógica possibilitando uma evolução como profissional de educação.

Ainda nesta fase, e após cada intervenção era feita uma avaliação das crianças, dos objetivos que tinham alcançado e também uma avaliação sobre as estratégias que estavam a ser utilizadas. Esta avaliação era feita tendo por base a observação direta com posterior registo em **grelhas de avaliação**, previamente elaboradas.

b) A grelha de observação “Neste sentido, e tal como referem Gómez et al. (1996), a observação irá permitir descobrir “aspetos característicos” deste grupo de sujeitos. Considerando os sistemas de observação propostos por estes autores, esta observação assenta num *sistema de signos*, entendendo-se como tal “...um tipo de sistema de observação centrado no exame de comportamentos específicos, que são registados pelo observador sem emitir valoração alguma sobre eles. O que registamos é a presença ou ausência de certos comportamentos e, se for pertinente, a sua frequência de aparição” (p.157).” (Santos, 2007, p. 327).

A grelha era constituída por uma tabela de dupla entrada, em que numa coluna se encontravam os objetivos diários propostos para todas as áreas curriculares e a grelha permitia verificar se as crianças tinham atingido os objetivos, o seu preenchimento era efetuado com: adquirido, não adquirido e em aquisição (c.f. Anexo 2), permitindo registar a presença ou ausência de determinados itens; e outras, tipo escala de qualificação, que permitem registar o aparecimento de um comportamento ou situação atendendo a diversas categorias de avaliação. A grelha servia para aferir se o trabalho que estava a realizar junto das crianças produzia o efeito desejado na evolução das suas competências.

As grelhas de observação foram um instrumento regulador que permitiu verificar as dificuldades das crianças nos diferentes conteúdos, permitindo, assim, trabalhá-los de modo a ultrapassar dificuldades.

- c) **A análise documental:** desta técnica de recolha de informação fizeram os trabalhos elaborados pelas crianças, bem como os registos fotográficos de trabalhos, que permitiram analisar a evolução das crianças, assim como, o conjunto de documentos reguladores da intervenção pedagógica, tais como planificações, reflexões e outros documentos que puderam auxiliar na análise do trabalho concebido e implementado junto do grupo de crianças.

Toda a informação recolhida, nomeadamente os trabalhos elaborados pelos alunos foram analisados com a ajuda da educadora cooperante que, ao longo de todo o processo de análise, foi indicando a progressão dos alunos, nomeadamente no que diz respeito às conceções das crianças no início do ano e no final do ano letivo. Esta análise era realizada diariamente, à medida que os alunos iam elaborando os seus trabalhos e adquirindo as suas aprendizagens.

Como já foi referido, as atas das reuniões do Conselho de Cooperação Educativa foram um dos instrumentos que se utilizou para avaliar as conceções infantis. As atas são realizadas pelas crianças na reunião do Conselho de Cooperação Educativa.

Em suma, as atas da reunião do Conselho de Cooperação Educativa foram muito importantes para a análise da evolução da escrita. Para melhor verificar essa evolução, procedeu-se à comparação da primeira ata com a última ata e, pode-se concluir que houve uma evolução notória e significativa.

O uso da **fotografia** tornou-se uma mais-valia para a fiabilidade da recolha de informação, visto que quando se observa algo pela primeira vez são notados apenas os

aspectos que estão mais à vista do observador. Se o objeto não for observado outras vezes, podem passar despercebidos aspectos importantes para o decorrer da recolha de informação (Reyna, 1997).

Os documentos reguladores da intervenção pedagógica: planificações eram elaboradas, anteriormente, a cada intervenção. As planificações, no que diz respeito à linguagem escrita e oral, eram feitas, na maioria das vezes, de forma transversal. Não era planificado um tempo para as crianças irem para a área da escrita, mas sim, nos momentos de atividades autónomas e projetos, as crianças que queriam e escolhiam iam para esta área trabalhar. As planificações iam ao encontro das necessidades e características do grupo. Semana após semana foram construídas as planificações, mas sempre com um fio condutor, ou seja, uma continuação da semana anterior, para não ser de modo algum faseada das aprendizagens anteriores. Nas planificações, todas as áreas curriculares eram trabalhadas semanalmente.

As planificações auxiliaram no momento de reflexão sobre o trabalho realizado e a sua adequação ao grupo de crianças para que houvesse uma melhoria no trabalho e, também, para que fossem preparadas novas intervenções.

As reflexões das intervenções: depois das intervenções era a altura de refletir sobre tudo o que se tinha sucedido na sala de aula. O mais relevante era refletir juntamente com as intervenções anteriores para que houvesse lugar a retificações, e assim promover melhorias no trabalho. Era necessário pensar no impacto que as atividades realizadas tiveram nas crianças e na adequação das atividades escolhidas ao grupo de crianças e às suas dificuldades. Era também nessas reflexões onde era analisado o trabalho realizado no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Refletiu-se também sobre a disposição das áreas, nomeadamente a área da escrita, a adesão das crianças a esta área, os materiais lá colocados e o que poderia ser melhorado.

Para além das reflexões, a avaliação das crianças era feita de acordo com os objetivos estipulados e atingidos pelas mesmas. A avaliação era realizada tendo em conta a observação direta, as grelhas de avaliação e as reflexões sobre o trabalho desenvolvido.

Todos estes instrumentos de avaliação e sistematização da intervenção foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Uma vez foram planificados de acordo com o grupo e posteriormente fez-se uma reflexão para avaliar os aspectos da intervenção, de modo a poder melhorá-la para as crianças.

CAPÍTULO III

Estratégias de Intervenção Implementadas

1. Estratégias de Intervenção Implementadas

Este ponto do trabalho diz respeito ao trabalho que foi desenvolvido durante o estágio referente à disciplina de Prática Educativa Supervisionadas I.

É sobretudo a preocupação relativamente a todo o processo de aquisição da leitura e da escrita que marcará todo o desenvolvimento do trabalho realizado ao longo da prática.

O trabalho posto em prática teve como principal sentido implementar estratégias de intervenção pedagógica de leitura e de escrita enriquecedoras para o grupo de crianças. Desta forma, toda a prática que será aqui apresentada tem como intuito dar conta da criação de condições para que o processo de aquisição da leitura e da escrita pudesse ser encarado de uma maneira motivadora, enriquecedora e lúdica.

A parte de observação inicial das crianças do jardim-de-infância decorreu ao longo de uma semana e deu-se início à intervenção pedagógica propriamente dita. Durante este tempo inicial de observação, não só foi possível observar as crianças como também o trabalho desenvolvido pela docente da sala onde houve oportunidade de estagiar. Considera-se que este primeiro contacto com o trabalho da educadora teve muita importância. De certa forma, este contacto foi a ajuda para começar a traçar as linhas de trabalho enquanto futuras profissionais de Educação porque até então o contacto com o contexto, sobretudo em situação de prática profissional, tinha sido escasso. Desta forma, é a partir deste tempo de observação que novas ideias começam a surgir, bem como também algumas questões.

Por outro lado, talvez o tempo durante o qual decorreu a fase de observação poderá ter sido o suficiente, pois poderia correr-se o risco de ficar muito presos àquilo que se pode ver em relação ao trabalho da educadora. Se não se conhecer a fundo, então tem de se enfrentar as situações pensando nas melhores maneiras de intervir. O essencial acima de tudo é ter a consciência que se está num percurso de aprendizagem, entendendo o erro como uma parte do processo. Sobretudo o que é necessário é que exista esta perceção que o erro faz parte do processo de crescimento para assim ir, progressivamente, fazendo os ajustes necessários para que a prática profissional possa evoluir no melhor caminho possível

Relativamente ao trabalho desenvolvido pela Educadora Cooperante, e falando mais concretamente do trabalho realizado a nível da leitura e das escrita, considero que muitas das atividades realizadas pela educadora eram muito pertinentes e iam ao encontro da ideia inicial (construção da área da escrita, texto livre, etc) daquilo que se podia fazer em relação à linguagem escrita.

Considera-se que o facto de se ter contacto com o trabalho da educadora e por vezes terem surgido algumas interrogações relativamente ao trabalho desenvolvido, proporcionou uma busca de mais informação que se constituiu como ponto de partida para o presente relatório de estágio.

Seguramente que toda a análise da informação que foi retirada do estágio, em relação à observação do trabalho realizado pela Educadora, bem como a informação que foi obtida através da pesquisa bibliográfica relacionada com o tema em questão, permitiu e facilitou o estabelecimento de algumas linhas de trabalho ao longo de todo estágio.

Um segundo momento do estágio referiu-se à intervenção propriamente dita e inclui a própria prática pedagógica no contexto Pré-Escolar. Teve como instrumentos privilegiados de sistematização da informação as planificações das intervenções, as reflexões sobre elas e a observação das crianças no decorrer dessas mesmas intervenções, bem como a construção de diários de aula.

Desta forma, e tendo sempre em conta o tema do relatório de estágio, houve uma tentativa, sempre que possível, que existisse um conjunto de atividades e estratégias que se aproximassem o mais possível daquilo que se considera ser a forma mais adequada para trabalhar leitura e escrita no jardim-de-infância e daquilo que realmente deve ser feito neste sentido, nomeadamente a diversificação de atividades e estratégias lúdicas e significativas para as crianças, que as façam sentir motivadas para a leitura e para a escrita, tais como: texto livre, rimas, poesias, criação de histórias, adivinhas, ficheiros, etc.

Apesar de esta turma ser uma turma muito desenvolvida ao nível da leitura e da escrita, era necessário recorrer a estratégias inovadoras, pois para um grupo exigente como este era pertinente motivá-lo cada vez mais, implementando estratégias exigentes, estimulantes, para que o grupo se tornasse cada vez mais motivado. Inicialmente foram implementados materiais na área da Escrita. Esta área era uma área que continha muitos materiais de trabalho e também era muito frequentada pelas crianças mas, precisava de mais desafios, algo que chamasse mais crianças, principalmente aquelas que não estavam muito motivadas para a escrita. E, para as crianças que a frequentavam com frequência e se tinham tornado muito exigentes, era necessário encontrar atividades que as cativassem, pois acabavam sempre por fazer as mesmas atividades e não diversificavam muito.

Para além da conceção e implementação de materiais na área da escrita, foram também desenvolvidas atividades, em pequeno e grande grupo de escrita e leitura, de modo a desenvolver junto das crianças estes dois domínios.

Seguidamente passarão a ser descritas todas as atividades e estratégias que foram implementadas ao longo do estágio na Prática Educativa Supervisionada I. Todos os exemplos de atividades que aparecerão terão um carácter abrangente e simultaneamente serão descritos vários aspetos relacionados com a leitura e com a escrita.

Por questões de organização do trabalho e de aprofundamento do processo em causa em separado aparecerão o relato de estratégias que tinham como intenção trabalhar a linguagem escrita e oral. Desta mesma forma, também aparecerão agrupadas as atividades que pretendiam prioritariamente trabalhar a oralidade e as que pretendiam trabalhar as questões de escrita.

1.1. Conceção e Implementação de Materiais Pedagógicos

Em diálogo com a educadora cooperante, chegou-se à conclusão que se poderia enriquecer ainda mais a área da escrita, uma vez que ela era muito frequentada pelas crianças mais velhas e era necessário criar mais desafios para estas crianças. No entanto foram criados desafios que desenvolviam a escrita e a leitura.

O início da inclusão de novos materiais nesta área aconteceu sempre durante o momento do acolhimento. Foi proporcionado às crianças um momento para explorarem os novos materiais desta área de trabalho. De seguida, foi explicado às crianças como se deviam explorar os materiais e para que se destinavam. Depois de esclarecidas as dúvidas sobre os novos materiais, as crianças escolherem um lugar na área da escrita para os guardarem.

Esta área já era muito frequentada, após a integração de novos materiais pedagógicos, a área passou a ser ainda mais frequentada. As crianças tinham a oportunidade de lá ir sempre que quisessem para explorar os materiais que lá se encontravam e para fazerem as suas criações. Sempre que necessitavam, podiam recorrer à ajuda dos adultos da sala.

Outro aspeto que é importante referir, é a questão da arrumação da área. Tanto a área da escrita, como as outras áreas nem sempre se encontravam arrumadas, após o uso do material. Foi salientado, com as crianças, a importância de manterem a área arrumada para que fosse mais fácil de trabalharem e a importância de terem cuidado com o material lá colocado, para que não se estragasse e pudesse, assim, ficar durante muito mais tempo na sala.

Esta área era essencialmente mais procurada pelas crianças mais velhas, que sentiam mais necessidade de desenvolverem as suas capacidades no domínio da escrita. Muitas vezes os atos de escrita destas crianças começavam no acolhimento, quando a educadora perguntava se alguma criança queria contar alguma novidade, após o conto da novidade, a criança dirigia-se à área da escrita e copiava a novidade. Outras crianças já iam em busca dos materiais novos

introduzidos na área, pois como estes lhes apresentavam uma diversidade de atividades, muitas delas optavam por trabalhar com eles.

Para complementar a área da escrita, nesta sala do Pré-Escolar foram escolhidos materiais destinados ao desenvolvimento da linguagem escrita e oral, de acordo com as necessidades e interesses do grupo de crianças. Desta forma, fizeram parte desta área jogos elaborados previamente por mim no âmbito de outras disciplinas e outros materiais que foram construídos de acordo com as necessidades das crianças.

De seguida serão apresentados os materiais pedagógicos concebidos e implementados, destacando-se diversas estratégias implementadas, nomeadamente, no primeiro – caixa do acolhimento – com o objetivo de trabalhar aspetos diferentes relativos ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

a) A caixa do acolhimento: esta caixa (Fig. 2) foi utilizada durante o momento do acolhimento, momento em que se iniciavam as atividades. O objetivo do material consistia em fomentar um maior domínio de expressão e comunicação, através da exploração do caráter lúdico da linguagem.

A caixa continha, no seu interior, vários cartões. Cada dia da semana, as crianças retiravam da caixa um cartão, nesse cartão estava explícito o que iriam fazer. Na semana em que foi iniciada esta estratégia, no interior da caixa foram colocados cartões com as seguintes palavras escritas: abecedário maluco, rimas, adivinhas e poesias. O tema para qualquer uma das atividades era de acordo com o tema da semana, ou seja, se naquela semana havia alguma festividade, como por exemplo o 25 de Abril, então o cartão que fosse sorteado teria de ser explorado de acordo com o 25 de Abril.

Outra das atividades inseridas, foi a de imagens soltas (relacionadas com o PCT), que não continham nenhum texto. Em que o objetivo consistia em sortear três imagens cada dia e a partir delas criar uma história e assim sucessivamente. Em grande grupo, as crianças foram elaborando uma história ao longo da semana, cujo tema era “Vi(ver) os Açores”, incluído no PCT da cooperante. No interior da caixa do acolhimento havia as seguintes imagens: menino, menina, ilha Terceira, barco, avião, casa, toiro, golfinho, flor hortênsia, bandeira dos Açores, música e pássaro. Destas imagens foram sorteadas três imagens por dia e, a partir da observação das imagens, as crianças tiveram de criar uma história. As crianças mostraram muito interesse ao longo da atividade, querendo todas participar ao mesmo tempo. Eram elas próprias

que estavam a construir uma história. Tentou-se de certa forma aproveitar todas as ideias vindas dos alunos de modo a que estes sentissem que a ajuda que estavam a dar era importante e que era aproveitada.

A caixa do acolhimento tornou-se o efeito surpresa da sala e resultou numa caixinha que seria sempre utilizada pelas crianças no momento do acolhimento, quando elas quisessem proporcionar o efeito surpresa com alguma das suas novidades.

As crianças decidiram colocar a caixa do acolhimento na área da escrita, pois ela tinha proporcionado momentos lúdicos de escrita e quando quisessem voltar a ter esses momentos iriam recorrer à caixa.

Fig. 2 – Caixa do Acolhimento



Apartir da caixa do acolhimento foram desenvolvidas e implementadas outras atividades com o objetivo de diversificar as possibilidades de trabalho das crianças relativamente a este recurso. Neste sentido, foram concretizadas as seguintes atividades:

a1) Exploração de Rimas: foi trabalhada a exploração de rimas (Fig. 3) com as crianças, com o intuito de explorar o carácter lúdico da linguagem, de modo a que as crianças tivessem prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações.

Esta atividade teve lugar no momento do acolhimento, quando uma criança tirou à sorte, da “caixa do acolhimento”, um cartão que dizia “rimas”. Nesse dia as crianças tiveram de construir rimas. Cada criança tinha de encontrar uma palavra para rimar com as palavras dadas, que eram palavras relacionadas com o 25 de Abril. As rimas eram algo que já havia sido trabalhado com a educadora cooperante, por isso facilmente conseguiram elaborar uma rima. As crianças mais novas tiveram mais dificuldades que as mais velhas, mas estes ajudaram as mais novas.

A exploração das rimas foi a atividade mais bem sucedida, uma vez que era uma atividade a que as crianças estavam habituadas, para além disso o facto de descobrir relações entre as palavras é algo que as aliciava.

Posteriormente, durante o momento de atividades autónomas e projetos, as crianças que tinham escolhido escrita, fizeram a ilustração da sua rima. Como ficaram contentes com a elaboração da sua rima, ao longo da semana, todas as crianças ilustraram a sua rima.

Fig. 3 – Livro de Rimas do “25 de Abril”

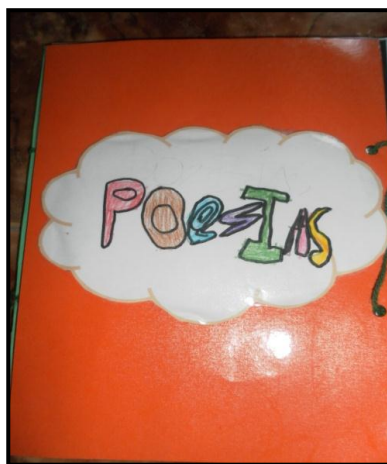


a2) Exploração de Poesias: noutra momento foi trabalhada a exploração de poesias (Fig. 4) com as crianças, com o intuito de explorar o carácter lúdico da linguagem, fazendo com que as crianças tivessem prazer em lidar com as palavras, inventar sons e, principalmente, retratar algo que não é palpável como por exemplo, as nuvens, o céu, etc. Ensinar à criança uma forma de linguagem que inspira, encanta, comove, que sensibiliza e desperta sentimentos (ainda que, não necessariamente, verbal). Assim, como ensiná-la a exprimir-se por meio de palavras todas estas emoções.

Esta atividade teve início no momento do acolhimento, quando uma criança tirou à sorte, da “caixa do acolhimento”, um cartão que dizia “poesias”. Nesse dia, as crianças tiveram de elaborar poesias. Todas as crianças participaram na atividade e tiveram de inventar uma poesia com o seu nome. De início, as crianças tiveram dificuldade em imaginar, mas quando lhes foi proposto que começassem o seu poema imaginando-se que eram algo, por exemplo: “Se eu fosse uma nuvem gostava de...”, tornou-se mais fácil e todos conseguiram realizar a sua poesia, mas sempre com o auxílio do adulto.

Esta atividade foi mais difícil para algumas crianças, para aquelas que têm mais dificuldade em retratar algo que tudo pode acontecer, ou seja ainda não conseguem “mostrar” por meio de palavras a sua imaginação. Para as outras crianças a atividade foi bem-sucedida e entusiasmante, uma vez que esta atividade era diferente das atividades que realizavam diariamente, foi uma atividade enriquecedora em termos de linguagem e na transposição de emoções para a linguagem oral e escrita. No momento de atividades autónomas e projetos cada criança ilustrou a sua poesia de acordo com o conteúdo da mesma.

Fig. 4 – Desdobrável das Poesias



a3) Exploração de adivinhas: noutro momento foi trabalhada a exploração de adivinhas (Fig. 5) com as crianças, com o intuito de explorar os enigmas e que as crianças tivessem prazer em lidar com as palavras, números, sons, gestos e descobrir as relações.

Esta atividade teve início no momento do acolhimento, quando uma criança tirou à sorte da “caixa do acolhimento” um cartão que dizia “adivinhas”. Nesse dia, as crianças tiveram de elaborar adivinhas. A atividade procedeu-se da seguinte forma: cada criança tinha de inventar uma adivinha, mas como as adivinhas são algo que as crianças já conhecem e trazem de casa, houve muitas crianças que as sabiam e quiseram contar aos colegas. As crianças que não sabiam, tinham de inventar. Muitas das adivinhas que elaboraram relacionaram-se com a matemática. Para a sua formulação as crianças auxiliavam-se com a frase “Qual é a coisa, qual é ela...?”.

Esta atividade gerou interesse nas crianças, porque já conheciam algumas adivinhas que tinham aprendido em casa e agora poderiam contá-las. As crianças que não sabiam nenhuma adivinha tiveram mais dificuldade, as crianças mais novas, mais uma vez foram ajudadas pelas crianças mais velhas.

No momento de atividades autônomas e projetos as crianças escreveram as respostas das adivinhas nos cartões das adivinhas. As adivinhas ficaram ao dispor das crianças, na área da Escrita.

Fig. 5 – Caixa das Adivinhas



a4) Exploração do abecedário maluco: noutro dia foi trabalhada a exploração do abecedário maluco (Fig. 6) com as crianças, com o intuito de explorar as letras de uma forma lúdica, identificar a inicial do seu nome no abecedário e encontrar outras palavras que se escrevessem com a mesma inicial.

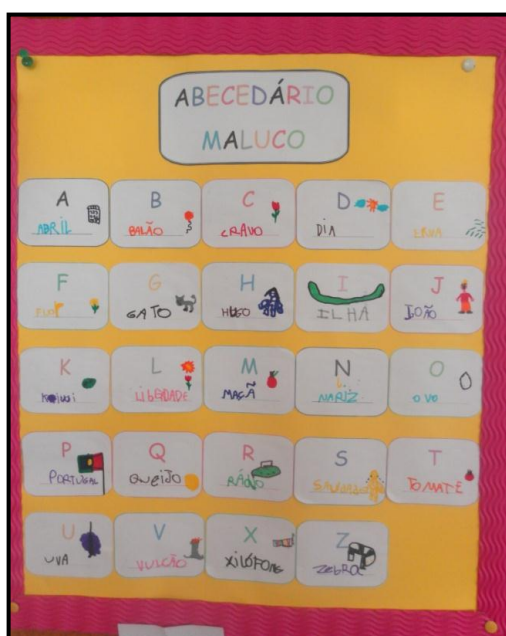
Esta atividade teve início no momento do acolhimento quando uma criança tirou à sorte da “caixa do acolhimento” um cartão que dizia “Abecedário Maluco”.

O abecedário maluco é uma proposta de escrita, em que se soletra o abecedário e se escreve um nome que começa pela letra que se soletrou. Esta atividade realizou-se da seguinte forma: em grande grupo, as crianças iam soletrando o abecedário e tentando encontrar uma palavra correspondente à letra do abecedário. Esta atividade foi muito dinâmica, porque quando uma criança encontrava uma palavra, as outras crianças também tentavam encontrar mais para não ficarem em desvantagem. Esta atividade tornou-se numa competição saudável. Para além disso, identificavam a letra do abecedário correspondente à inicial do seu nome, tornando-se numa atividade

significativa para as crianças, é significativa porque o nome é a palavra mais significativa para as crianças.

As crianças que escolheram a área da escrita elaboraram o cartaz do abecedário maluco para expor na sala. As crianças escreveram nos cartões as palavras que todas as crianças disseram ao logo da atividade. Algumas das palavras as crianças não conseguiam escrever e tiveram ajuda da estagiária e da educadora. Depois de escritas ilustraram-nas.

Fig. 6 – Cartaz do Abecedário Maluco



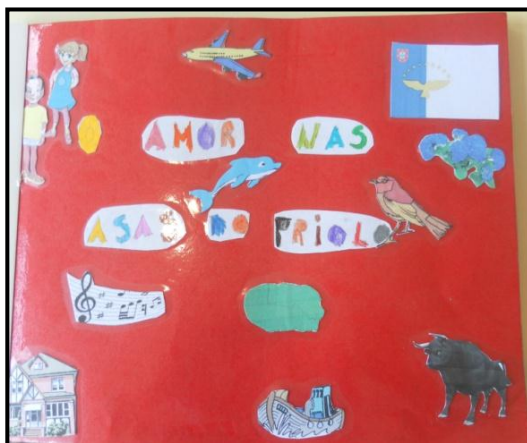
a5) A construção de histórias: numa das intervenções foi construída uma história (Fig. 7) com as crianças, com o objetivo de abordar o texto narrativo, texto este inventado por elas, que expressa os seus sentimentos e emoções.

A atividade aconteceu no momento do acolhimento, a partir da caixa do acolhimento, as crianças sorteavam três imagens (cujo tema era “Vi(ver) os Açores”, incluído no PCT da cooperante). A partir da observação destas três imagens as crianças tiveram de criar uma história. Todos os dias faziam o mesmo procedimento, as crianças iam intercalando as imagens (personagens) na história. No final da semana, a história havia sido construída.

Esta atividade surgiu com o intuito de explorar uma história, mais precisamente a sua sequência, pois foi detetada como dificuldade de todas as crianças desta turma o compor uma estrutura para uma história, relatando acontecimentos, intercalando-os. Muitas vezes as crianças inventam um acontecimento esquecendo-se do anterior, não conseguindo fazer a associação entre o anterior e posterior de uma forma lógica.

Os resultados obtidos no final não podiam ser melhores, pois o objetivo consistia em as crianças conseguirem fazer o paralelismo dos vários acontecimentos. As crianças conseguiram conjugar as situações que acontecem em simultâneo.

Fig. 7 – História “O amor nas asas do priolo”



b) Dominó: construiu-se um dominó de imagens, cujo objetivo era identificar grafemas, ditongos e casos de leitura. Deste modo, as crianças associavam a imagem ao respetivo grafema e fonema, enriquecendo o seu vocabulário. Por exemplo, na imagem que continha um balão estava escrito “balão” com a letra “b” sublinhada a vermelho, e as crianças tinham de procurar a outra imagem que continha a letra “b” também sublinhada a vermelho, sendo esta a palavra “bola”. Este dominó já havia sido elaborado, no âmbito de uma outra disciplina. O dominó foi introduzido no momento do acolhimento e foram explorados, com as crianças, os fonemas e grafemas do dominó. O dominó permitia o desenvolvimento das capacidades da criança ao nível da linguagem oral e escrita. O dominó foi colocado pelas crianças na área da escrita, ele era explorado pelas crianças mais novas que já sabiam identificar as letras, daí escolherem maioritariamente o dominó dos ditongos e grafemas que eram os que continham menos peças, e mais acessíveis às crianças desta idade.

c) Ficheiros de atividades desafiadoras: uma vez que havia ficheiros na área da escrita organizados por temas, que continham cartões com uma imagem e a palavra correspondente, decidiu-se incorporar outros ficheiros com atividades desafiadoras para as crianças mais velhas, dando-lhes a oportunidade de se envolverem em atividades de consciência fonológica abundantes, diversificadas e divertidas.

Segundo Elias (2005): “É fundamental proporcionar à criança oportunidades para se envolver em atividades de consciência fonológica abundantes, diversificadas e divertidas”. Estes ficheiros (Fig. 8 e Fig. 9) tinham como objetivo promover o desenvolvimento da linguagem e de competências metalinguísticas, linguagem oral e escrita. Os exercícios metalinguísticos contribuem para um processo de aprendizagem de leitura/escrita mais acessível. O treino desta área é importante para o progresso inicial na aquisição da leitura, é também necessário fomentar a intervenção noutros aspetos linguísticos, pois as crianças necessitam de capacidades em todos os domínios linguísticos para aceder aos conceitos semânticos e morfo-sintáticos que estão implicados na compreensão de textos. (Elias, 2005, p. 7).

As tarefas eram apresentadas com um suporte figurativo colorido, proporcionando, de uma forma lúdica e sistemática, o contacto com material atrativo. Este material era constituído por 75 cartões A5, plastificados e coloridos e por uma caneta de acetato, de modo a que as crianças pudessem escrever no cartão, apresentar aos colegas e posteriormente apagar, para depois ser reutilizado por outra criança.

Os ficheiros consistiam nas seguintes atividades:

- Primeiro e último (orientação esquerda/direita): os ficheiros têm várias palavras e as crianças deverão dizer a primeira letra e a última letra das palavras.
- Segmentação frásica: os ficheiros têm imagens e, a partir dessas imagens, as crianças deverão descrever a ação explícita na imagem através de uma frase. Ao descrever numa frase deverão contar as palavras enunciadas na frase.
- Segmentação silábica: os ficheiros têm várias palavras e as crianças deverão contar quantas sílabas têm as palavras.
- Palavras grandes/palavras pequenas: os ficheiros têm duas imagens, uma grande e uma pequena e as crianças deverão identificar as imagens e chegar à conclusão que a imagem pequena tem o nome maior e a imagem grande tem o nome pequeno, ou seja, a palavra não corresponde ao tamanho da imagem e vice-versa.

- Reconhecimento de sílabas segundo a posição: os ficheiros têm várias imagens e a cada imagem deverá identificar o nome e a respetiva divisão silábica, nomeadamente a primeira sílaba e a última sílaba das palavras.
- Omissão de sílabas: os ficheiros contêm imagens e a sua respetiva identificação, retira-se uma sílaba (inicial ou final) à palavra e encontra-se a imagem correspondente. Por exemplo: se retirar o “li” à palavra “limão” dá origem à palavra “mão”.
- Consciência fonémica: os ficheiros contêm uma imagem central e mais três imagens, a criança deverá identificar a imagem central e tentar descobrir qual é a imagem que começa pela mesma letra/som que a imagem central.
- Síntese silábica/síntese fonética e evocação fonética: os ficheiros contêm várias imagens e consiste em dizer as sílabas da palavra correspondente à imagem. Diz-se a primeira sílaba e a criança ouvindo esta primeira sílaba e olhando para a imagem deverá pronunciar as restantes sílabas.

Os ficheiros foram todos introduzidos no momento do acolhimento e foi explicado às crianças o seu funcionamento. Foram as crianças que escolheram a área da escrita como o espaço para os ficheiros. Estes ficheiros eram plastificados e estavam dentro de uma caixa. As crianças retiravam o ficheiro que queriam realizar e, com uma caneta de acetato, escreviam no ficheiro. Quando terminavam colocavam na sua gaveta e apresentavam aos colegas no momento das comunicações.

Estes ficheiros eram explorados com todas as crianças, as crianças mais velhas tinham mais facilidade. Por vezes, com as palavras do ficheiro elaboravam um texto (Fig. 9).

As crianças mais novas trabalhavam mais as palavras grandes/palavras pequenas. Normalmente elas associavam a palavra grande à imagem maior e a palavra pequena à imagem pequena. Foi aqui que me deparei com algumas dificuldades, ao tentar explicar às crianças que a palavra com mais grafemas correspondia ao animal mais pequeno e vice-versa. Porque “A criança estabelece relação entre a escrita e o tamanho do referente. Assim, por exemplo, a palavra “gatinho” pode apresentar menos grafemas ou grafemas mais pequenos, do que a palavra “gato” dando a criança justificações do tipo: “Gatinho tem menos letras que gato porque o gatinho é mais pequeno” chamada hipótese quantitativa do referente” (Ferreiro & Teberosky, 1980). Nesse sentido chamou-se a atenção da criança para o facto da palavra maior corresponder ao animal mais pequeno e da palavra mais pequena corresponder ao

animal maior, esclarecendo o facto de o tamanho do animal não corresponder ao tamanho da palavra.

Os ficheiros inseridos na área da escrita não só promovem a escrita, como também a leitura. Para promover ainda mais os atos de leitura, foram inseridos, na na área da biblioteca, materiais novos, nomeadamente os materiais que eram elaborados para a hora do conto, e após o conto eram colocados na biblioteca para quando as crianças pretendessem explorar (Anexo 6).

Fig. 8 – Exemplo de um ficheiro de Palavras grandes/palavras pequenas

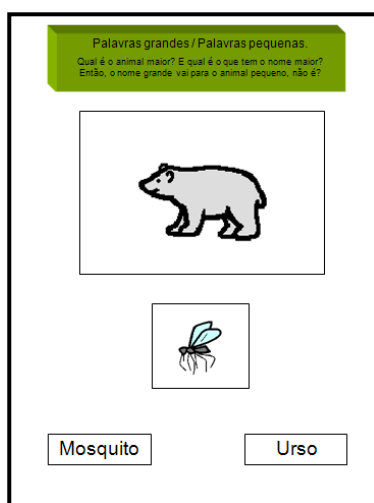
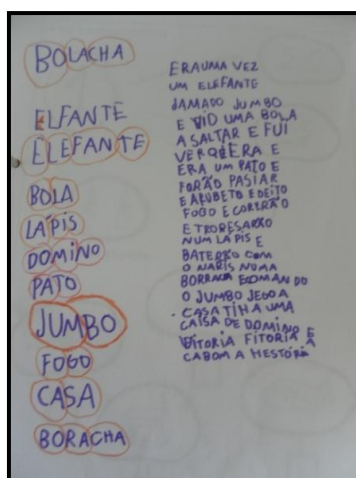


Fig. 9 – Texto elaborado por uma criança a partir de um ficheiro



1.2. Estratégias de Promoção da Linguagem Oral

De seguida serão apresentadas as estratégias de promoção da linguagem oral junto das crianças da sala do Jardim-de-Infância:

a) A descrição: as crianças faziam relatos, manifestavam desejos e vontades (ou alguma criança sugeria) no momento do acolhimento, aquando relatavam as novidades do dia anterior, ou curiosidades que haviam ouvido, se quisessem faziam o texto do que tinham acabado de ouvir. O texto era escrito sempre na presença de todos e depois era explorado em grande grupo, utilizando diferentes estratégias, tais como, leitura global de palavras, composição de texto, identificação de grafemas reconhecidos ou presentes nos nomes, exploração do texto em género e número entre outras; a criança responsável pelo texto fazia, depois, a sua ilustração e explicava-a. No entanto, as crianças que tinham mais dificuldade em exprimir-se oralmente, não utilizando adequadamente a estrutura gramatical, estas crianças eram incentivadas a participar nos diálogos, no reconto de histórias, de modo a ultrapassarem algumas barreiras inerentes à oralidade, tais como a dicção, a correta pronúncia das palavras e a confiança.

b) O questionamento: as crianças nesta idade estão sempre a questionar tudo e todos, ou porque não conhecem e querem conhecer, ou porque falaram-lhes sobre algo que lhes despertou a curiosidade.

O facto de as crianças estarem constantemente a questionar tudo e todos é uma mais-valia para o seu crescimento, porque permite-lhes adquirir novos conhecimentos e aplicá-los ao longo do seu crescimento. Agora, enquanto, questionadas espera-se que, elas ao responderem às questões, elaborem as suas respostas com sentido e coerência, o que nem sempre acontecia, principalmente com as crianças americanas, pronunciavam de forma incorreta as palavras, o que faz todo o sentido, mas foram ajudadas, entendendo o erro como uma mais-valia para as ajudarem a melhorar.

Os resultados foram muito bons, uma vez que as crianças que tinham mais dificuldade no questionamento sentiram-se mais desinibidas e a sua curiosidade superou a sua inibição. No entanto, as crianças americanas sentiram mais necessidade de procurar respostas e de encontrá-las em português, o que possibilitou a aprendizagem e enriquecimento do vocabulário em português.

c) Ouvir, Recontar, Responder: todas as semanas havia um momento dedicado ao conto de histórias com o recurso a diversos materiais, tais como: fantoches, livros, imagens e imagens digitais.

Numa primeira intervenção foi utilizado um livro para contar uma história, e também foi explorada a sua utilidade e preservação. Para o conto de uma história também se utilizou imagens e fantoches, em que de seguida as crianças utilizavam com muito entusiasmo para o reconto da história. Também foi utilizada imagens digitais, ou seja, o livro digital para o conto da história sobre o 25 de Abril.

Uma vez que estávamos a trabalhar o PCT “Vi(ver) os Açores” foi contada uma lenda, da qual, se construiu um livro que foi adicionado à biblioteca da sala. As crianças recontaram a lenda através da dramatização.

Estes recursos permitiram trabalhar aspetos da linguagem oral, tais como: a identificação de personagens, sentimentos e relato de acontecimentos, mas de uma forma mais atrativa e motivadora para as crianças.

Os resultados foram evidentes no reconto da história com os fantoches e na dramatização, porque as crianças podiam utilizar materiais e para muitas é sempre mais aliciante o reconto com o auxílio de materiais, nomeadamente, os fantoches. O reconto tornou-se mais rico, com uma diversidade de palavras que foram originadas com ajuda dos materiais.

1.3. Estratégias de Continuidade

De seguida serão apresentadas as estratégias de continuidade, ou seja, as estratégias que a educadora cooperante implementava e que foram seguidas ao longo da intervenção:

a) Registo das crianças: ao longo da intervenção, duas das crianças mais velhas escreviam todos os dias, na área da escrita e faziam projetos, pois para elas a escrita era a atividade mais aliciante. Apenas pediam ajuda na escrita de algumas palavras e, já no final da intervenção, pediam ajuda apenas em algumas letras que constituíam as palavras, as quais, por vezes não sabiam colocar na palavra, como é o caso dos casos de leitura.

Por vezes, quando se lia uma história ao grupo pedia-se que a seguir fizessem o registo da história e isto através de um desenho. Quando as crianças acabavam de fazer o seu

desenho eram-lhe colocadas questões acerca do que tinham representado. Ao mesmo tempo era escrito ao lado o que elas diziam. Desta forma as crianças podiam visualizar a escrita e perceber que o que elas diziam era importante e que poderia ficar registado.

Esta estratégia era utilizada com todas as crianças, mas as crianças dos 5 anos foram as que tiveram mais facilidade, pois ainda tentavam escrever o que diziam. Algumas das crianças de 3 anos tinham muita dificuldade em registar a história através de um desenho, uma das crianças não só conseguia registar a história através do desenho, como tentava copiar algumas palavras-chave que fossem registadas sobre a história.

Esta estratégia privilegiava a linguagem escrita e numa forma mais restrita permitia à criança reconhecer uma das funções da escrita “Auxiliar de memória”. O que é escrito fica e se não nos lembrarmos poderemos sempre recorrer ao registo escrito e recordar e neste caso com o auxílio do desenho.

b) Registo do adulto: ao longo da intervenção foram partilhados com as crianças, todos os registos que se faziam na sala de aula e eram questionadas sobre o que estava lá escrito, pois as crianças mais velhas já conseguiam ler algumas palavras.

Houve outros momentos em que se utilizou a estratégia de escrever à frente das crianças e sempre de maneira a que pudessem visualizar a forma como se fazia. Quando uma criança da turma fazia anos, era costume os colegas fazerem um desenho ao aniversariante para depois lhe oferecer. Nestes momentos perguntava-se às crianças o que queriam dizer ao aniversariante e ia-se escrevendo ao lado do seu desenho. Seguidamente incentivava-se a que fossem elas próprias a escrever como soubessem.

Toda a escrita que as crianças produziam era valorizada, pois só assim se gerava confiança na criança e uma atitude positiva da sua parte, o que se torna um processo facilitador de aprendizagem.

As crianças eram chamadas à atenção para o facto da sua escrita ser diferente da do adulto, mas que tinha a mesma finalidade e função.

Sempre que o grupo escrevia livremente era uma estratégia a privilegiar o mostrar que eles escreviam daquela forma e o adulto escrevia de outra forma. Era-lhes mostrado como escrevia o que elas também tinham escrito.

Por vezes, comparava-se o que se escrevia com a escrita delas caso pudesse encontrar coisas em comum, como por exemplo algumas letras. Deste modo as crianças iam adquirindo conhecimentos ao nível da escrita e valorizavam a sua escrita, apesar de não existir uma escrita convencional com regras, havia a mesma finalidade e função.

2. As concepções infantis sobre a linguagem escrita

Segundo Martins e Niza (1998): “As crianças elaboram hipóteses sobre a natureza da linguagem escrita, ou seja, sobre o que a escrita representa. Nessas hipóteses, as crianças nem sempre consideram que a linguagem escrita representa a linguagem oral. Quando já o consideram, não é de imediato que descobrem quais as unidades do oral que estão representadas num sistema alfabético de escrita como é o nosso” (p. 64).

Ainda de acordo com Martins e Niza (1998), “as hipóteses infantis sobre a natureza da linguagem escrita são reveladas quando se pede a crianças em idade pré-escolar que “escreveram”, como souberem, um conjunto de palavras ou de frases e se interage com elas a propósito do que “escreveram”. Essas hipóteses também se evidenciam aquando as crianças “lêem” textos acompanhados de imagens”. (p. 64).

Partindo do referencial teórico sobre as concepções infantis, foi possível avaliar o conhecimento das crianças da sala sobre a linguagem escrita. Através dos trabalhos das crianças foram detetadas as concepções de cada uma e, a partir daí, procedeu-se a uma análise da evolução de cada criança desde o início ao final do período de intervenção.

O tipo de produções escritas observadas disse respeito a todos os trabalhos realizados, na sala de aula, pelas crianças e as atas da Reunião de Conselho Cooperativo.

De acordo com as tipologias referidas por Ferreiro e Teberosky (1987) e apresentadas na página 21 e 22 do presente relatório de estágio, foram analisadas as produções das crianças, considerando os quatro níveis evolutivos (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético).

De acordo com estas tipologias e com o questionamento realizado às crianças aquando a realização dos trabalhos ao longo da intervenção, questões tais como: “*Que letra é esta?*”, “*Lê o que acabaste de escrever?*”, “*Como é que escreves o teu nome?*”, “*Como é que escreves a data?*”.

Da verificação das tipologias e do questionamento das crianças, realizados em parceria com a educadora da sala, obtivemos os dados que apresentaremos na seguinte tabela.

É de salientar que existe uma criança de 3 anos americana cujos trabalhos não foram analisados, uma vez que ela frequentou poucas vezes a escola, quando a frequentava era só no período da manhã, durante o acolhimento e quando elaborava algum trabalho levava-o para casa, ficando a educadora com poucos dados avaliativos da mesma.

Tabela 1- Concepções infantis no início e no fim do período de intervenção

Tipos de Escrita	Início da Intervenção	Fim da Intervenção
Pré-Silábica	5 crianças	5 crianças
Silábica	5 crianças	2 crianças
Silábico-alfabética	3 crianças	3 crianças
Alfabética	0 crianças	3 crianças

As crianças que se encontravam a concluir a Educação Pré-Escolar eram oito crianças, em que três dessas crianças no final da intervenção apresentavam uma escrita alfabética, tendo passado da escrita silábico-alfabética para a alfabética, ou seja, estas crianças deixaram de considerar a sílaba como uma unidade sonora e passaram a compreender que a mesma pode ser segmentada e analisada em elementos menores que são os fonemas, descobrindo ainda que algumas sílabas podem ser representadas por mais de uma letra. Na maior parte dos casos observou-se uma escrita correta das palavras e, quando tal não acontecia, as palavras escritas conseguiam ler-se, apesar de haver naturalmente alguns erros ortográficos. Outras três crianças, também evoluíram, passando da escrita silábica para a escrita silábico-alfabética, ou seja, a escrita deixa de representar os aspetos do referente e passa a ser orientada por critérios linguísticos; a unidade do oral representada na escrita é a sílaba, sendo a escolha das letras para representar as sílabas arbitrária. Duas crianças mantiveram a escrita silábica no início e no fim do período de intervenção, apesar de haver nuances ao longo do ano, mas que não foram proporcionadoras de transição de fase. As crianças reconhecem os sinais, mas ainda não escrevem convencionalmente, já identificam algumas letras, mas ainda não conseguem corresponder uma letra para cada emissão sonora.

Relativamente às crianças com quatro anos de idade, são apenas três crianças e estas evoluíram muito ao longo da intervenção. Duas das crianças são dos E.U.A e não sabiam falar português. Elas passaram da fase em que a escrita e o desenho confundem-se a compreender as diferenças entre desenhar e escrever, mudando a qualidade do traçado gráfico. No final da intervenção, a escrita das crianças já tinha significado e já se diferenciava o desenho da escrita, era linear e tinha sentido, possuía sinais convencionais, porém, a dificuldade na relação fonema/grafema era evidente na sua utilização.

Havia duas crianças mais novas com três anos de idade, que passaram da fase em que o desenho e a escrita confundem-se e começam a compreender as diferenças entre desenhar e escrever mudando a qualidade do traçado gráfico. No final do ano já distinguiam o desenho da escrita. Reproduziam uma escrita linear e com sentido, a escrita possuía sinais convencionais, porém, não sabiam usá-los, quando os usavam, apenas limitavam-se a copiar o seu nome. Como é o caso de uma destas crianças, que escreve “Glória” da seguinte forma “Glõria”.

Em suma, houve uma maior evolução não só nas crianças que passaram da fase silábico-alfabética para a fase alfabética, como também as crianças que se encontravam na fase pré-silábica, pois estas crianças evoluíram muito nesta fase. Quando chegaram à escola, estas crianças não conseguiam fazer a distinção entre desenho e escrita e com o passar do tempo revelaram um processo construtivo e criativo, começaram a compreender as diferenças entre desenhar e escrever, a mudar a qualidade do traçado gráfico, a tentar reproduzir e organizar as letras podendo mudá-las ou posicioná-las de maneira diferente, de acordo com a escrita a ser feita e começam a relacionar a quantidade de letras usadas e o tamanho do objeto.

A evolução menos evidente foi registada nas crianças com escrita silábica que se mantiveram na mesma fase no início e no fim da intervenção. Esta fase marca o início da fonetização da escrita, aqui a criança descobre que a escrita representa a fala que a quantidade de letras usadas para escrever uma palavra corresponde às partes da palavra falada, a criança passa a representar uma sílaba por letra, sem a repetição de letras nem omissão de sílabas, pois é nesta fase que a criança se torna mais atenta às características sonoras das palavras.

3. A perspectiva da Educadora Cooperante

A entrevista realizada à educadora cooperante foi semi estruturada e compreendeu duas categorias: posicionamento pedagógico e metodologia de abordagem à linguagem escrita e oral:

A primeira categoria - **Posicionamento pedagógico** - prende-se com questões de: aquilo que a educadora pensa sobre o modelo pedagógico que orienta a sua prática pedagógica.

A prática pedagógica da educadora é orientada segundo as propostas pedagógicas do Movimento da Escola Moderna.

A escolha da educadora por esta metodologia deu-se ao facto de ter sido convidada por colegas a fazer uma formação sobre esta metodologia. A metodologia aliciou-a e a partir daí introduziu-a na sala de aula “achei interessante e muito pedagógico os valores implícitos nos princípios orientadores do Modelo”.

Os valores referidos pela educadora e que fazem parte do seu lema profissional são:

- Funcionalidade das aprendizagens;
- Gestão educativa “todos ensinamos e todos aprendemos”;
- As aprendizagens radicam na vida.

A educadora defende este modelo uma vez que ele assenta essencialmente na liberdade, autonomia e cooperação.

A segunda categoria - **metodologia de abordagem à linguagem escrita e oral** - prende-se com questões que: estão relacionadas com aquilo que a educadora pensa que faz, ou seja, como analisa a sua intervenção pedagógica no domínio da linguagem escrita e oral.

A educadora defende que a linguagem escrita está sempre presente no dia-a-dia, de manhã, no acolhimento, nos textos, quando as crianças contam as novidades, na área específica da reprodução da escrita, em todas as outras áreas, nos trabalhos elaborados pelas crianças e colocados na sala de aula, nos livros, nos projetos, em alguma aprendizagem mais significativa, no diário da sala.

A educadora opta por trabalhar a linguagem escrita no trabalho de texto baseado na oralidade do discurso espontâneo das crianças, assim como, na etiquetagem e rotulagem de materiais da sala e também no cantinho da escrita e na biblioteca. Estas atividades são “diretamente relacionadas com os interesses e necessidades da criança e do grupo”.

Pretende desenvolver e promover com as crianças banhos de escrita, ou seja “desenvolver uma apetência e motivação natural para a linguagem escrita”. Fazendo com que as crianças se sintam motivadas e levá-las a ter vontade de escrever e ler, de comunicar percebendo assim as funções essenciais da escrita.

A linguagem oral está presente nos diálogos, nas leituras, relato de histórias, relato de alguma experiência, avaliação das atividades, passeios, em todas as áreas.

A educadora opta por trabalhar a linguagem oral através da comunicação diária das atividades realizadas (momentos avaliativos e projetos) e na leitura global de textos. De acordo com a educadora “a linguagem oral deverá estar sempre associada à funcionalidade”, à “necessidade” e à “vontade de querer comunicar”, uma vez que deve-se “aprender a falar falando”.

Ao nível da linguagem oral “tentei desenvolver maior espontaneidade ao nível da expressão. Um enriquecimento do vocabulário, uma melhor e adequada articulação de palavras e frases e uma boa capacidade linguística ao nível recetivo”.

A educadora tenta inculcar a motivação para a escrita e para a leitura, lendo e escrevendo muito em frente às crianças. Também facultava outros momentos, em que as crianças percebam a funcionalidade da escrita, fazendo-as ver o quanto é necessário que aprendam a ler e a escrever, tais como a escrita livre, momentos de convívio com a escrita e com a leitura, trabalhar e explorar a oralidade.

A educadora tinha algumas atividades mais orientadas, estas eram planificadas e outras eram espontâneas, como o texto oral e a comunicação diária. O texto oral ocorria em qualquer altura e a comunicação diária acontecia durante qualquer atividade. A educadora dava mais ênfase ao texto oral “o texto oral permite uma maior e mais diversificada exploração em diferentes vertentes do domínio pedagógico afetivo e social”.

A educadora proporcionava o contacto com os objetos, pessoas, ideias e acontecimentos de modo a que as crianças construíssem novos conhecimentos.

A educadora tinha como objetivo principal que as crianças se tornassem futuros cidadãos instruídos, bem-falantes, autónomos e livres.

Conclusões e Reflexão Final

Através de toda a informação obtida com a revisão teórica da literatura, bem como de toda a informação recolhida entre as crianças e o grupo de docentes, podemos afirmar que os objectivos definidos no presente relatório de estágio foram alcançados.

Foi feita uma descrição e reflexão das intervenções pedagógicas realizadas no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada I, ao longo do presente relatório. Nomeadamente, foram apresentadas as opções pedagógico-didáticas que se desenvolveram junto das crianças ao longo das intervenções.

No que diz respeito aos da objetivos propostos: descrever as intervenções pedagógicas realizadas no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada I (em contexto Pré-Escolar); este objetivo foi atingido uma vez que se realizou todas as atividades planificadas e conseguiu-se sempre fazer a articulação com as outras áreas, uma vez que a escrita está presente em todas as áreas, nomeadamente nos projetos.

Quanto às reflexões sobre as intervenções pedagógicas realizadas no âmbito da unidade curricular da Prática Educativa Supervisionada I (em contexto Pré-Escolar); verificou-se uma maior motivação para a realização das atividades, o que possibilitou aprendizagens significativas junto das crianças. A aprendizagem não foi só das crianças mas também de todos os intervenientes no processo, uma aprendizagem enriquecedora que vai desde a aprendizagem profissional, à social e até mesmo pessoal.

No que concerne ao objetivo: fundamentar as opções pedagógico-didáticas a desenvolver durante as intervenções pedagógicas; as opções pedagógico-didáticas que se desenvolveram ao longo da intervenção foram escolhidas de acordo com as necessidades das crianças, uma vez que as crianças gostavam de desafios e atividades estimulantes, foram implementadas um leque de estratégias que possibilitaram o desenvolvimento das competências das crianças, motivando-as e incentivando-as à aprendizagem da escrita.

Outro dos objetivos propostos era: descrever a forma como as crianças em idade pré-escolar fazem a apreensão da linguagem oral e linguagem escrita; este objetivo foi trabalhado desde o início ao final da intervenção, todos os dias verificava-se a evolução dos alunos nos desenhos, na escrita de palavras, frases, textos, etc. e chegou-se à conclusão de que as crianças mais velhas que vão transitar para o 1.º ciclo, foram as que evoluíram mais ao nível das conceções, pois estas crianças encontram-se numa fase mais avançada, de maior

maturidade e começam a interessar-se mais pela escrita e leitura, deixando para segundo plano as brincadeiras.

No que diz respeito ao último objetivo do relatório que consiste em diversificar estratégias de intervenção: foram criadas novas oportunidades para estas crianças, nomeadamente, mais materiais desafiadores para a área da escrita, assim como uma séria de estratégias diversas (rimas, poesias, adivinhas, etc.) que foram implementadas na sala de aula e que não são introduzidas com regularidade na sala, estas estratégias cativaram as crianças, aliciando-as para o mundo da escrita.

Estes objetivos foram concretizados, uma vez que ao longo do presente relatório vai-se refletindo acerca da metodologia utilizada na sala de aula, as dificuldades encontradas e de que forma foram ultrapassadas, nomeadamente na escolha das opções pedagógico-didáticas ao nível da linguagem escrita e oral.

Um dos grandes contributos da realização deste estágio foi essencialmente o de ter proporcionado uma reflexão aprofundada acerca da temática. Desde o início implementou-se várias estratégias com o intuito de promover um trabalho no âmbito da linguagem escrita e oral. Na sala do jardim-de-infância da Escola EB1/JI da BA4, pertence à Escola Básica e Integrada Francisco Ornelas da Câmara foi desenvolvido um trabalho de iniciação e de familiarização com o código escrito e oral.

Ao longo das intervenções realizadas na sala do jardim-de-infância, pude constatar que as crianças entendem a linguagem escrita e oral numa perspetiva de interesse e necessidade. Manifestam essa necessidade ao serem capazes de atribuírem as diversas funções aos atos de ler e escrever, nomeadamente: ler para aprender, para adquirir informação, como auxiliar de memória, para a comunicação e expressão de sentimentos. E terem encontrado essas razões implica, simultaneamente, ter descoberto as funções da linguagem escrita.

Poderíamos ser tentados a afirmar que, dificilmente, estas crianças manifestarão dificuldades nestas áreas, ao iniciarem a escolaridade obrigatória, contudo isto não é linear. Tudo vai depender (em grande parte), da posição do professor e do facto de ter em conta ou não todas essas conceptualizações.

Para que a aventura da linguagem oral e escrita, no mundo da criança, se propicie é necessário ter em conta as características das crianças e as suas necessidades, aquando da elaboração das planificações, assim como da realização das atividades e da escolha dos materiais. Neste sentido, foram introduzidos, na área da escrita, materiais adequados à faixa

etária das crianças e adequados ao seu nível de aprendizagem, que incentivaram à praticada escrita e da leitura e, conseqüentemente, ao seu desenvolvimento.

Para além destes materiais introduzidos na área da escrita, foram proporcionadas atividades onde as crianças puderam viver com a escrita e a leitura, ao mesmo tempo que viveram experiências significativas na escola.

Desta forma teve-se em atenção a organização do trabalho, uma vez que necessita ser pensado como um espaço potencializador de situações nas quais as crianças percebam a escrita como mais uma forma de expressar-se, mobilizando-as então, para o processo de construção.

Deste modo, desenvolveu-se o trabalho na sala de aula a partir de experiências significativas das crianças, de modo a que estas pudessem comunicar o que sabiam, pensavam e sentiam; respeitou-se a linguagem das crianças, utilizando-a como ponto de partida para o trabalho sobre a linguagem escrita; valorizou-se as descobertas das crianças, utilizando-as como ponto de partida para o trabalho sobre a linguagem escrita; encorajou-se as tentativas de leitura e de escrita, dando a entender que os erros eram formas naturais de aprendizagem e desenvolvimento; apresentou-se como modelo, usando uma linguagem apropriada, escrevendo e lendo para as crianças; diversificou-se os materiais e os tipos de texto lidos e escritos; planificou-se o tempo e as atividades de modo a que as crianças pudessem ter experiências de leitura e de escrita, individuais, em pequeno grupo e coletivas; e tentou-se, sempre que possível, envolver a família e a comunidade nas aprendizagens das crianças. Semanalmente, à quinta-feira, tínhamos no Jardim-de-infância, a participação de um dos encarregados de educação, um elemento das famílias ou da comunidade. Este elemento familiar, nesse dia da semana, ia ao jardim-de-infância desenvolver uma atividade escolhida pelo respetivo educando e, no caso da participação ser de um elemento da comunidade, ia a convite da Educadora, de alguma das crianças ou de algum dos encarregados de educação, no seguimento de algum projeto ou ação específica. Diariamente também eram mantidos contactos informais com os pais. As famílias também participavam nos projetos de trabalho e pesquisa das crianças, nas festas e nos convívios previstas no plano anual de atividades.

Ao longo da intervenção, a um nível mais concreto, as crianças foram motivadas a expressarem-se por meio das diferentes linguagens existentes: a modelagem; o desenho; a pintura; a escrita lúdica; a escrita lúdica (rimas, poesias, adivinhas, abecedário maluco); entre outros.

Nesse sentido, a linguagem escrita não foi excluída, mas sim, compreendida como uma linguagem de expressão das crianças e não como a aprendizagem de uma técnica (Mello, 2005).

Procurou-se sempre, criar, planificar, inventar situações e atividades, de forma, a que as crianças adquirissem conhecimentos acerca da linguagem escrita.

Não se tratava de modo nenhum de ensinar a ler e a escrever, mas de potencializar a atividade da criança como instrumento para a aquisição de saberes sobre a linguagem escrita.

Através das estratégias de intervenção pedagógicas pode-se observar a evolução da escrita das crianças, desde o primeiro dia ao último de intervenção. Através da análise das produções escritas das crianças pode-se identificar e compreender as concepções que as crianças tinham acerca da linguagem escrita e oral. A partir daí tentou-se sempre acompanhar as crianças de modo a que elas conseguissem progredir na escrita e na leitura.

A escrita e a leitura foram promovidas todos os dias, pois um dos principais objetivos era dar a conhecer às crianças a funcionalidade da linguagem escrita. Através do registo das novidades, da elaboração dos projetos, do registo das atividades realizadas na sala de aula e da reunião do conselho cooperativo, que permitia à criança reconhecer uma das funções da escrita “auxiliar de memória”. O que é escrito fica e, se não nos lembrarmos, poderemos sempre recorrer ao registo escrito e recordar. As crianças faziam de forma autónoma o registo das decisões tomadas na reunião. Estes registos eram as atas, cada criança elaborava a sua ata, em que permitia observar as imitações escritas de cada criança. Na tentativa de escrita, as crianças mais novas utilizavam o desenho e garatuja, ao longo do tempo elas foram aprendendo que desenhar não é escrever e a partir daí começaram a evoluir nas suas criações, a escrita já era linear e possui sinais convencionais, apesar de não saberem usá-los convencionalmente. Para escrever palavras diferentes utilizam quaisquer sequências de grafemas diferentes.

Porém, no final do ano, as crianças mais velhas já sabiam escrever convencionalmente, utilizavam a quantidade correta de letras para cada som e faziam a diferença entre linguagem escrita e oral. Em situações de escrita, começavam por analisar o oral e procurar dentro do reportório de letras que possuíam, aquelas que lhes parecessem mais adequadas para representar os sons analisados.

No entanto, no decorrer dos estágios de intervenção houve alguns obstáculos que tiveram de ser ultrapassados e que poderão ter posto em causa, de certa forma, um melhor desempenho ao nível da concretização da prática pedagógica.

Um destes obstáculos prende-se com a descentralização do 1.º ciclo para o pré-escolar, pois como docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico há formas de pensar e de atuar que por vezes tornou-se difícil dissociar destas ideias e criar novas ideias. É mais fácil não haver bases e começar do “zero”, pois não há “vícios” incorporados que são difíceis de eliminar.

Outro dos obstáculos prende-se com o pouco tempo de estágio que se teve. Para além do tempo já ser escasso, tinha de ser repartido com duas colegas de estágio. Tendo em conta que o trabalho a realizar com o grupo de crianças não se podia basear apenas nas questões relacionadas com o tema do presente relatório de estágio, se for contabilizado o tempo concretamente destinado a um trabalho neste sentido, torna-se efetivamente demasiado curto em termos de tempo disponível, ficando, desta forma, muitos aspetos importantes por desenvolver e abordar. Esta falta de tempo, também se refletiu construção de materiais pedagógicos, optando-se, na maior parte dos casos por contar com os recursos disponíveis na escola.

Uma vez que o tempo já era escasso trabalhou-se prioritariamente a escrita dando menos ênfase à leitura. Logo, o trabalho da leitura foi algo que ficou por fazer e que num trabalho futuro devia ser mais trabalhado, nomeadamente, começar por reformular a área da biblioteca com mais materiais de leitura, não só livros, materiais construídos pelas crianças que pudessem trabalhar a leitura e principalmente inculcar o gosto pela leitura, uma vez, que estas crianças estão mais direcionadas para a escrita, porque a encontram mais presente na sala de aula.

Ao nível da leitura devia-se ter feito um trabalho mais aprofundado nesta área para poder enriquecer cada vez mais as crianças e principalmente aprender com elas e tornar esta experiência mais enriquecedora.

Conseguiu-se desenvolver todo o trabalho que se pretendia desenvolver com as crianças ao nível da escrita, mas há sempre lugar para mais e como se costuma dizer fica o “gostinho” de querermos mais. A intervenção junto das crianças foi extremamente exigente, pois o modo de trabalho delas assim o obrigou, e ainda bem que assim foi, proporcionou uma evolução enquanto profissional da educação.

Compreendeu-se que a profissão de docente requer uma constante reflexão e adaptação, considerando que não existe um único caminho a seguir, mas sim uma constante adequação a cada criança e situação. A postura do docente deve ser essa e não ficar presa a ideias pré-concebidas mesmo que se aperceba que estas não funcionam com o grupo de crianças que tem à sua frente.

Dizer “adeus” a todo este processo foi uma dificuldade, no sentido em que ser um profissional de educação não é fácil, é uma profissão muito exigente, quer a nível profissional, como social, e principalmente pessoal, porque passa-se um período de tempo com as crianças, faz-se parte das suas vidas, ajudámo-las a crescer, cria-se laços afetivos e depois tem que se despedir delas, porque têm uma caminhada para fazer, da qual já não fazemos parte dela. E o profissional de educação tem de passar por todos estes processos e assimilá-los num curto espaço de tempo, ou seja, não está de modo alguma estagnado, mas sim sempre em processamento de sentimentos, emoções e aprendizagens.

Bibliografia

Alves Martins, M. & Santos, A. (2005). Avaliação das práticas de leitura e de escrita em jardim-de-infância. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 7 de Novembro, 59-69.

Clakins, L. & Hartman, A. & White, Z. (2008). *Crianças produtoras de texto – A arte de interagir em sala de aula*. Artmed Editora.

Câmara Municipal de Matosinhos (2009). *A ler Vamos...Intervenção Precoce na Aprendizagem da Leitura e Escrita*. Gulbenkian: Casa da Leitura.

Elias, C. (2005). *Promover a Literacia – Da Teoria à Prática – Pré-Escolar (4 a 6 anos) Volume I*. Coimbra: Associação de Paralisia Cerebral.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1987). *Los sistemas de Escritura en el desarrollo del niño*, (8.^a edição). México: Siglo Veintiuno Editores.

Gómez, G.R, Flores, J. G, & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*, (2.^a edição). Málaga: Ediciones Aljibe.

Graue, M. E, & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohman, M. & Weikart, D. (1995). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohman, M. ; Banet, B. & Weikart, D. (1979). *A criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Marques, R. (2005). *Ensinar a ler, Aprender a ler*. Lisboa: Texto Editores, LDA.

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

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1º Ciclo*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças – Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.

Rebello, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.

Rigolet, S., Neves, A. (1997). *Leitura do Mundo Leitura de Livros. Da estimulação precoce da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Santos, A. (2007). *A Abordagem à Leitura e à Escrita no Jardim-de-Infância: Concepções e Práticas dos Educadores de Infância* (Tese de Doutoramento não publicada). Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.

Silva, A.C.C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Soares, J. (2000). *Aprender a Ler*. In *Escola Moderna*, n.º 8, 5ª Série.

Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a Ler e a Escrever: Uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.

Torrado, A. (2002). *Da escola sem sentido à escola dos sentidos*. Lisboa: Editorial Caminho.

Viana, F. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura*. Construção e validação do Teste de Identificação de competências linguísticas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vilas Boas, J. (2001). *Ensinar e aprender a escrever: Por uma prática diferente*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula*. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Ed. ASA.

Anexos

Anexo 1

Grelha de análise da entrevista realizada à Educadora de Infância

Categorias	Sub-categorias	Dimensões	Indicadores
Posicionamento pedagógico	Justificação	Identificação do modelo curricular	<p>“Movimento da Escola Moderna”</p> <p>“achei interessante e muito pedagógico os valores implícitos nos princípios orientadores do Modelo”</p> <p>“todos ensinamos e todos aprendemos”</p>
Metodologia de abordagem à linguagem escrita e oral	Atividades, estratégias e recursos implementados para desenvolver a linguagem oral e escrita	Identificação da forma de pensar da educadora em relação à linguagem escrita	<p>“A linguagem escrita está sempre presente”</p> <p>“diretamente relacionadas com os interesses e necessidades da criança e do grupo”</p> <p>“de manhã, quando as crianças dizem as novidades”</p> <p>“livros, projetos, textos, diário da sala”</p> <p>“desenvolver uma apetência e motivação natural para a linguagem escrita</p>
		Identificação da forma de pensar da educadora em relação à linguagem oral	<p>“fazem leituras, recontam histórias, livros, textos”</p> <p>“a linguagem oral deverá estar sempre associada à funcionalidade”</p> <p>“necessidade”</p> <p>“vontade de querer comunicar”</p> <p>“aprender a falar falando”</p> <p>“Avaliação das atividades”</p>
	planificação da intervenção no domínio da linguagem escrita e oral	A sistematicidade Na planificação de atividades	<p>“texto oral”</p> <p>“comunicação diária”</p> <p>“Algumas são planificadas e outras espontâneas”</p>
		Aspetos que privilegia nas actividades não planificadas.	<p>“o texto oral permite uma maior e mais diversificada exploração em diferentes vertentes do domínio pedagógico afetivo e social”</p>

Anexo 2

Exemplo de uma Grelha de Avaliação

Rotina														
Objetivos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O
Ser autónomo na sala e no que faz.														
Dar continuidade às rotinas inclusive, quando o adulto não está por perto.														
Saber esperar pela sua vez.														
Saber ouvir o outro.														
Valorizar o respeito mútuo.														
Pedir ajuda quando necessário.														
Tomar iniciativa na escolha de uma tarefa/atividade.														
Atuar de forma cada vez mais autónoma nas suas atividades habituais.														
Arrumar o material de trabalho espontaneamente ou se lhe for pedido.														
Emitir opiniões acerca de trabalhos individuais ou e grupo.														
Identificar personagens.														
Recriar ações a partir de imagens.														
Mostrar atitude de escuta.														

Preenchimento: A – Adquirido; NA – Não adquirido; EA – Em aquisição

Anexo 3

Fig. 2 – Livro de Rimas



Anexo 4

Fig. 3 – Desdobrável de Poesias



O Leandro gostava...
de ser um helicóptero,
pois voava no céu
e via as nuvens.



Se a Laura fosse...
uma nuvem,
não gostava do sol
porque não conseguia abrir os olhos.



Se o Ethan fosse...
o mar,
ajudava os peixes a nadar
para não morrerem.



Se a Dina fosse...
uma estrela,
ficava mais perto
da lua.

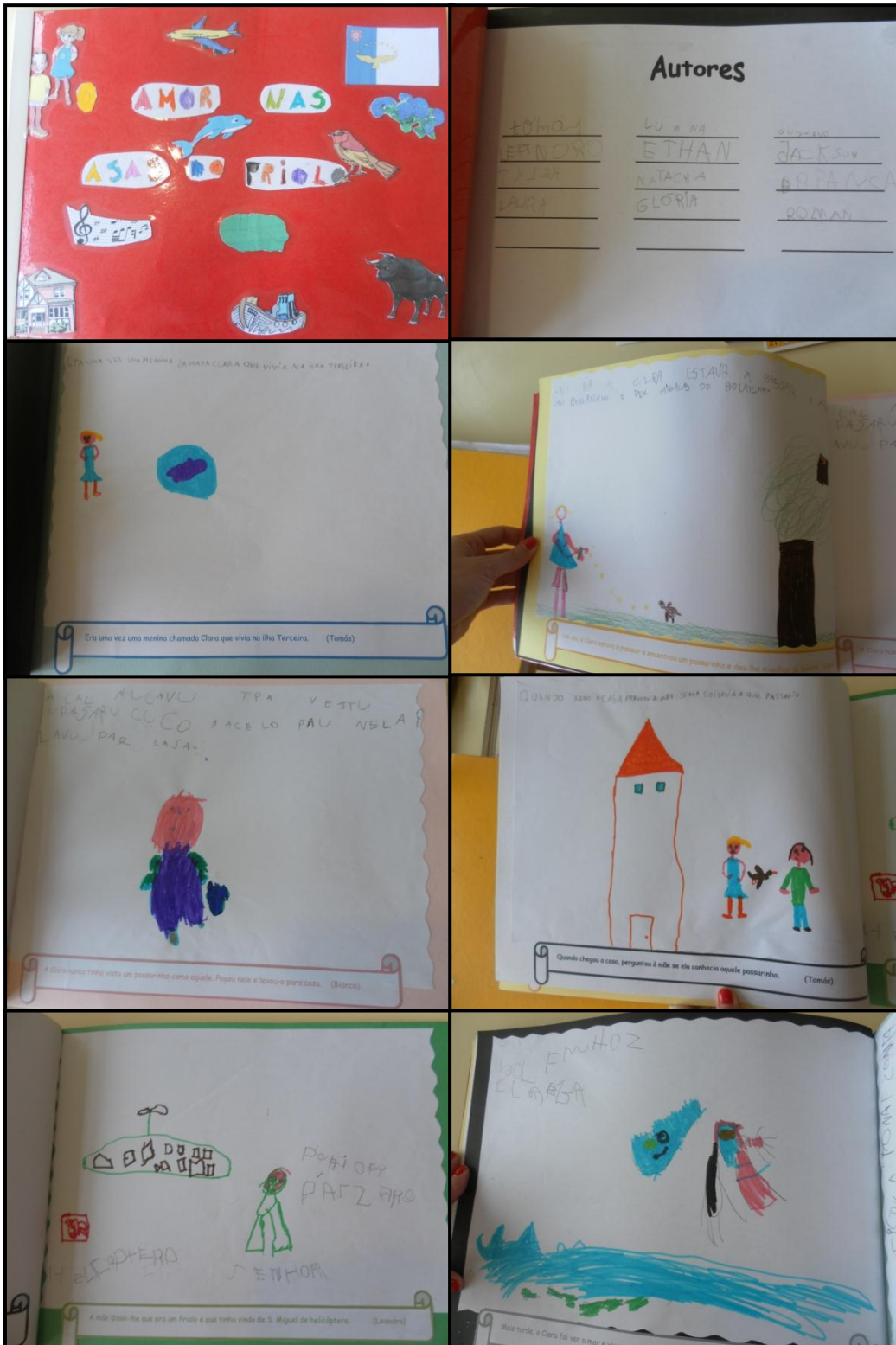


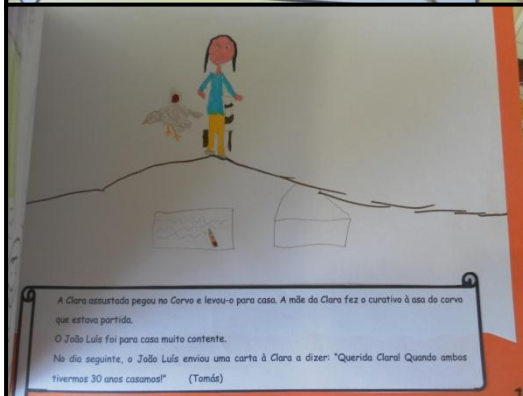
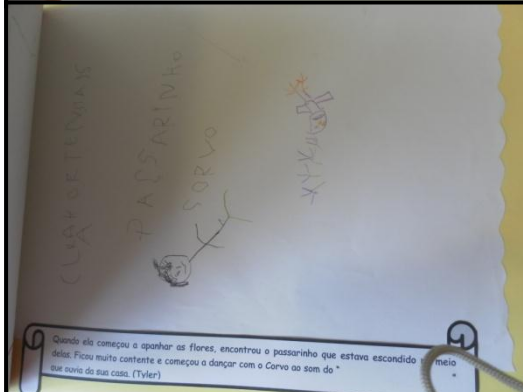
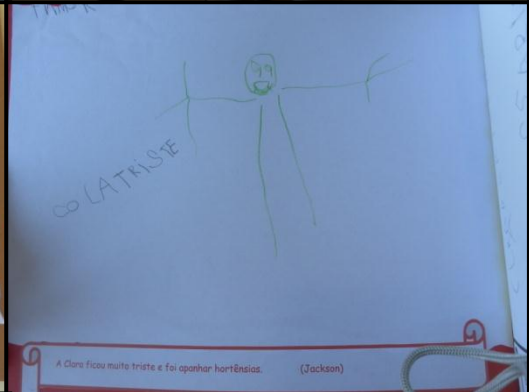
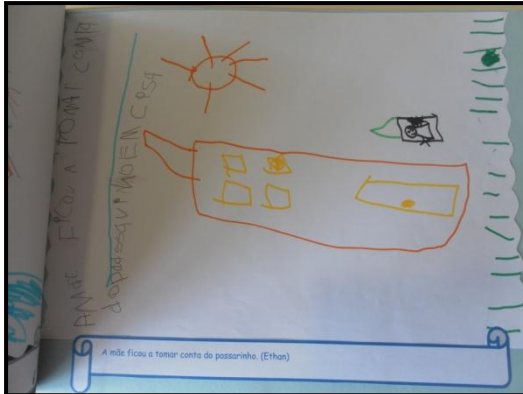
Se a Guida fosse...
uma borboleta:
podia voar;
cheirar as flores;
tocar num menino;
por cor nas casas;
que não estão pintadas;
e nas flores
que não têm cor.



Anexo 5

Fig. 6 – História “O Amor nas Asas do Priolo”

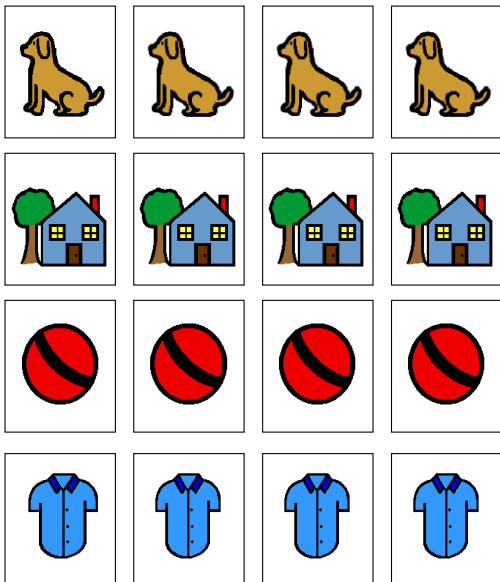




Anexo 6

Ficheiros "Promover a Literacia"

Onde está o primeiro cão?
Lembra-te que tens que começar pela esquerda...



Aponta para a primeira letra.
E onde está a última?

MALA

SAPATO

MORANGO

CAMISA

Aponta para a primeira letra.
E onde está a última?

uva

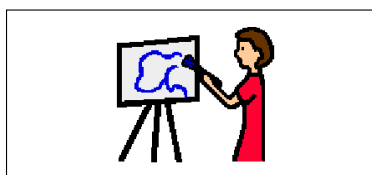
batata

janela

telefone

Segmentação Frásica.

Diz o que a menina está a fazer.
Quantas palavras tem a frase que disseste?



--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--

Segmentação Frásica.

Diz o que os meninos estão a fazer.
Quantas palavras tem a frase que disseste?



○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Segmentação Frásica.

Diz o que o menino está a fazer.
Quantas palavras tem a frase que disseste?



○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Segmentação Frásica.

Diz o que vês na imagem e divide a frase em palavras.
Ex.: A Joana corre (tem 3 palavras), ou: A menina está a correr (tem 5)



Quantas palavras tem a frase?

□ □ □ □ □

Se não disser a última palavra como fica a frase?

□ □ □ □
□ □ □ □
□ □ □ □
□ □ □ □
□ □ □ □

Segmentação Frásica.

Diz o que vês na imagem e divide a frase em palavras.
Ex.: O menino toma banho (tem 4 palavras), ou: O menino está a tomar banho (tem 6)



Quantas palavras tem a frase?

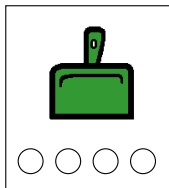
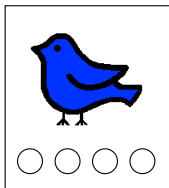
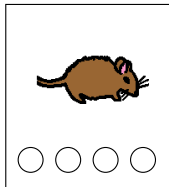
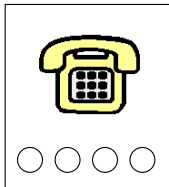
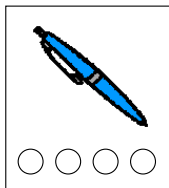
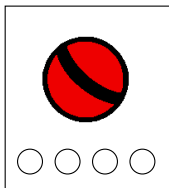
□ □ □ □ □ □

Se não disser a última palavra como fica a frase?

□ □ □ □ □
□ □ □ □ □
□ □ □ □ □
□ □ □ □ □
□ □ □ □ □

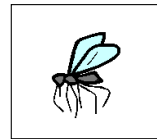
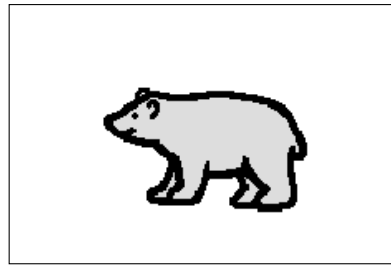
Segmentação Silábica.

Quantos bocadinhos (silabas) tem a palavra **bola**?



Palavras grandes / Palavras pequenas.

Qual é o animal maior? E qual é o que tem o nome maior?
Então, o nome grande vai para o animal pequeno, não é?

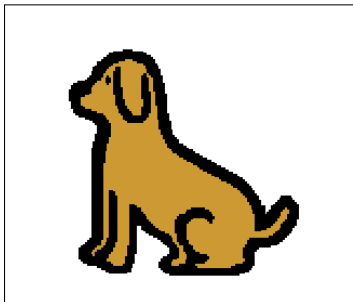


Mosquito

Urso

Palavras grandes / Palavras pequenas.

Qual é o animal maior? E qual é o que tem o nome mais pequeno?
Então, o nome grande vai para o animal mais pequeno...

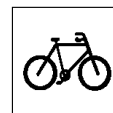


Cão

Pássaro

Palavras grandes / Palavras pequenas.

Qual é o transporte maior? E qual é o que tem o nome maior?
Então, o nome grande vai para o transporte pequeno, não é?

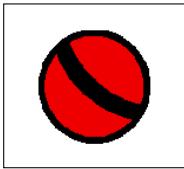
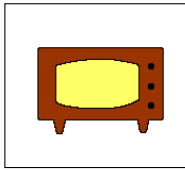
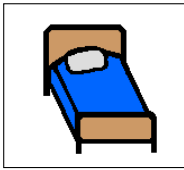
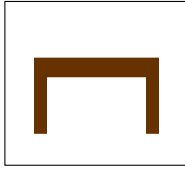


Bicicleta

Barco

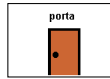
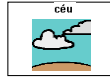
Palavras grandes / Palavras pequenas.

Qual é maior? O telefone ou a mesa?
E qual é a palavra maior?



Nomes grandes / Nomes pequenos.

Une com um traço as imagens às respectivas caixas.



Coisas pequenas/
nomes grandes

Coisas grandes/
nomes pequenos

Reconhecimento de sílabas segundo a posição.



Ex.: A primeira sílaba chama-se ca.
A do meio é: mi. E a última?

○ ○ ○



Como se chama a última sílaba?
E a primeira? E a segunda?

○ ○ ○ ○



Como se chama a primeira sílaba?
E a última?

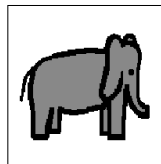
○ ○

Reconhecimento de sílabas segundo a posição.



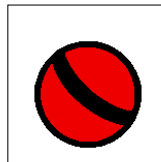
Ex.: A primeira sílaba chama-se bo.
A do meio é: la. E a última?

○ ○ ○



Como se chama a última sílaba?
E a primeira? E a segunda?

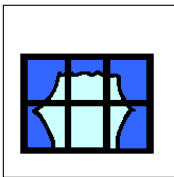
○ ○ ○ ○



Como se chama a primeira sílaba?
E a última?

○ ○

Reconhecimento de sílabas segundo a posição.



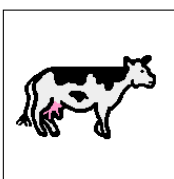
Ex: A primeira sílaba chama-se ja.
A do meio é: ne. E a última?

○ ○ ○



Como se chama a última sílaba?
E a primeira? E a segunda?

○ ○ ○ ○ ○

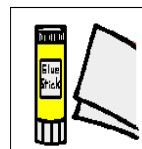
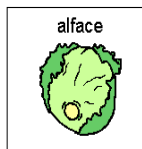
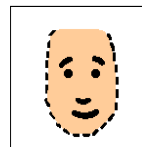
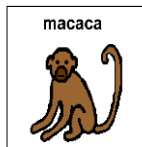
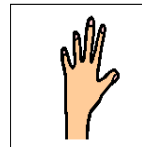
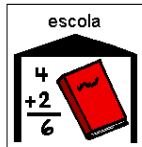
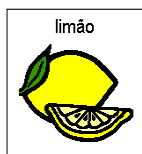


Como se chama a primeira sílaba?
E a última?

○ ○

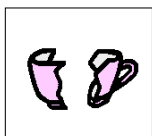
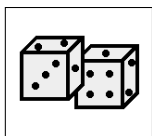
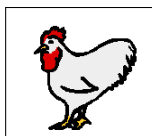
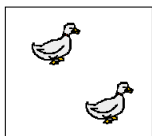
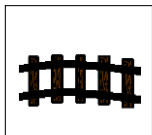
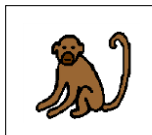
Omissão de elementos (omissão da sílaba inicial).

Limão sem o li, fica mão. Escola sem o es, fica...



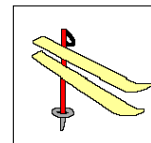
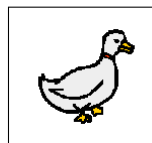
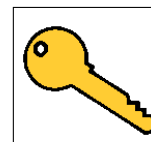
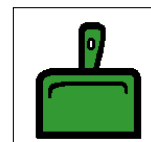
Omissão de elementos (omissão da sílaba inicial).

Macaco sem o ma, fica caco. Sapatos sem o sa, fica...



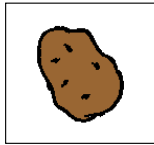
Omissão de elementos (omissão da sílaba final).

Esquilo sem a última sílaba fica... E chávena?



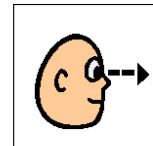
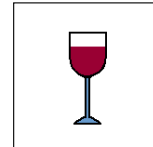
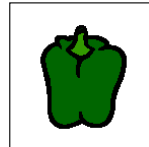
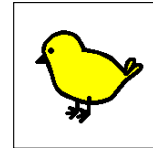
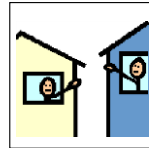
Omissão de elementos (omissão da sílaba central).

(A primeira sílaba chama-se **bo**. A do meio é... E a última?)
(Boneca sem o **ne** fica... E camisa sem o **mi** fica...)



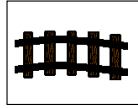
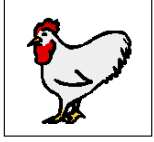
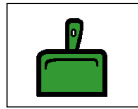
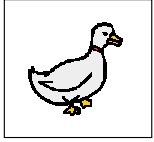
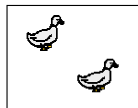
Omissão de elementos (omissão da sílaba central).

Vizinho sem o **zi**, fica **vinho**. E pimento? E orelha? E ratinho?



Qual a sílaba que fugiu?

Foi a primeira? Foi a última? Ou a do meio?



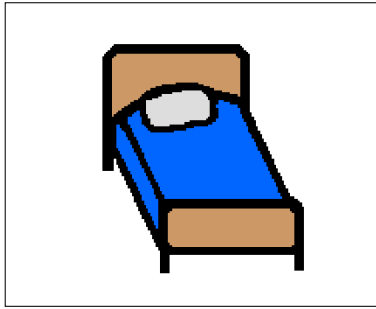
Qual a sílaba que fugiu?

Foi a primeira? Foi a última? Ou a do meio?
Faz a ligação com um traço.



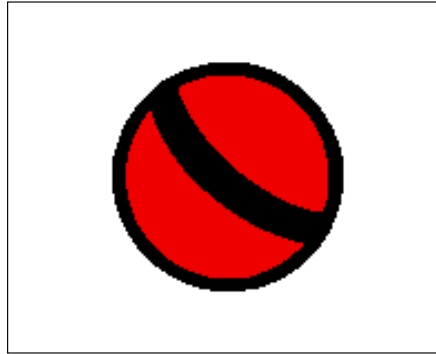
Consciência Silábica.

Descobre qual é que começa pela mesma sílaba de **cama**.



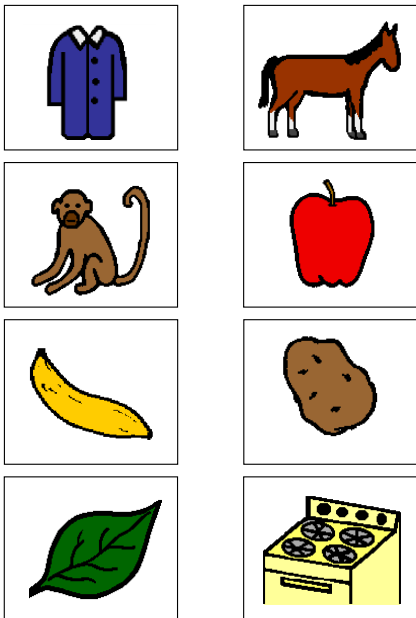
Consciência Silábica.

Descobre qual é que começa pela mesma sílaba de **bola**.



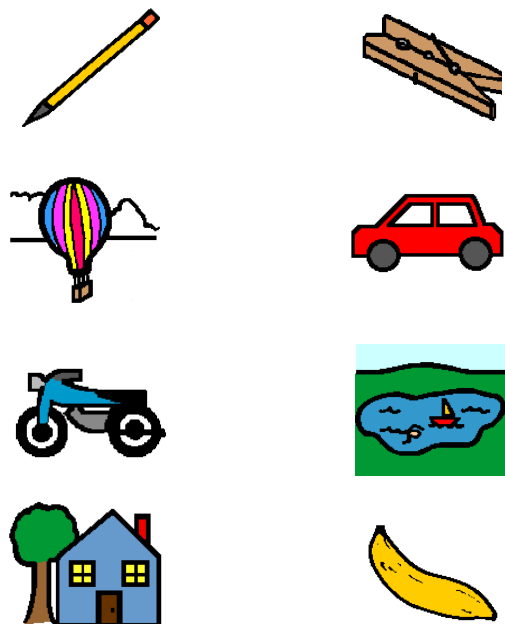
Consciência Silábica.

Casaco começa pela mesma sílaba de **cavalo**?
E **macaco** começa pela mesma sílaba de **maçã**?






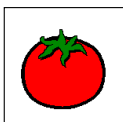


Consciência Silábica.

Traça uma linha para associar aqueles que começam pela mesma sílaba.




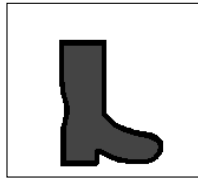
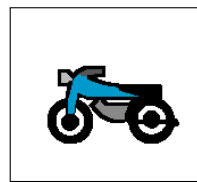
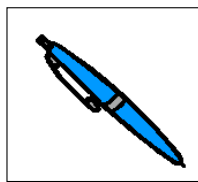
Consciência Silábica.

Descobre em cada fila por que sílaba começam.

			<input type="text"/>
			<input type="text"/>
			<input type="text"/>
			<input type="text"/>


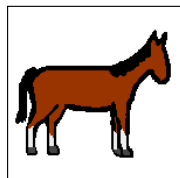
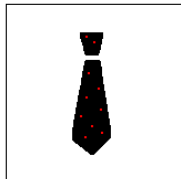
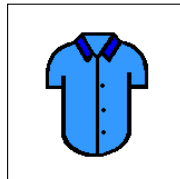
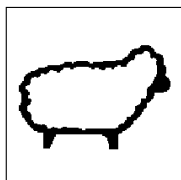
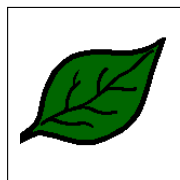
Reconhecimento e comparação de sílabas.

Na coluna do lado direito encontra uma sílaba de uma palavra da coluna do lado esquerdo. Ex.: **bola** tem o **ta** de **mota**. E **caneta** tem o **ca** de...

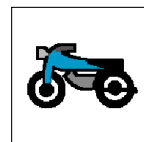
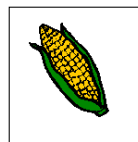
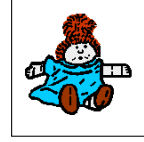
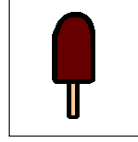

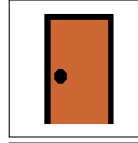

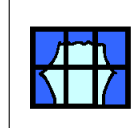
Reconhecimento e comparação de sílabas.

Na coluna do lado direito encontra uma sílaba de uma palavra da coluna do lado esquerdo. Ex.: **camisa** tem o **sa** de **raposa**. E **cavalo** tem o **va** de...

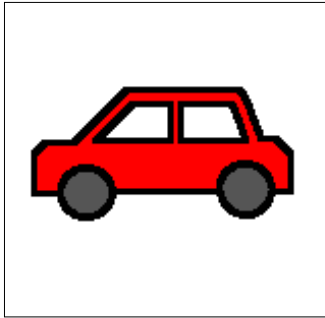
Reconhecimento e comparação de sílabas.

Na coluna do lado direito encontra uma sílaba de uma palavra da coluna do lado esquerdo. Ex.: **porta** tem o **ta** de **mota**. E **gelado** tem o **la** de...

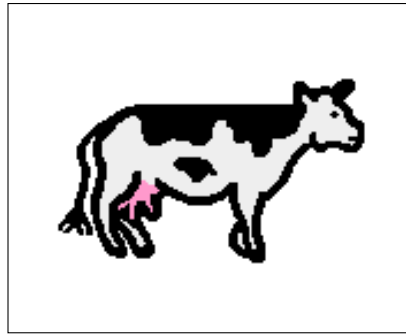
Consciência Fonémica.

Descobre qual é o que começa pela mesma letra/som de **carro**.



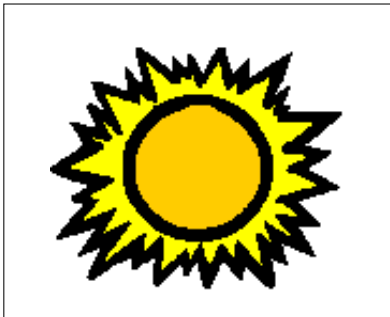
Consciência Fonémica.

Descobre qual é o que começa pela mesma letra/som de **vaca**?



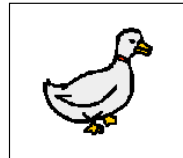
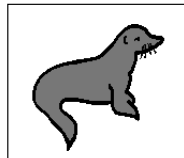
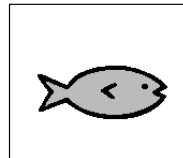
Consciência Fonémica.

Descobre qual é o que começa pela mesma letra/som de **sol**.

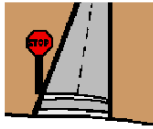


Consciência Fonémica.

Rato começa pela mesma letra/som de **rio**?
E peixe começa pela mesma letra/som de **foca**?



Por que letra / som começo?



Consciência Fonémica.

Põe um círculo à volta de todas as palavras começadas pela letra/som: B.



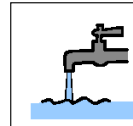
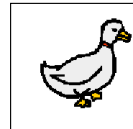
Consciência Fonémica.

Põe um círculo à volta de todas as palavras começadas pela letra/som: J.



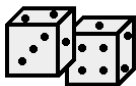
Consciência Fonémica.

Descobre em cada fila por que letra/som começam.



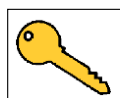
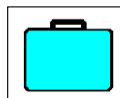
Consciência Fonémica.

Traça uma linha para associar aqueles que começam pela mesma letra/som.



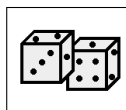
Consciência Fonémica.

Descobre em cada fila o que não começa pela mesma letra/som.



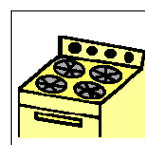
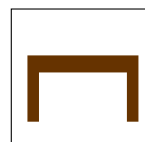
Consciência Fonémica.

Descobre em cada fila o que não começa pela mesma letra/som.



Omissão elemento: Omissão de fonema inicial.

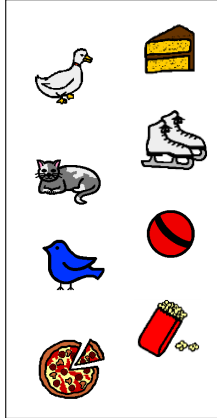
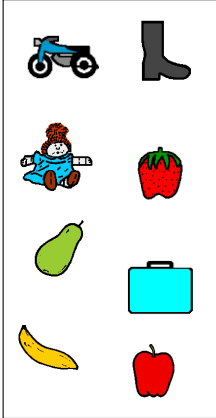
Cama sem a primeira letra fica...ama. E mesa, sem o m, fica...



Põe um círculo à volta dos objectos que começam pela letra indicada.

M

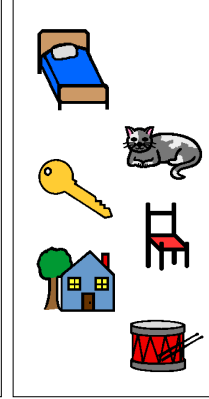
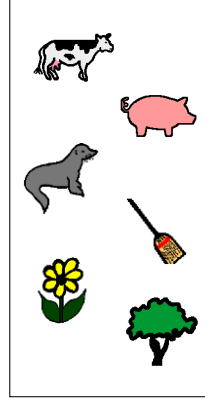
P



Põe um círculo à volta dos objectos que começam pela letra indicada.

V

C



Ouves sempre a letra / som: A?
Em qualquer posição.



Ouves sempre a letra / som: E?
Em qualquer posição.



7

Ouves sempre a letra / som: **A**?
Em qualquer posição.



Ouves sempre a letra / som: **O**?
Em qualquer posição.



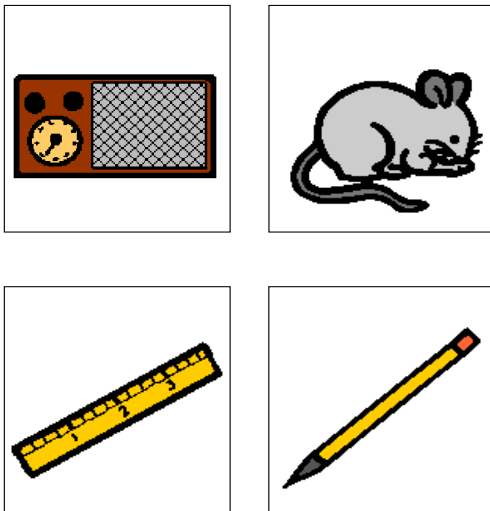
Ouves sempre a letra / som: **L**?
Em qualquer posição.



Por que letra / som começo?



Por que letra / som começo?
Qual é o que não começa pela mesma letra/som?



Som intruso.

Perguntar à criança se ouve sempre o mesmo som.
O som que se repete aparece em posição inicial, média e final.

Ouves sempre o som /R/?



Ouves sempre o som /C/?



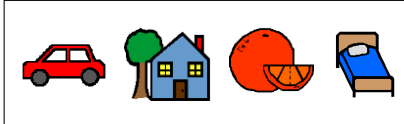
Ouves sempre o som /P/?



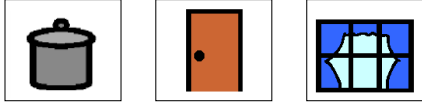
Ouves sempre o som /T/?



Qual o Som que não pertence?
 Todos começam pela mesma letra/som, menos um. Qual é?



Descobre as palavras acabam em: / la /



Descobre as palavras começam pelo: / sa /



Descobre as palavras começam pelo: / v /



Descobre as palavras acabam em: / to /



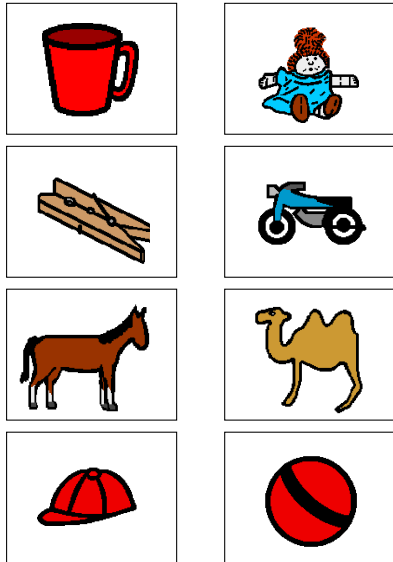
Descobre as palavras começam pelo: / va /



Descobre as palavras começam pelo: / c /

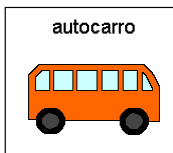
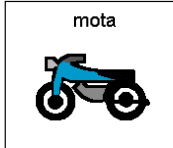
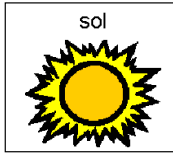


Síntese Silábica. Formação de palavras.
 Dizer as sílabas demorando alguns segundos para que a criança descubra a palavra.
 Ex.: ca.....ne.....ca, o que é que eu disse?



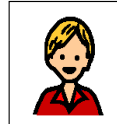
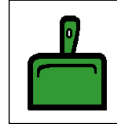
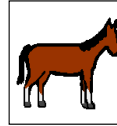
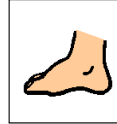
Conta as sílabas.

Conta quantos bocadinhos (sílabas) têm as palavras.



Segmentação Silábica.

Quantos bocadinhos (sílabas) tem a palavra **cama**? E **pé**?



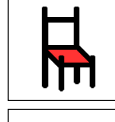
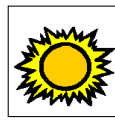
Segmentação Silábica.

Quantos bocadinhos (sílabas) tem a palavra **caneta**? E **gato**?



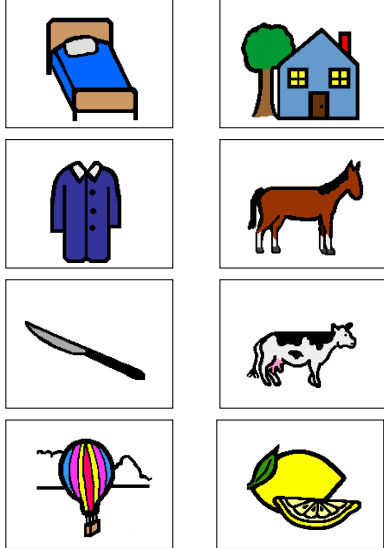
Segmentação Silábica.

Quantos bocadinhos (sílabas) tem a palavra **sol**? E **chapéu**?



Síntese Silábica. Formação de palavras.

Dizer as sílabas demorando alguns segundos para que a criança descubra a palavra.
Ex.: ca.....ma, o que é que eu disse?



Síntese Fonética.

Junta os sons que eu vou dizer e descobre a palavra que eu disse.



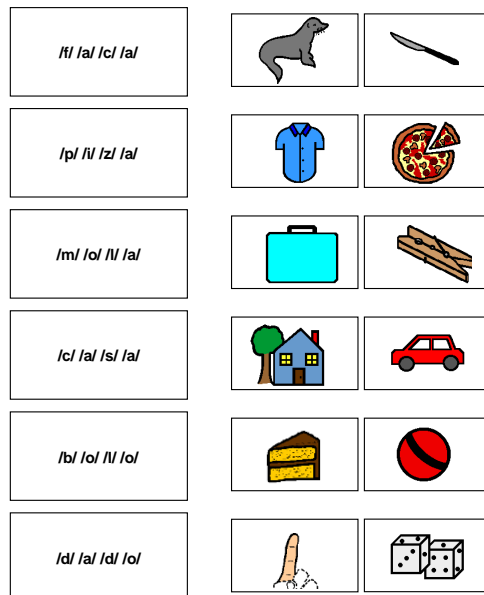
Síntese Fonética.

Junta os sons que eu vou dizer e descobre a palavra que eu disse.





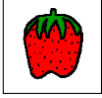

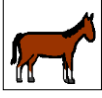





Síntese Fonética.

Junta os sons que eu vou dizer e descobre a palavra que eu disse.



Evocação Fonética.

Eu digo uma letra/som e tu tens que dizer qual é a palavra que começa por essa letra/som.

F		
M		
C		
B		
U		

Evocação Fonética.

Eu digo uma letra/som e tu tens que dizer qual é a palavra que começa por essa letra/som.

A			
R			
S			
T			
L			