



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2012

**SÓNIA PATRÍCIA DA
SILVA CORREIA**

**AS ESCRITAS DAS CRIANÇAS: DESENVOLVER A
LINGUAGEM NO PRÉ-ESCOLAR**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2012

**SÓNIA PATRÍCIA DA
SILVA CORREIA**

**AS ESCRITAS DAS CRIANÇAS: DESENVOLVER A
LINGUAGEM NO PRÉ-ESCOLAR**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Professora Maria Luísa Álvares Pereira, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho primeiramente à minha MÃE, por me ter dado a oportunidade de realizar uma formação a que a ela nunca foi proporcionada, e também pela sua luta diária e constante por forma a me possibilitar todos os recursos para concretizar este tão alcançável objetivo de vida.

Às três preciosidades da minha vida: Ana Rita Martins Correia, minha futebolista de eleição, Cláudia Martins Correia, prodigiosa artista, e Catarina Martins Correia, a mais pequenina e princesinha da família.

À Maria Luísa Ferreira Couto e filhos, Quico e Luís Pedro, por todos os apoios económico, emocional e afetivo, e ainda por me terem ensinado a empenhar vivamente e a nunca desistir.

Às minhas AMIGAS: Andreia Dunas e Marta Leite, pelo apoio incondicional prestado ao longo destes cinco anos de formação, mesmo não tendo a vida lhes proporcionado a mesma oportunidade.

Por fim, à minha “irmã gémea”: Márcia Mendes, que é e sempre será um exemplo de serenidade e de olhar a vida com um sorriso nos olhos e nos lábios constante.

O júri

Presidente

Professora Doutora Marlene da Rocha Migueis
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Vogais

Professor Doutor Pedro Balaus Custódio
Professor Adjunto da Escola Superior de Educação de Coimbra

Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Pelo facto de um trabalho ter em destaque o nome de uma só pessoa, não significa que esta foi a única que contribuiu para a sua elaboração. Assim, por ter sido um trabalho resultante da participação e empenho de muitas pessoas, cito e agradeço... À Professora Orientadora de Seminário de Investigação Educacional, Maria Luísa Álvares Pereira, por me ter ensinado a falar corretamente e por potenciar o desenvolvimento das minhas competências de escrita.

À Professora Orientadora da Prática Pedagógica Supervisionada, Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Tomaz, por me fazer refletir criticamente sobre a minha ação e a encarar as críticas como essenciais para a minha construção, enquanto futura profissional de educação.

À Professora Maria Inês Almeida Cardoso, por, com toda a sua simplicidade e sensibilidade, me ter ensinado a escrever melhor. À Professora Maria Manuel Oliveira Santos, por disponibilizar-se sempre e por partilhar os seus saberes e experiências de vida profissional. E, também, à Luciana Graça, por me ensinar a respeitar prazos e a colocar a responsabilidade sempre em primeiro lugar.

Às profissionais do Agrupamento de Escolas de S. Bernardo, em especial à educadora de infância, Alzira Almeida, e às suas ajudantes, auxiliar de ação educativa, Sandra Teixeira, e animadora sociocultural, Ana Catarina Bastos, pela sua dedicação e pela sua ajuda na concretização deste projeto de intervenção. Um agradecimento muito sincero e imprescindível ao grupo de crianças do jardim de infância, que participaram contínua e vivamente no mesmo, e que sem a sua participação não seria possível a realização deste relatório.

À minha competente colega de estágio, Andreia Alcobia, que se tornou uma amiga para a vida e me ensinou a ser uma melhor profissional, através da sua dedicação efetiva e incansável a este projeto.

À Rita Mendes ("Ritinha"), colega e amiga desde o início da minha formação universitária, por me ter apoiado sempre e por partilhar as suas experiências e os seus receios de vida pessoal e académica.

Por fim, e não menos importante, às colegas do grupo de Seminário, Sara Ramalho e Daniela Brás, pela sua motivação e pelo seu empenho na escrita dos seus relatórios, sendo, por isso, um grande exemplo a seguir. E, para além disto, por terem sido um ombro amigo e um incentivo no ultrapassar dos obstáculos, que unidas enfrentamos, ao longo deste percurso universitário.

Palavras-chave

Linguagem, comunicação, aquisição, aprendizagem, linguagem oral, linguagem escrita, literacia emergente, concepções precoces, pré-escolar

Resumo

O presente trabalho aborda a aquisição e a aprendizagem da linguagem através das relações de comunicação estabelecidas entre o bebé e a família, e entre aquele e outros adultos e crianças mais velhas e que lhe são próximos, nos seus primeiros anos de vida.

Em correlação, surgem as concepções precoces acerca da linguagem escrita, que cada criança elabora antes mesmo de enveredar no ensino formal, e que se refletem nas suas múltiplas tentativas de escrita, que, por sua vez, vão progredindo, no sentido da utilização correta e funcional do código escrito.

Neste sentido, no pré-escolar, a literacia emergente assume um papel primordial e fundamental no desenvolvimento, na criança, de competências de leitura e escrita, tão essenciais para a efetiva aprendizagem da linguagem escrita, aquando do processo de alfabetização.

Assim, tendo por base as concepções precoces sobre a escrita demonstradas por um grupo específico de crianças do pré-escolar, de idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, através de um teste inicial de avaliação de competências de leitura e escrita, foi implementado e dinamizado um projeto de intervenção. Este projeto contou com a participação do grupo de crianças em que os primeiros sujeitos referidos estavam inseridos. Este grupo constituído, no total, por vinte e três crianças, caracterizou-se pela sua heterogeneidade de idades, compreendendo crianças entre os dois e os cinco anos de idade.

O objetivo primordial da implementação deste projeto de intervenção foi o de estimular o desenvolvimento da linguagem escrita, consagrando-se um trabalho e um tempo dedicado especificamente às crianças dos quatro e dos cinco anos. Estas, como sujeitos participantes do teste inicial, foram alvo, aquando da finalização do projeto de intervenção, de um teste final, cuja finalidade foi a da verificação da possível progressão das competências de leitura e escrita das mesmas. E, conseqüentemente, de avaliação da adequabilidade das atividades dinamizadas e da qualidade da intervenção face ao objetivo primordial visado.

keywords

Language, communication, acquisition, learning, oral language, written language, emergent literacy, early concepts, preschool

abstract

This work approaches the acquisition and learning of language through communication relations established between the child and the family, and between him and other adults and older children and that near to him, in their first years of life.

In correlation, appear early conceptions about written language that every child prepare, even before to take on formal education and that are reflected in their multiple attempts at writing, which, in turn, they will be progressing, in the direction to the correct use and functional written code.

In this sense, in pre-school, the emergent literacy assumes a prime and fundamental role in the development, in the child, of the reading and writing skills, so essentials for effective learning written language, when the alphabetize process.

Thus, based on the early conceptions about writing demonstrated by a specific group of children from pre-school aged four and five years, through an initial test of evaluation about reading and writing skills, was implemented and dinamized an intervention project. This project involved the participation of the group to children in that the first subjects were inserted. This group, formed, in total, for twenty-three children, if characterizes by to its heterogeneity of ages, covering children between two and five years old.

The prime objective of implementing this intervention project was to stimulate the development of written language, consecrating themselves a job and a time dedicated specifically to children of four and five. These, as subjects participants in the initial test, were target, when of the finalization the intervention project, of a end test, which purpose been to the checking the possible progression of reading and writing skills. And, thus, of evaluation to the suitability of the activities dinamized and of the quality to intervention in face to the prime objective pursued.

ÍNDICE

	PÁGINA
ÍNDICE DE FIGURAS	10
ÍNDICE DE QUADROS	11
SIGLAS E ABREVIATURAS	11
1. INTRODUÇÃO	13
2. CONTEXTUALIZAÇÃO	15
3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	17
A aquisição e a aprendizagem da linguagem nos primeiros anos de vida da criança	17
Linguagem oral <i>versus</i> linguagem escrita - funcionalidade.....	19
A aprendizagem da leitura e da escrita - perspetivas	20
Despoletar o processo de aquisição da leitura e da escrita	22
O contributo das conceções precoces na aprendizagem da leitura e da escrita.....	24
A literacia emergente e o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita.....	28
Os jogos de literacia na aprendizagem da leitura e da escrita.....	29
A construção de um projeto pessoal de leitor e de escritor.....	31
4. PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR.....	33
Introdução.....	33
Contextualização da prática pedagógica.....	33
Caracterização da comunidade	33
Caracterização da sala de jardim de infância.....	34
Caracterização do grupo de crianças.....	37
Caracterização dos familiares das crianças	38
5. PROJETO DE INTERVENÇÃO	39
Introdução.....	39
Teste inicial aplicado.....	39
Introdução	39
Sujeitos do estudo	40
Descrição do instrumento de análise.....	41
Apresentação, análise e interpretação de resultados	43
Conclusões	60
Projeto de intervenção	61
Introdução	61
Objetivo geral e objetivos específicos	61
Estrutura do Programa	61

Descrição, análise e reflexão crítica das sessões	62
□ 1.ª semana de intervenção - de 7 a 9 de Novembro de 2011.....	63
□ 2.ª feira - 7 de Novembro de 2011.....	63
□ 3.ª feira – 8 de Novembro de 2011	65
□ 4.ª feira – 9 de Novembro de 2011	67
□ 2.ª Semana de intervenção - de 14 a 16 de Novembro de 2011	68
□ 2.ª feira – 14 de Novembro de 2011	68
□ 3.ª feira – 15 de Novembro de 2011	70
□ 4.ª feira – 16 de Novembro de 2011	72
□ 3.ª Semana de intervenção - de 21 a 23 de Novembro de 2011	74
□ 2.ª feira – 21 de Novembro de 2011	74
□ 3.ª feira – 22 de Novembro de 2011	75
□ 4.ª feira – 23 de Novembro de 2011	77
□ 4.ª Semana de intervenção - de 28 a 30 de Novembro de 2011	78
□ 2.ª feira – 28 de Novembro de 2011	78
□ 3.ª feira – 29 de Novembro de 2011	81
□ 4.ª feira – 30 de Novembro de 2011	83
Participação nas sessões de atividade	83
Teste final aplicado	85
Introdução	85
Sujeitos do estudo	85
Descrição do instrumento de análise.....	85
Apresentação, análise e interpretação de resultados	87
Conclusões	91
6. SUGESTÃO DE ATIVIDADES	93
Introdução.....	93
Descrição das Atividades.....	93
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
8. REFERÊNCIAS	102
Bibliografia.....	102
Documentos oficiais	104
Webgrafia	104
ANEXOS.....	106
□ Anexo 1 – Dados socioeconómicos dos familiares das crianças.....	107
□ Anexo 2 – Cartões A, PPPPP e OTB.....	109

□ Anexo 3 – Cartões de imagens com respetivas palavras	109
□ Anexo 4 – Cartões das letras do alfabeto.....	109
□ Anexo 5 – Cartões de imagens de animais com respetivas palavras.....	110
□ Anexo 6 – Ausências nos momentos em grande e pequeno grupos, relativas ao mês de Novembro de 2011.....	111
□ Anexo 7 – Cartões de imagens com respetivas palavras	112
□ Anexo 8 – Cartões de números e letras	112
□ Anexo 9 – Cartões de imagens com respetivas palavras	113

ÍNDICE DE FIGURAS

	PÁGINA
Figura 1 - Sala de acolhimento.....	34
Figura 2 - Sala de prolongamento.....	36
Figura 3 - Representação do nome próprio sem respeitar a direcionalidade da escrita, por C.1.....	47
Figura 4 - Representação do nome próprio sem respeitar a direcionalidade da escrita, por P.2.....	47
Figura 5 - Representação refletida das letras do nome, por B.2.....	47
Figura 6 – Representação refletida das letras do nome, por I.1.....	47
Figura 7 – Representação não convencional da letra «S», por J.1.....	48
Figura 8 – Representação convencional do nome próprio, por F.1.....	48
Figura 9 – Escrita antecedente ao nível de escrita pré-silábico – Exemplo 1.....	49
Figura 10 – Escrita antecedente ao nível de escrita pré-silábico – Exemplo 2.....	49
Figura 11 – Escrita antecedente ao nível de escrita pré-silábico – Exemplo 3.....	50
Figura 12 – Escrita antecedente ao nível de escrita pré-silábico – Exemplo 4.....	50
Figura 13 – Escrita antecedente ao nível de escrita pré-silábico – Exemplo 5.....	50
Figura 14 – Escrita do nível pré-silábico – Exemplo 1.....	51
Figura 15 – Escrita do nível pré-silábico – Exemplo 2.....	51
Figura 16 – Escrita do nível pré-silábico – Exemplo 3.....	51
Figura 17 – Escrita do nível silábico – Exemplo 1.....	52
Figura 18 – Escrita do nível silábico – Exemplo 2.....	52
Figura 19 – Escrita do nível silábico – Exemplo 3.....	52
Figura 20 – Nível de escrita com fonetização - Exemplo 1.....	53
Figura 21 – Nível de escrita com fonetização - Exemplo 2.....	53
Figura 22 – Nível de escrita com fonetização - Exemplo 3.....	54
Figura 23 – Nível de escrita com fonetização - Exemplo 4.....	54

Figura 24 – Confusão gráfica entre as letras «A» e «V», por C.1.....	57
Figura 25 – Correta associação entre a palavra «LEÃO» e a respetiva imagem, por A.2.....	59
Figura 26 – Correta associação entre a palavra «LEÃO» e a respetiva imagem, por E.2.....	59
Figura 27 – Correta associação entre a palavra «CROCODILO» e a respetiva imagem, por F.1.....	59
Figura 28 – Correta associação para as palavras «OVELHA» e «URSO» e as respetivas imagens, por I.2.....	60
Figura 29 – Escrita do nome próprio, por B.2.....	64
Figura 30 – Escrita do nome próprio, por C.1.....	64
Figura 31 – Escolha das letras e escrita do nome próprio «SÓNIA», por P.2.....	65
Figura 32 – Escolha das letras e escrita do nome próprio «PATRÍCIA», por P.2.....	65
Figura 33 – Escrita da frase criada, por A.2.....	67
Figura 34 – Escrita da frase criada respeitando o espaço entre palavras, por I.2.....	67
Figura 35 – Diário de grupo dos dias 14 e 15 de Novembro de 2011.....	72
Figura 36 – Quadro final da atividade realizada com base nas letras iniciais dos nomes das crianças.....	73
Figura 37 – Trabalhos finais das crianças.....	80
Figura 38 – Quadro-final obtido.....	82
Figura 39 – Único caso de distinção entre letras e números, por B.2.....	89
Figura 40 – Associação correta entre as imagens dos animais e as palavras começadas por vogal.....	89
Figura 41 – Associação correta entre as imagens e as palavras começadas por consoante.....	90
Figura 42 – Exemplo de representação icónica da frase «MUITAS ESTRELAS.».....	91

ÍNDICE DE QUADROS

	PÁGINA
Quadro 1 – Número de crianças por idade e sexo.....	38
Quadro 2 – Pequeno grupo de crianças participante no teste inicial.....	40
Quadro 3 - Faltas individuais, nas sessões de atividade, das crianças pertencentes ao pequeno grupo.....	84

SIGLAS E ABREVIATURAS

AESB – Agrupamento de Escolas de São Bernardo

Art.º - Artigo

CAF - Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DEB - Departamento de Educação Básica

EB1 – Escola Básica do 1.º Ciclo

MA – Metas de Aprendizagens

ME – Ministério da Educação

MF – Meta Final

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA - Plano Anual de Atividades

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

SIE – Seminário de Investigação Educacional

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge no âmbito das Unidades Curriculares *Prática Pedagógica Supervisionada* e *Seminário de Investigação Educacional*, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro.

Num primeiro momento, abordaremos a aquisição e a aprendizagem da linguagem nos primeiros anos de vida da criança, diferenciaremos a linguagem oral da linguagem escrita e abordaremos a sua funcionalidade, e, ainda, apresentaremos algumas perspetivas relativas à aprendizagem quer da linguagem oral quer da linguagem escrita, e como despoletar o processo de aquisição da leitura e da escrita. De seguida, refletiremos sobre o contributo das conceções precoces na aprendizagem da leitura e da escrita e do papel da literacia emergente, no desenvolvimento das competências de leitura e de escrita e, incluída neste aspeto, a importância dos jogos de literacia na aprendizagem da leitura e da escrita. Por outro lado, também abordaremos a construção de um projeto pessoal de leitor e de escritor.

Na parte do trabalho relativa ao projeto de intervenção, apresentaremos e analisaremos a implementação do projeto de intervenção realizado para, com e por um grupo de crianças do pré-escolar, compreendidas entre os dois e os cinco anos, com as quais tivemos oportunidade de contactar na Unidade Curricular *Prática Pedagógica Supervisionada A2*, e que tinha como objetivo primordial o do desenvolvimento de competências de leitura e escrita.

Desta forma, acreditamos ser aliciante descobrir e analisar as produções escritas, desenhos e/ou preescritas, ao nível do seu aspeto gráfico, que compreende os aspetos figurativos (e.g.: tipo de caracteres usados, orientação da escrita, aproximação gráfica à escrita convencional, existência de espaços entre as sequências de caracteres utilizados) e os aspetos conceptuais, que se reportam à compreensão da forma como a criança interpreta e integra todos os conhecimentos e características que atribuem à escrita, realizadas pelo grupo com quem tivemos oportunidade de intervir. Neste sentido, apresentaremos e refletiremos acerca das atividades realizadas com o objetivo de proporcionar e promover competências de literacia e despoletar, primordialmente, o desenvolvimento da linguagem escrita (Mata, 2008, p. 33).

Para tal, tivemos necessidade de aplicar um teste inicial, que nos permitiu avaliar as competências de leitura e escrita já possuídas pelas crianças de quatro e cinco anos, de

forma a sabermos e compreendermos quais os conhecimentos prévios que estas possuíam e também por forma a construirmos um programa de atividades ajustado e potenciador de desenvolvimento. Numa fase final, após a implementação do programa, aplicamos um outro teste avaliativo, com o intuito de verificar se houve progressão das competências de leitura e escrita face ao programa de atividades desenvolvido. Assim, a questão de investigação deste trabalho prendeu-se com o modo como o educador pode potenciar o desenvolvimento da linguagem escrita de crianças do pré-escolar.

Para auxiliar no delinear e na seleção das atividades, recorremos a estudos e publicações de autores conceituados, como Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1988), e a documentos orientadores e oficiais nomeadamente, as *Orientações Curriculares* (ME, 1997) e as *Metas de Aprendizagens* (ME & DGIDC, 2010), direcionados para a educação pré-escolar, e, ainda, o *Plano Anual de Atividades* do Agrupamento de Escolas de S. Bernardo (AESB, 2010), que foram os guias da nossa ação enquanto adultos educadores.

Na elaboração dos momentos de avaliação, que compuseram os testes inicial e final aplicados às crianças, e na posterior análise dos resultados, tivemos por base, essencialmente, a publicação *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita* (Alves Martins & Niza, 1998).

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

Cada criança, ao chegar ao jardim de infância, traz consigo experiências e atitudes perante a vida muito diversificadas e que são fruto das suas diferentes origens sociais e culturais, as quais, por sua vez, influenciarão determinadamente a aprendizagem e a autoestima de cada sujeito. Por conseguinte, torna-se essencial proporcionar à criança, nesta tão importante etapa da sua vida, ambientes linguisticamente estimulantes, em que a interação do adulto educador com cada criança se torna, afinal, tão imprescindível para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, afetivo e social.

Para colocar em prática o referido, o educador tem de ser capaz de ouvir e observar permanentemente a criança, o que esta diz e como o diz, de forma a compreender como se está a processar o desenvolvimento da linguagem. Para além disto, precisa de estar atento e valorizar as produções desta, para que a interação dual, adulto-criança, possa estimular comportamentos linguísticos, alargar os campos de intervenção e corrigir possíveis desvios.

O progresso de conhecimento da língua materna está subjacente, na verdade, a um conhecimento da língua que é intuitivo ou implícito, isto é, que é adquirido, de uma forma natural e espontânea, através da exposição a essa língua. Como tal, as autocorreções, o gosto pelas rimas e as brincadeiras com as palavras, que as próprias crianças efetuam, traduzem um nível superior de conhecimento, que indicia a presença de alguma consciência linguística e que, conseqüentemente, será essencial para que a criança aprenda a ler e a escrever.

No caso concreto deste trabalho, centramo-nos no desenvolvimento da linguagem escrita e, por isso, pretendemos que as atividades implementadas proporcionassem ao grupo de crianças (ME & DGIDC, 2010, p. 35), “[a mobilização de] um conjunto de conhecimentos linguísticos determinantes na aprendizagem da linguagem escrita e, [por conseguinte], no, [futuro], sucesso escolar”. Assim, enquanto alunas-estagiárias, assumindo a função primordial de adultos-educadores, comprometemo-nos a ser responsáveis, tendo sempre em conta a opinião e o parecer da educadora de infância, pela organização de um ambiente educativo que permitisse a familiarização de todas as crianças com o código escrito (Gomes, 2010, p. 14).

Para tal, salientam-se dois aspetos primordiais que pretendemos estimular; designadamente, a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita e a

capacidade de interação verbal. Assim, e tendo de novo por base o documento Metas de Aprendizagens (ME & DGIDC, 2010, pp. 36-38), no final da educação pré-escolar, a criança, no domínio do reconhecimento e escrita de palavras, deverá ser capaz de reconhecer algumas palavras escritas do seu quotidiano (MF8); saber onde começa e acaba uma palavra (MF9); conhecer algumas letras (MF11). No domínio das convenções gráficas, ser capaz de saber como pegar corretamente num livro (MF15); saber que a escrita e os desenhos transmitem informação (MF16); identificar a capa, a contracapa, as guardas (MF17); conhecer o sentido direcional da escrita (MF18); distinguir letras de números (MF22); predizer acontecimentos numa narrativa através das ilustrações (MF23); usar o desenho, garatujas ou letras para fins específicos (MF24). Por fim, ao nível da compreensão de discursos orais e interação verbal, a criança deverá ser capaz de fazer perguntas e responder, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente (MF26); recontar narrativas ouvidas ler (MF30). Todas as metas enunciadas anteriormente foram utilizadas como referenciais na planificação da sequência de atividades que, posteriormente, foi aplicada e desenvolvida no e com o grupo de crianças participante.

Em jeito de conclusão, de uma forma muito sucinta, e recorrendo a palavras da autoria de Mata (2008, p. 43), pretendemos proporcionar oportunidades para que todas as crianças pudessem explorar, brincar, refletir sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e significativa.

3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A aquisição e a aprendizagem da linguagem nos primeiros anos de vida da criança

Os termos “aquisição” e “aprendizagem” são, na verdade, processos diferentes que, certas vezes, se interinfluenciam e se cruzam no crescimento da criança. Assim sendo, enquanto a aquisição da linguagem remete para um processo subconsciente de apropriação de um sistema linguístico, por via da exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino, a aprendizagem da linguagem refere-se a um processo que ocorre através da experiência e da prática, de forma mais ou menos consciente, e em que se instalam modificações no desempenho da criança. Ou seja, ao contrário da aquisição, a aprendizagem exige a consciencialização do conhecimento a apreender e um certo nível de explicitação e análise de quem ensina. É pela grande interação entre a aquisição e a aprendizagem que muitas das realizações humanas são o resultado da mistura entre estes dois processos (Sim-Sim, 1998, pp. 21; 28; Sim-Sim, 2002, p. 201).

Embora a função primordial da linguagem seja a comunicação, estas são processos diferentes. Neste sentido, a comunicação remete para o processo de troca de informação que envolve a codificação, a transmissão e a decodificação de uma mensagem veiculada entre intervenientes. Pelo facto de o ato de comunicar fazer parte da nossa condição enquanto seres sociais, “O ser humano é por natureza um comunicador.” (Sim-Sim, 1998, p. 22). Desta forma, para comunicarmos, necessitamos de dominar um código comum, isto é, um sistema de sinais, necessário para transmitir uma mensagem, e que utilizemos o canal de comunicação adequado à situação. Sendo a comunicação verbal considerada a mais elaborada de todas as formas de comunicação e o sistema linguístico que a serve, - a linguagem -, o mais complexo dos códigos, a linguagem é um sistema complexo e dinâmico constituído por símbolos convencionais, usados para comunicar e pensar (A. S. H. A., 1983, citado por Sim-Sim, 1998, pp. 22-23).

Em cada comunidade, a linguagem possui características específicas, porém a comunicação verbal é universal e é por esta razão que qualquer criança adquire a língua da comunidade a que pertence. Para tal, a criança necessita de ser exposta à mesma, ouvindo falar à sua volta e ao falarem com ela, o que, por sua vez, permite que ocorra a aquisição natural e espontânea da linguagem. As alterações que ocorrem no conhecimento da língua, durante o período de aquisição da linguagem, são denominadas por desenvolvimento da

linguagem. Neste sentido, o desenvolvimento da linguagem segue um conjunto de princípios, designadamente: uma ordem sequencial previsível, com marcos de desenvolvimento que se manifestam, aproximadamente, na mesma idade, em todas as crianças, e em que a oportunidade de vivenciar determinadas experiências é essencial para que o desenvolvimento aconteça, e cujas variações individuais fazem parte do processo de desenvolvimento (Owens, 1988, citado por Sim-Sim, 1998, pp. 27-28).

Seguindo esta lógica de pensamento, para Vygotsky (1979, p. 33, citado por Sim-Sim, 1998, p. 196), a função primordial da linguagem, tanto para as crianças quanto para os adultos, resume-se ao contacto social, e é por esta razão que “a fala mais primitiva das crianças é uma fala essencialmente social”. São exemplo de fala primitiva o grito e outras reações vocais que acompanham movimentos e fortes emoções (e.g.: o choro ou o riso) (Vygotsky & Luria, 1996, p. 208). Estes reflexos da laringe tornam-se os alicerces, segundo Vygotsky e Luria (1996, p. 209), para a “maior descoberta da vida da criança”, isto é, a criança começa a compreender que esses sons e as combinações entre eles podem «tomar o lugar» de certos objetos e que, com a sua ajuda, podem conseguir muitas coisas, como por exemplo: chamar a mãe - «ma-ma».

Em função do que foi referido no parágrafo anterior, todos nós necessitamos de um envolvimento verbal proporcionado pelos falantes fluentes de um determinado sistema linguístico. Assim, embora a aquisição da linguagem seja o resultado de um programa que nos é transmitido geneticamente, a sua materialização só é possível se a criança crescer imersa num ambiente em que as trocas linguísticas ocorram, ou seja, onde falem com ela e à sua volta.

Assim sendo, no primeiro ano de vida de um bebé pode observar-se, na criança, o surgir de uma tendência para imitar os sons que ouve dos adultos (e.g.: chama o cão por «au-au»), neste caso, a função da fala é a primordial, a mais urgente e persistente. É esta tendência que vai criar as primeiras condições para o início do uso funcional das palavras por parte da criança (Vygotsky & Luria, 1996, p. 210). Durante os primeiros meses, o adulto lidera a interação e, pelo facto de atribuir significado às produções do bebé, proporciona-lhe a estrutura formatada da conversa (turnos e pausas). Desta forma, os primeiros jogos comunicativos estabelecidos na interação entre mãe e criança assumem um papel imprescindível e determinante para o desenvolvimento da linguagem oral, visto que este tipo de jogos caracteriza-se pelo seu carácter dialógico, de turnos alternados, seguindo

regras e padrões específicos (Bruner, 1975, citado por Rojo, 2010, pp. 69-70). Assim, a interação torna-se o grande motor e promotor da comunicação e pressupõe uma implicação dual.

Durante este primeiro período significativo, designado por período prélinguístico, caracterizado por sentenças de uma só palavra, as palavras exprimem principal e ativamente o desejo da criança (Vygotsky & Luria, 1996, p. 210). Quando o bebé já é capaz de atribuir de forma consistente o mesmo significado a produções fónicas, ou seja, quando surgem as primeiras palavras de acordo com as regras fonológicas da língua, isto significa que o bebé iniciou a passagem para a fase linguística (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 15). Já por volta dos três/quatro anos de idade, a criança começa a ser capaz de diferenciar os sons que pertencem ou não à respetiva língua materna e, só mais tarde, entre os cinco e os seis anos de idade, deverá ter atingido a sua maturidade articulatória. Progressivamente, o aprendiz de falante vai aprendendo a dominar a estrutura conversacional, até que se torna eficaz na transmissão dos seus próprios propósitos e eficiente na compreensão das intenções do outro (Sim-Sim, 1998, p. 193).

Linguagem oral *versus* linguagem escrita - funcionalidade

Pelo facto de a linguagem ter uma dupla funcionalidade, isto é, ser objeto de aprendizagem e meio para garantir a aquisição de outros conhecimentos, esta tem uma posição central dentro da educação. É por esta razão que a linguagem faz parte do programa como um aspeto a ser ensinado, principalmente na forma escrita, por via da alfabetização, e, comumente, serve como instrumento pelo qual o aluno poderá ter acesso a outros conhecimentos. Neste sentido, a criança precisa de aprender a linguagem para, por meio dela, aprender (Zorzi, 2003, p. 24).

Segundo Riley (2004, citado por Vala, 2008, p. 14), tanto a linguagem oral quanto a linguagem escrita são apreendidas devido à curiosidade que as crianças manifestam e ao seu desejo inerente de conhecer o mundo. No entanto, existem diferenças significativas entre a linguagem oral e a linguagem escrita. De uma forma sucinta, a linguagem oral pressupõe uma relação direta entre interlocutores, em que há partilha de conhecimento e de um contexto de comunicação, que, por sua vez, são regulados pela dinâmica entre os interlocutores, não existindo uma necessidade prévia de planificar o que vai dizer-se. Isto é, a linguagem oral remete para uma sequência de sons produzidos ao longo de um tempo,

de cariz transitório, temporal e que implica a utilização do sistema auditivo. Já a linguagem escrita, por não pressupor uma relação direta entre os interlocutores, não exige necessariamente uma partilha de um contexto de comunicação entre quem escreve e quem lê, e, como tal, não é regulada pela dinâmica entre os interlocutores. Contudo, a linguagem escrita requer planificação, textualização e revisão do texto, no seu conjunto, pois possui uma sequência de marcas que necessitam de ser organizadas num espaço. É por esta razão que a linguagem escrita é permanente, espacial e visual (Alves Martins & Niza, 1998, pp. 24-26).

Assim, a compreensão e a produção da linguagem escrita vão para além da simples mestria técnica de transformar o oral em escrito e vice-versa, pois exige o domínio do discurso escrito, o que, conseqüentemente, aumenta as possibilidades de conhecimento e potencia a criatividade e a competência crítica individual. Ora, as exigências para lidar com a linguagem escrita, comparativamente com as da linguagem oral, são significativamente maiores. Isto acontece, porque, enquanto a linguagem escrita exige o domínio de grafemas, e conseqüentemente das letras do alfabeto e também a consciência dos sons - fonemas da fala -, que, isolados, não possuem qualquer sentido, a linguagem oral envolve de forma implícita e somente sequências de sons. Neste sentido, Alves Martins e Niza (1998, pp. 29-30) alertam, precisamente, para a necessidade de trabalhar as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita e, por conseguinte, os seus processos, a partir de situações através das quais, a partir da fala, se elabore a escrita e a partir da escrita se desencadeie a fala (e.g.: em situações em que a criança reconta uma história lida previamente, realiza um comentário sobre uma notícia lida), por forma a potenciar os processos de interação entre as linguagens, oral e escrita.

A aprendizagem da leitura e da escrita - perspetivas

Durante muitos anos, a leitura foi considerada como uma operação essencialmente perceptiva aos níveis visual e auditivo, sendo estes considerados como centrais, durante o ato de ler. Considerava-se, ainda, que era necessária uma certa maturação para que as crianças pudessem iniciar a aprendizagem da leitura. Esta maturação abrangia aptidões psicológicas gerais, os denominados “pré-requisitos”, entre os quais o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem e a organização perceptivomotora (Mialaret, 1974, citado por Alves Martins & Niza, 1998, p. 114). Paralelamente, o ensino da escrita só deveria

iniciar-se a partir do momento em que a criança manifestasse um certo grau de maturidade no que se refere a aptidões psicológicas gerais, como: lateralização, motricidade fina, estruturação espacial e temporal. Assim, estas aptidões eram, tal como para a leitura, “pré-requisitos” necessários para a aprendizagem da escrita.

Neste sentido, a preparação para a escrita resumia-se ao traçado repetitivo de diversos grafismos e letras, o que conferia à atividade de escrita um caráter individual e solitário, e, ao aprendiz, o papel de espectador passivo ou de recetor mecânico (Pantoja, 2008, p. 8). Do mesmo modo, na conceção tradicional, acreditava-se que se aprendia a ler e a escrever, memorizando sons, sílabas e letras, e, por isso as escritas espontâneas estavam fora de questão, dando-se primazia à escrita “exclusivamente para acertar”, em que não havia lugar nem tempo para refletir sobre a escrita. A aprendizagem do sistema de escrita alfabética cingia-se a uma questão mecânica, ou seja, à aquisição de uma técnica com o intuito meramente de decifração. Desta forma, a escrita resumia-se à transcrição gráfica da linguagem oral - “codificação”, e a leitura à transformação do escrito em som - “descodificação”. E, assim, a aprendizagem da leitura e da escrita reduzia-se a uma mera associação entre grafemas e fonemas, em que a criança assimilava as informações transmitidas pelos adultos (Coutinho, 2005, p. 50).

Contrariando esta perspectiva, a partir da década de 60, surgiram mudanças significativas, no que se reporta à compreensão dos processos de aquisição e construção do conhecimento e da linguagem na criança, e foi por esta altura que começou a considerar-se que, o sujeito já possuía considerável conhecimento de sua língua, aquando do processo de alfabetização (Coutinho, 2005, p. 49). Seguindo a mesma linha de pensamento, Vygotsky (1977, p. 39, citado por Alves Martins & Niza, 1998, p. 47) afirma: “A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. Desta maneira, passou a valorizar-se a prática efetiva da escrita, baseada no sujeito em interação com a língua escrita, isto é, como defendem Alves Martins e Niza (1998, p. 159) “[a]prende-se a escrever, escrevendo.”. Desta forma, a escrita passa a ser vista como um produto inacabado e um processo em que a criança tem de resolver problemas diversificados que, por conseguinte, implicam encontrar o que se quer dizer e como se vai escrever. Assim, a escrita pressupõe uma atividade de comunicação, em que se desempenham funções sociais de acordo com as necessidades e finalidades de quem lê e de quem escreve (Alves Martins & Niza, 1998, p. 160).

Desta forma, se, por um lado, todos nascemos com uma informação hereditária que nos permite adquirir a língua do meio em que vivemos, o mesmo não acontece com a escrita, visto que esta, tal como aquela, não é uma herança biológica, mas sim cultural. Neste sentido, para que a criança aprenda a escrever, ela precisa de viver numa sociedade letrada, em que ler e escrever sejam atos sociais significativos. Neste processo de aprendizagem interinfluenciam o meio, que rodeia a criança, e as interações, que esta estabelece com ele, e também as características pessoais da criança, as suas experiências e pela observação dos outros em utilização da escrita (Besse, 2001; Teale, 1986; citados por Martins, 2010, p. 43). Em suma, como defende Sim-Sim (2002, p. 203), ler permite que nos apropriemos da informação - ou seja, aprendamos sobre o real -, enquanto o domínio da escrita permite aumentar o nosso potencial comunicativo, facilitando as aprendizagens escolares, expandindo os interesses individuais e permitindo o crescimento cognitivo do sujeito leitor.

Despoletar o processo de aquisição da leitura e da escrita

A conceção tradicional, como referido no capítulo anterior, centrava-se num ensino unidirecional, ou seja, de um saber do professor que se orientava no sentido de “preencher o vazio representado pelo não-saber do aprendiz” (Teberosky, 2001, p. 6). A este respeito, Teberosky explicita que o professor cria, planeia, inventa situações e atividades, por forma a que as crianças aprendam a ler e a escrever, e aqui que reside a diferença no “ensinar a ler e a escrever” (2001, p. 84).

Assim, o próprio aprender da criança centra-se, não no que o professor sabe sobre a escrita mas, na participação ativa e efetiva da criança em atividades em que ler e escrever fazem sentido para esta, sendo, nas práticas sociais, que a escrita ganha sentido, práticas estas, que vão desde o participar como destinatário da escrita de um nota, a um ouvinte da leitura de uma história. Partindo desta perspetiva, o professor deixa de assumir a função simplista de “transmissor” e passar a assumir a função primordial de “mediador” da relação da criança com a escrita. Desta maneira, caberá ao professor o importante papel de investigar o que cada criança sabe sobre a escrita, atuando, primeiramente, como observador e intérprete dos modos de participação da criança em atividades linguísticas e não-linguísticas, orais e gráficas, que se relacionam intimamente com a escrita. Ou seja,

«É aprendendo sobre o aprender da criança que [o professor] poderá dar um outro sentido ao ensinar.» (Teberosky, 2001, p. 8).

É através desta visão da autora, da linguagem como atividade significativa, que devem e são valorizadas todas as situações em que a criança é participante ativa e construtiva do seu próprio processo de apropriação da linguagem oral e da linguagem escrita. Por exemplo, a partir da escrita do nome próprio e do proporcionar, por parte do professor, de uma diversidade de situações em que os atos de ler e escrever estão integrados. Citando Álvares Pereira (2008, p. 11), “A aprendizagem da linguagem escrita consiste (...) em muito mais do que a aprendizagem de um código de transmissão, [pois pressupõe] (...) a construção de um sistema de representação”. Enfatizando, apra Zorzi (1998, p. 19), a escrita pode ser vista como uma representação simbólica, e é por esta razão que corresponde à “aquisição de uma nova língua”. Neste processo de apropriação, que se efetua de forma gradual, a criança constrói conhecimentos que transformam a língua escrita num objeto de conhecimento, utilizado, por sua vez, para comunicar e, ainda, para ser compreendido.

Desta forma, aprender a escrever corresponde, na verdade, a um processo de conceitualização da linguagem. Para tal (Kramer, 1986, citado por Zorzi, 2001, p. 22), a prioridade pedagógica deve voltar-se para os usos sociais da língua escrita, e não para exercícios de automatização ou memorização dos significantes, já que a aprendizagem da escrita envolve múltiplos aspetos, nomeadamente: os usos, as funções e a natureza da língua escrita. Isto é, compreender os diferentes usos que as pessoas fazem da escrita (o que não se reduz aos usos que a escola faz dela), compreender as funções sociais da escrita (o porquê e para quê que as pessoas leem e escrevem) e a compreensão de aspetos ligados a uma série de propriedades linguísticas, espaciais e temporais da escrita (e.g.: relação entre letras e sons, a posição de cada letra no espaço gráfico) (Zorzi, 2001, pp. 23-24).

Para Álvares Martins (2008, p. 21; 86), para formar autênticos leitores e produtores de textos, é necessário mobilizar configurações didático-pedagógicas racionais, sistemáticas e progressivas, associadas à vivência da linguagem escrita, e em que o trabalho cognitivo do sujeito-criança não se esgote na «descoberta» de respostas «fixas», mas em que se invista na elaboração de uma identidade de escrevente e de leitor, e, sobretudo, para que a criança atribua sentido ao que lê e escreve, relacionando-se, de forma positiva, com o ato gerador da leitura e da escrita.

O contributo das concepções precoces na aprendizagem da leitura e da escrita

Desde muito cedo, a criança interroga-se e coloca hipóteses sobre o escrito que a rodeia e sobre as suas funções, características formais e relações com a linguagem oral. Como referem Ferreiro e Teberosky (1986, citados por Alves Martins & Silva, 1999, p. 49) “as crianças não ficam à espera para ter seis anos e uma professora à frente para começarem a refletir sobre problemas extremamente complexos”. Na mesma linha de pensamento, os trabalhos efetuados por Teberosky e Colomer (2003, citados por Coutinho, 2005, pp. 49-51) vieram evidenciar que, antes mesmo de a criança ser capaz de ler e escrever sozinha, e de forma convencional, esta já formula hipóteses e atribui significados distintos aos símbolos da escrita alfabética. Isto é, “[a]ntes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, [que não se desenvolvem de imediato, mas que têm por base um vasto número de tentativas e invenções realizadas pela criança], e estes são, para ela, a pré-história da sua escrita” (Lúria, 2005, p. 188).

É por isso que a alfabetização se transforma num processo que se inicia mesmo antes de a criança aprender efetivamente a ler e a escrever (Rego, 1988, p. 69, citado por Alves Martins & Niza, 1998, p. 53), e daí ser tão imprescindível, no pré-escolar, proporcionar à criança variadíssimas oportunidades de escrita, para que esta tenha oportunidade de confrontar hipóteses e, assim, refletir sobre como a escrita se organiza, o que representa e para que serve. Segundo Ferreiro e Teberosky (1979, citados por Coutinho, 2005, p. 50), o aprendiz, durante o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, formula respostas, de acordo com as hipóteses que até então já formulou, no âmbito, por exemplo, do significado das palavras e do significante, sobre a utilização de símbolos convencionais ou não, e se, por sua vez, estes representam sons das palavras.

Aprofundando estas hipóteses, Ferreiro (1991, citado por Nemirovsky, 2002, p. 11), num texto intitulado *Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis* (“Alfabetização em Desenvolvimento: Psicogénese”), descreve três sucessivos níveis de aquisição do processo de aprendizagem do sistema de escrita:

i) no *primeiro nível*, a criança procura critérios para distinguir graficamente o desenho da escrita, e é ao realizar esta distinção que a criança reconhece as formas arbitrárias, isto é, que as letras não reproduzem a forma dos objetos nem se encontram ordenadas de um modo linear; no entanto, são estas características - a linearidade e a

arbitrariedade -, que aparecem desde muito cedo nas produções escritas das crianças pequenas;

ii) porém, à medida que a criança caminha em direção ao *segundo nível*, esta começa a estabelecer exigências quantitativas (quantas letras deve ter, no mínimo, uma palavra) e exigências qualitativas (variações que deve existir entre as letras) – “Para poder ler coisas diferentes [isto é, atribuir significados diferentes] deve haver uma diferença objetiva nas escritas” (Ferreiro & Teberosky, 1988, p. 189); estas duas exigências constituem-se como *dois princípios organizadores*, que vão estender-se às relações entre as palavras, e, por conseguinte, a criança começa a não admitir que escritas iguais possam servir para dizer coisas diferentes; contudo, a evolução destes aspetos ocorre de uma forma independente e, como tal, o avanço dos aspetos quantitativos não corresponde exatamente ao avanço dos aspetos qualitativos, como realça Nemirovsky (2002, p. 13), “uma criança pode escrever sem controlo sobre a quantidade de grafias (aspeto quantitativo) e com diferenciação das mesmas (aspeto qualitativo), como também cabe a possibilidade de que o faça com controlo sobre a quantidade de grafias e sem diferenciação entre grafias”;

iii) quando a criança atinge o *terceiro nível*, começa a estabelecer uma relação entre os aspetos sonoros e gráficos da escrita mediante três modos evolutivos sucessivos: na hipótese silábica, existe uma correspondência entre partes do texto e partes da expressão oral; para a criança, a escrita representa partes sonoras da fala (Ferreiro & Teberosky, 1988, p. 193); assim, uma letra representa uma sílaba; inicialmente, a letra utilizada não tem necessariamente de pertencer à sílaba; inclusive, pode ser uma grafia que não possua semelhança com nenhuma letra; desta forma, a criança centra-se nos aspetos quantitativos e só uma letra é usada para representar cada sílaba, vinculando-se somente aos aspetos sonoros da palavra. Já na hipótese silábicoalfabética, a criança ora recorre a uma letra para representar cada sílaba ora socorre-se de uma letra para representar cada som; por fim, na hipótese alfabética, cada letra representa um som, o que implica que as escritas da criança apresentem quase todas as características do sistema convencional, ainda que sem o uso das convenções ortográficas e, desta forma, podendo possuir problemas de transcrição de fala.

Do mesmo modo, cerca de uma década mais tarde, Alves Martins & Niza (1998, pp. 72-74) sistematizaram algumas características dominantes de cada um dos três tipos de escrita: escrita pré-silábica, escrita silábica e escrita com fonetização, enunciados no

parágrafo anterior. Assim, de uma forma sucinta, na escrita pré-silábica, do ponto de vista gráfico, as crianças utilizam letras, pseudo-letras ou algarismos; recorrem a um número fixo de grafemas para a escrita de diversas palavras e podem fazer variar a ordem dos grafemas, de palavra para palavra; na escrita da frase, não utilizam espaços e a quantidade de grafemas não se altera de forma significativa em relação à palavra; não realizam verbalizações nem antes, nem durante o ato de escrita; a criança realiza uma leitura global das palavras. Na escrita silábica, as crianças utilizam grafemas variados para a escrita de cada palavra; normalmente, utilizam uma letra para representar cada uma das sílabas da palavra; as oralizações que acompanham a escrita ocorrem ou antes ou durante o ato de escrever; a leitura das palavras e da frase é silabada. Por fim, na escrita com fonetização, a escrita da criança é orientada por critérios linguísticos e, portanto, a escolha das letras para representar os diversos sons do oral não é efetuada de forma arbitrária; algumas crianças continuam a produzir escrita alfabética, mas, contrariamente ao grupo anterior, a seleção das letras não é realizada ao acaso; outras crianças vão para além da sílaba, contudo não representam todos os sons da palavra; e, num nível de escrita mais elaborado, outras já produzem uma escrita alfabética; as oralizações geralmente precedem a escrita. Em jeito de síntese, “nem todas as crianças pensam de igual forma sobre a natureza da linguagem escrita” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 74).

Porém, não existe uma relação entre os níveis anteriormente referidos e a idade da criança e, por isso, podem existir crianças mais novas que, e contrariamente ao que acontece com crianças mais velhas, apresentem escritas mais evoluídas do ponto de vista do sistema de escrita. Isto acontece porque a evolução é determinada pelas oportunidades que as crianças possuem de interagir com a escrita e com os usuários da escrita convencional em situações nas quais possam, efetivamente, analisar, refletir, contrastar, verificar e questionar seus próprios pontos de vista (Nemirovsky, 2002, p. 17). É por esta razão que Zorzi destaca o peso significativo da história de vida de cada criança, aquando do processo de aprendizagem da linguagem escrita (2003, pp. 13; 17). Neste sentido, as práticas familiares e sociais, em que as crianças participam desde muito cedo, são determinantes na construção de um projeto pessoal de leitor e de escritor, que, por sua vez, é influenciado pelo sentido que a criança atribui à sua própria aprendizagem da linguagem escrita, às práticas culturais em torno da leitura e da escrita e às relações que estabelecem

com os seus utilizadores (Rogovas-Chauveau, 1993; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1989, 1994; citados por Alves Martins & Niza, 1998, p. 49).

Para Soares (2003, citado por Galvão & Ferraz Leal, 2005, p. 12), a aprendizagem da leitura e da escrita faz-se a partir de duas vias: uma, técnica e a outra que diz respeito ao uso social. Assim, a técnica remete para, por exemplo, a criança a ser capaz de estabelecer relações entre sons e letras, a reconhecer letras e a usar o lápis. Contudo, a aprendizagem da técnica só faz sentido, para a criança, se esta se realizar em situações sociais que propiciem práticas de uso e que potenciem a compreensão do verdadeiro sentido da linguagem (Soares, 2003, citado por Galvão & Ferraz Leal, 2005, p. 13; Zorzi, 2003, p. 13)

De Lemos (2006, p. 28) faz uma tentativa de distinção entre “o outro da/na aquisição da escrita”, referindo que, a partir das práticas discursivas orais, é possível que o texto escrito ganhe significado e, como tal, passe a fazer sentido como objeto para a criança. Os trabalhos de Mota (1995, citado por De Lemos, 2006, pp. 28-29), sobre a conceção de texto escrito do alfabetizando, demonstraram que os “fragmentos da fala” do adulto estão presentes na fala da criança como significantes da situação discursiva instaurada pelo texto discurso do adulto, isto é, aspetos gráficos de textos escritos são predominantes na escrita inicial da criança. Do mesmo modo, estes “fragmentos de escrita”, em que estão inscritos aspetos da prática discursiva oral, não são somente uma representação dos sons dessa fala, mas, antes, “res-significados”. É neste processo de res-significação que o papel do adulto ganha preponderância, ao este ler para a criança, ao interrogá-la sobre o sentido das suas escritas, ao escrever para a criança ler. Desta maneira, o adulto insere a criança no movimento linguístico-discursivo da escrita e daí ser tão importante possibilitar à criança momentos em que esta possa verbalizar e discutir sobre o que experiencia no seu dia a dia, que, por sua vez, potenciarão o desenvolvimento da linguagem oral e que, por conseguinte, com a chegada da criança à escola, será a base promotora do desenvolvimento da linguagem escrita.

Neste processo, Mayrink-Sabinson (2006, p. 111) destaca o papel ativo do adulto letrado, visto que este é considerado mais do que um simples “informante” sobre a escrita. Isto acontece, porque é o adulto letrado quem atribui intenções e interesses à criança, orienta a sua atenção para aspetos da escrita através do gesto e da fala, tornando, assim, a escrita significativa para esta. Desta forma, o papel do adulto não se reduz a “informante sobre a escrita”, bem como a criança não é a única responsável pela construção do seu

conhecimento sobre a escrita. Em síntese, se uma criança tiver a possibilidade de crescer e viver com pessoas que leem e escrevem, de modo que possa gradualmente ir compreendendo o como se escreve/lê, o que se pode escrever/ler, para quem e o porquê de se escrever/ler, entre outras situações, está garantida a construção de um conjunto de conhecimentos que são fulcrais para que a criança venha, efetivamente, a tornar-se alguém que, de facto, lê e escreve.

A literacia emergente e o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita

Wilkinson e Silliman (2000, citados por Gamelas, Leal, Alves & Grego, 2003, p. 2) refletiram, nos seus estudos, sobre a importância do desenvolvimento e da aquisição de competências de literacia, contrastando, desta forma, a noção de literacia emergente com a visão tradicionalista de literacia, que se cingia ao ensino formal. Assim, a valorização, por parte de diversos autores, dos *conhecimentos emergentes de literacia*, seguindo a nova perspectiva - *literacia emergente*, vieram realçar a interrelação e o interdesenvolvimento da leitura e da escrita e, ainda, contribuir para que o educador se consciencialize da importância da organização de um ambiente facilitador de experiências que auxilie a criança na descoberta do seu próprio caminho de escrita e de leitura.

Desta maneira, e com a evolução e expansão do significado do termo literacia, que outrora se cingia ao saber ler e escrever e contar, exige-se, cada vez mais, saber utilizá-lo adequadamente em contextos comunicacionais e funcionais do dia a dia (Sá-Chaves, 2005, p. 10; Mata, 1999, citado por Pantoja, 2008, p. 29). Enfatizando, o conceito de literacia visa a capacidade de utilização de maneira eficiente de diferentes formas de material escrito, que, conseqüentemente, permite a resolução de problemas do quotidiano e possibilita o desenvolvimento do conhecimento pessoal e das potencialidades do próprio indivíduo (Sim-Sim, 2002, p. 204).

Neste sentido, autores como Hockenberger, Goldstein e Hass (1999, citados por Gamelas, Leal, Alves & Grego, 2003, p. 2) identificaram quatro aspetos fundamentais aliados à literacia emergente: o facto de o desenvolvimento da literacia se iniciar precocemente, mesmo antes da instrução formal da leitura e da escrita; o facto de as capacidades de ouvir, falar, ler e escrever se desenvolverem simultânea e inter-relacionada; o facto de as competências de literacia fazerem parte integrante do processo de

aprendizagem; e, por fim, o facto de a criança aprender a ler e a escrever fruto do envolvimento ativo com o seu ambiente. Segundo o documento oficial *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (ME, 1997, p. 66),

«[a] abordagem à escrita situa-se numa perspetiva de literacia enquanto competência global para a leitura no 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.».

Seguindo esta lógica de pensamento, Smith e Dickinson (2002, citados por Gomes & Santos, n.d., p. 6), citam um conjunto de pressupostos básicos inerentes à literacia emergente e que remete para a importância das práticas, dos comportamentos e das atividades com recurso a materiais de literacia. Deste conjunto, destacamos, pela sua pertinência, e em função do nível escolar em que implementaremos e desenvolveremos o projeto de intervenção, um dos pressupostos apresentados por estes autores: designadamente, o facto de os conhecimentos, capacidades e atitudes de literacia, construídos e desenvolvidos em idade pré-escolar, favorecerem a aprendizagem da linguagem escrita e a progressão da literacia a longo prazo. Assim, é ao nível pré-escolar que é atribuído o essencial e antecessor papel no posterior processo de aprendizagem da leitura e da escrita, em ambiente formal (Whitehurst & Lonigan, 1998; Storch & Whitehurst, 2003; citados por Leal, Peixoto, Silva & Cadima, 2006, p. 2).

Os jogos de literacia na aprendizagem da leitura e da escrita

Para Leal, Albuquerque & Leite (2005, p. 112), os jogos são práticas culturais e, como tal, dotados de historicidade e de significações, e é por isso que o jogo é considerado relevante na educação da criança (Kishimoto, 2003, p. 17, citado por Leal, Albuquerque & Leite, 2005, p. 112). Neste sentido, o jogo infantil é uma forma de representação da realidade; possibilita à criança agir sobre um mundo, mesmo que imaginário; favorece as relações e os processos de significações; incorpora os motivos e interesses das crianças, possuindo carácter voluntário; implica o cumprimento de regras, explícitas ou implícitas; permite à criança agir de forma natural e espontânea; promovendo o desenvolvimento, já que ao jogo lhe está subjacente a aprendizagem (Fromberg, 1987, citado por Leal, Albuquerque & Leite, 2005, p. 112; Moura, 2003, pp. 79-80, citado por Leal, Albuquerque & Leite, 2005, p. 115).

Desta maneira, o jogo torna-se uma atividade lúdica, em que crianças e adultos participam socialmente num tempo e num espaço determinados e em que estão delimitados pelas próprias regras de participação na situação “imaginária” (Leal, Albuquerque & Leite, 2005, p. 112). Para dominar as regras, ambos, crianças e adultos, precisam saber e ser capazes de dominar o seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo e a subordiná-lo a um propósito definido (Leontiev, 1988, p. 139, citado por Leal, Albuquerque & Leite, 2005, p. 115). A criança, ao lidar com as regras do jogo, vai compreender conhecimentos típicos da sociedade em que está inserida, o que, por sua vez, lhe permitirá a apreensão de conhecimentos que lhe serão necessários no decurso da sua vida.

Para que a um jogo lhe esteja subjacente a dimensão educativa, é preciso que as situações lúdicas sejam criadas de forma intencional pelo adulto e com vista a estimular a aprendizagem (Kishimoto, 2003, p. 36, citado por Leal, Albuquerque & Leite, 2005, p. 115). No entanto, Kishimoto alerta para a necessidade de existir equilíbrio entre as funções lúdica e educativa, para que não haja apenas jogo nem somente ensino (Kishimoto, 2003b, citado por Leal, Albuquerque & Leite, 2005, p. 118). Aliado a esta necessidade, no âmbito do processo de aprendizagem da linguagem, Leal, Albuquerque e Leite (2005, pp. 130-131) recomendam que o educador parta da “bagagem cultural” que as crianças detêm e da disposição destas para brincar com as palavras, por forma a garantir um ensino com carácter tripartido, ou seja: desafiador, lúdico e construtivo. Já que, através dos jogos, a criança terá possibilidade de compreender a lógica da escrita da sociedade onde está inserida, consolidar o que já aprendeu com a aquisição e aprendizagem de novas regras e participar em atividades de grupo.

Centrando-se nos jogos de literacia, Roskos e seus colaboradores (2003, citados por Gomes, 2005, p. 321) afirmam que, se adaptados às experiências de vida até então vivenciadas pelas crianças, estes conferem sentido às atividades desenvolvidas, tornando-as agradáveis de realizar. Por sua vez, a realização de tarefas e atividades com sentido, como escrever o que a criança diz, o que planeia, faz e sente, permite à criança uma maior e melhor interação com adultos e com outras crianças, e também faz com que esta pratique e teste os conhecimentos que possui. Desta forma, a criança sente que no meio (pré) escolar é valorizado o escrito existente em casa e, por sua vez, este ambiente pode servir para a ajudar a aprender a ler e a escrever e contribuir para a adoção de atitudes e interferir com disposições em relação à linguagem escrita (Alves Martins & Niza, 1998, p. 89), que,

por sua vez, podem ser visíveis na forte motivação revelada pela criança, quando, por exemplo, solicita frequentemente leituras em voz alta, tem constantes momentos de préescrita e explora insistentemente a linguagem escrita como instrumento dotado de significado. A atitudes como estas pode acrescer a vontade de ouvir histórias, de desenhar, de escrever, de ouvir e cantarolar canções, de recitar poemas e construir rimas, a partir, por exemplo, das últimas sílabas do nome da criança e das dos seus colegas e adultos que com ela contactam.

A construção de um projeto pessoal de leitor e de escritor

Na dimensão funcional, a linguagem escrita é um instrumento mediador entre o sujeito - quem escreve -, o motivo - por que se escreve -, e o leitor - para quem se escreve - (Pantoja, 2008, p. 30). Desta forma, as práticas familiares e sociais, em que as crianças participam desde cedo, têm um papel determinante na construção de um projeto pessoal de leitor e de escritor, ou seja, no modo como as crianças atribuem sentido à sua aprendizagem da linguagem escrita. Neste processo de aprendizagem da linguagem escrita, as práticas familiares ainda influenciam o desenvolvimento dos sentidos e das razões para aprender a ler e a escrever e as concepções sobre os aspetos figurativos e conceptuais da linguagem escrita que a criança possuirá (Rogovas-Chauveau, 1993, citado por Alves Martins & Niza, 1998, p. 49). Já as experiências educativas proporcionadas no pré-escolar serão também fulcrais para que o desenvolvimento da linguagem escrita ocorra. Assim, o educador deverá organizar o seu trabalho em função das idades das crianças com quem contacta, dos interesses que revelam e das necessidades que possuem, proporcionando momentos para que as crianças se expressem. Estes momentos podem traduzir-se na narração, por parte das crianças e também dos adultos, que são encarados como exemplo para estas, de acontecimentos do seu dia a dia, em situações de grande grupo, potenciando, por conseguinte, as interações entre as crianças e entre estas e os adultos.

Pelo facto de vivermos numa sociedade globalizada, para nos integrarmos nela, necessitamos de possuir um elevado nível de competências básicas de leitura. Porém, o poder de ler não se reduz a uma simples aquisição instrumental, mas dependerá de toda uma educação, que deverá iniciar-se nos primeiros anos de vida da criança, e que, por sua vez, potenciará a capacidade de ler (Gloton, 1978, p. 9, citado por Gomes, 2000, p. 10). Assim, “ler é construir o significado do que está escrito, é o processo de pôr a linguagem

em funcionamento de modo a produzir sentido e levar à compreensão.” (Lopes, 2006, p. 66).

Aos olhos de uma criança, o livro começa por ser visto como um brinquedo e é esta forma de ver que favorece a ligação afetiva aos livros e ao ato de ler. Como afirma Gomes (2000, p. 31), “[p]obre do álbum infantil que se não desgaste nas mãos dos pequenos leitores e venha, em vez disso, a morrer, corrompido pelo pó, no cimo da estante”. Pelo facto de as crianças com melhor desempenho na leitura e escrita serem as que tiveram muitas experiências com a escrita durante os primeiros anos de vida e por as experiências de pré-leitura, tanto no meio familiar quanto no pré-escolar, serem um fator fulcral no sucesso educativo das crianças, os contactos frequentes com o livro, em casa e nas atividades pré-escolares, constituem momentos privilegiados de experiências de préleitura (Gomes, 2000, pp. 31-32).

No sentido da promoção do gosto pela leitura e pelos livros, o educador poderá, por exemplo: criar com o grupo uma periodicidade de visitas à biblioteca da escola ou de outras escolas ou, ainda, a bibliotecas municipais, aproveitando estas visitas como espaços de interação com outras crianças, escritores ou idosos e estabelecendo, desta maneira, a relação entre a tradição oral e os textos escritos.

Quanto à promoção da escrita, é imprescindível que haja no jardim de infância um espaço dedicado às escritas das crianças, onde poder-se-ão desenvolver atividades que lhes permitam iniciar a sua compreensão acerca da utilidade da escrita, descobrir semelhanças e diferenças entre os aspetos gráficos e sonoros e, por conseguinte, estabelecer relações entre o que ouve e o que escreve, perceber que a cada palavra corresponde uma mancha gráfica, descobrir elementos comuns em várias palavras e, por fim, aprender a direcionalidade da escrita/leitura (Lopes, 2006, pp. 70-73).

Em jeito de finalização, convocamos Lucette Savier (1988, p. 61, citado por Gomes, 2000, pp. 26-27):

«Fazer viver a leitura/[escrita] é ligar o livro à vida da criança (...). É, (...) desvelar o interesse e o prazer da leitura/[escrita], partilhá-los com ela. E (...) correr o risco de que, em qualquer lugar, a qualquer momento, o livro e o jogo da leitura/[escrita] possam estar presentes; sujeitos ao capricho de cada criança, para um breve encontro ou para uma longa conversa.».

4. PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR

Introdução

A Prática Pedagógica Supervisionada A2, com início a 19 de Setembro e término a 14 de Dezembro de 2011, realizou-se num jardim de infância de Aveiro, pertencente ao Agrupamento de Escolas de S. Bernardo. Neste capítulo, pretendemos realizar, precisamente, uma caracterização geral da comunidade envolvente, enfatizando os seus aspetos sócio-cultural e económico. De seguida, focar-nos-emos no contexto educativo; nomeadamente, no que se refere aos seus espaços físicos e aos recursos humanos e materiais disponíveis e, ainda, no que diz respeito, especificamente, à sala de aula. Apresentaremos a organização e a gestão do espaço e, também, as rotinas e as regras de funcionamento das salas, tendo por base as observações efetuadas durante o período em que se realizou a PPS. Por fim, centrando-nos no grupo de crianças com quem tivemos oportunidade de contactar, especificaremos o seu número e as suas idades. Como a criança também está inserida num núcleo familiar, faremos uma breve referência à situação profissional e habilitações literárias dos pais e/ou encarregados de educação e, ainda, à composição familiar.

Contextualização da prática pedagógica

Caracterização da comunidade

A comunidade que envolvia o jardim de infância era constituída por famílias socialmente desestruturadas, em que a grande maioria pertencia à etnia cigana, que, por sua vez, se caracterizava pela sua mobilidade, o que dificultava a integração das suas crianças, no contexto pré-escolar. A isto acrescia a existência de delinquência e de alguma criminalidade (AESB, 2008, p. 5).

Pelo que acabamos de referir, poder-se-ia concluir que a PPS seria, neste contexto, como inicialmente pensávamos, um “quebra-cabeças” e cuja solução nunca conseguiríamos atingir. Porém, após a nossa integração neste ambiente educativo, à qual contribuiu as relações estabelecidas com a comunidade escolar e o apoio das Professoras Orientadoras, no jardim de infância e na universidade, podemos afirmar que as informações apresentadas apenas devem ser encaradas como desafios e nunca como um rótulo generalizado ou um obstáculo inultrapassável. Isto porque, é necessário

aprendermos a mobilizar as competências que até então foram construídas durante a formação acadêmica e saber utilizá-las para colmatar os obstáculos apresentados por esta realidade pré-escolar, tal como muitas outras realidades existentes pelo país fora e que poderemos encontrar na nossa futura vida profissional.

Caracterização da sala de jardim de infância

O jardim de infância era constituído por uma sala de acolhimento, uma sala de prolongamento, onde as crianças lanchavam e almoçavam, uma casa de banho e um recreio partilhados com os alunos do 1.º CEB.

A sala de acolhimento era constituída por um espaço sensivelmente amplo, com três janelas de grande dimensão e três outras mais pequenas e que, como tal, permitiam a entrada da luz solar durante grande parte do dia e, ainda, o arejamento do espaço. Esta encontrava-se dividida em nove áreas: supermercado, cozinha/casinha, cabeleireiro, manta/histórias, desenho/recorte/escrita, pintura, plasticina, jogos de tapete/jogos de mesa e mesa de computador. As várias áreas eram delineadas com armários e outros objetos que, no entanto, permitiam a crianças e a adultos a visualização do que decorria em cada espaço (ver Figura 1).



Figura 1 - Sala de acolhimento

Centrando-nos nas áreas da sala, a área das histórias, inicialmente, não era significativamente procurada, à exceção do momento antes do início das atividades letivas e quando se reuniam as crianças na manta. No entanto, com a introdução de novas histórias, que eram exploradas semanalmente, esta área começou a ser alvo de maior interesse, por parte das crianças. Contrariamente a esta primeira área descrita, a área dos jogos sempre foi a mais disputada pelas crianças, por possuir recursos mais diversificados (e.g.: sólidos geométricos, carros de brincar e legos). Uma outra área, que foi progressivamente ganhando destaque, foi a da casinha/cozinha. Isto aconteceu, devido à introdução de roupas (e.g.: camisas, saias) e acessórios (e.g.: gravata, sapatos), que permitiam às crianças assumirem papéis sociais diversificados (e.g.: pai, mãe).

Quanto à exploração das áreas, cada uma delas tinha um limite de crianças, que era sinalizado pelo número de pregos existentes. Neles, as crianças tinham de colocar os cartões com os seus nomes. Foi a partir da aplicação desta regra que as crianças começaram a entender e a respeitar o número de crianças estipulado para cada área, e a tomarem consciência de quais os momentos do dia em que podiam explorá-las.

Focando-nos na rotina, de forma sistemática, podemos destacar que, no período das 8h30min às 9h30min, ocorria a receção, por parte, primeiramente, da auxiliar de ação educativa, e, após as 9h, na presença da educadora de infância; das 9h30min às 10h, as crianças eram convidadas a falar sobre o seu fim de semana, a cantarolar lengalengas e canções, a escutarem diversas histórias e, por vezes, a explorar as áreas da sala; das 10h às 11h, as crianças dirigiam-se até à sala de prolongamento a fim de lancharem e, posteriormente, brincavam nesta ou, caso estivesse bom tempo, exploravam livremente o espaço exterior; das 11h às 11h50min, ocorriam as atividades dirigidas ou de exploração livre das áreas da sala de acolhimento; das 11h50min às 12h, as crianças realizavam, antes de irem almoçar, o seu momento de higiene (e.g.: lavar as mãos) com a ajuda dos adultos; das 12h às 12h45min, as crianças almoçavam; das 12h45min às 13h30min, as crianças brincavam na sala de prolongamento, acompanhadas apenas pela animadora sócio-cultural; das 13h30min às 14h30min, cantavam canções, escutavam histórias, dançavam ao som de músicas variadas ou realizavam outras atividades dirigidas pela educadora; das 14h30min às 15h30min, exploravam as diversas áreas e, no final, arrumavam os brinquedos. Das 15h30min às 18h, ocorria o prolongamento, somente para algumas crianças que

permaneciam no jardim de infância, ficando estas à responsabilidade da animadora sócio-cultural.

A sala de prolongamento era composta por uma secção composta por várias mesas e cadeiras. As crianças usufruíam desta secção durante a hora do lanche (de manhã e de tarde) e do almoço. Nesta sala, as crianças também tinham à sua disposição uma diversidade de materiais, entre os quais: material de desenho e de pintura, triciclos e outros brinquedos variados (e.g.: carrinhos, comboios de madeira) (ver Figura 2).

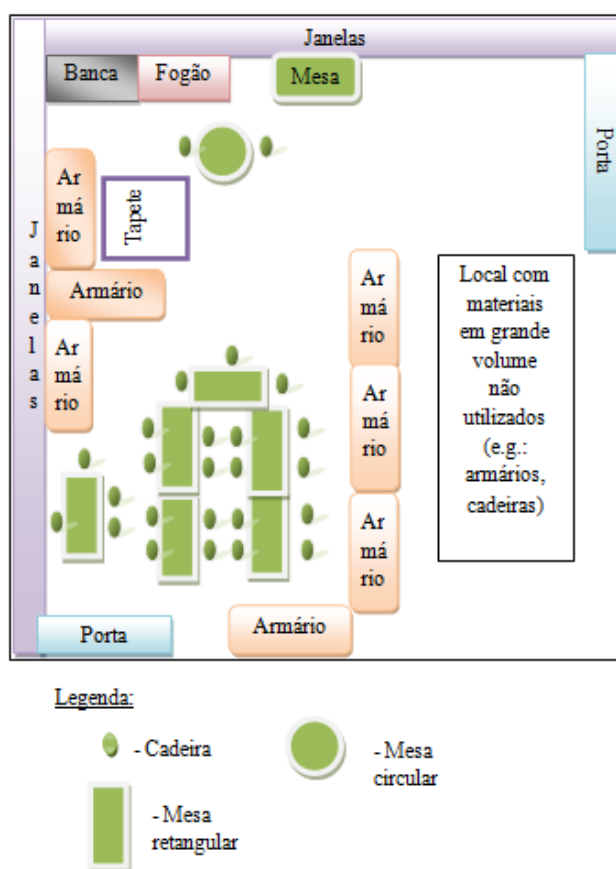


Figura 2 - Sala de prolongamento

Quanto à casa-de-banho, como já tínhamos referido anteriormente, era um espaço comum, utilizado quer pelo grupo de crianças do pré-escolar quer pelas crianças do 1.º CEB. No entanto, esta não estava adaptada a crianças de tenra idade, pois a altura do lavatório não permitia que as crianças pudessem lavar as mãos autonomamente, o que implicava, inicialmente, a ajuda constante de um adulto. Contudo, com a oferta de um banco pequeno de plástico, por parte de uma das mães de uma das crianças do grupo, as

crianças passaram a ser capazes de lavarem as mãos sozinhas, sempre que usufruíam deste espaço.

O refeitório foi um espaço que, primeiramente, foi utilizado em comum com os alunos do 1.º CEB. Mas, face à agitação e ao intenso ruído produzido pela presença de tantas crianças e adultos (educadores, funcionárias), que se traduzia na dificuldade, consecutivamente, em alimentar as crianças pequenas, o almoço passou a ter lugar na sala de prolongamento. Ora, isto permitiu a existência de um ambiente mais calmo e acolhedor, o que contribuiu para uma mais fácil e melhor alimentação das crianças.

No que diz respeito ao espaço do recreio, este era constituído por uma pequena área coberta e uma grande área descoberta. O espaço do recreio era utilizado em horários diferentes pelas crianças do pré-escolar e pelos alunos do 1.º ciclo, para que estes não magoassem as crianças mais pequenas e para que aquelas pudessem explorar o espaço de forma calma e livre. Pelo facto de ser um local com algumas partes cimentadas e outras em terra com pedra, não era um espaço constituído por materiais suscetíveis de serem manipulados pelas crianças, o que reduzia as potencialidades do mesmo.

Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças, até meados de Novembro, foi constituído por vinte e um sujeitos. Mas, com o ingresso de duas novas crianças, do sexo feminino, a 17 de Novembro de 2011, o grupo ficou com um total de vinte e três crianças, sendo dez do sexo masculino e treze do sexo feminino.

Este grupo caracterizou-se pela heterogeneidade de idades (mais especificamente, entre os dois e os cinco anos de idade) (ver Quadro 1). Este grupo estava à responsabilidade de uma educadora, que já trabalhava neste agrupamento há vários anos. No entanto, esta contactou somente, pela primeira vez, com este grupo, no início do ano letivo 2011/2012. Esta educadora foi colocada com o intuito de dar estabilidade a este contexto e, principalmente, às crianças, visto que a permanência das três antecedentes educadoras, no ano letivo anterior, foi pautada pela instabilidade.

A educadora era auxiliada, permanentemente, por uma auxiliar de ação educativa e, pontualmente, no horário de almoço e na Componente de Apoio à Família, por uma animadora sócio-cultural.

Sexo	Idade (em anos)*	Número de crianças
Masculino	2	1
	3	3
	4	2
	5	4
Feminino	2	1
	3	6
	4	4
	5	1

Quadro 1 – Número de crianças, por idade e sexo

*A 17 Novembro, 2011.

Grande parte deste grupo já tinha frequentado o mesmo jardim de infância no ano letivo anterior: quinze crianças; e oito, apenas no início deste último ano letivo. Destas, duas crianças, com grau de parentesco (irmãos), eram oriundas de Espanha. A comunicação, inicialmente, com estas foi dificultada pela língua materna, mas gradualmente foram integrando-se no grupo, passando de uma participação nula a uma participação, geralmente, moderada e, pontualmente, ativa.

Caracterização dos familiares das crianças

Após a análise dos processos individuais das crianças e das informações neles contidas, constatamos que o número de elementos do agregado familiar variava entre os três e os nove elementos e, como tal, estas famílias eram, na sua generalidade, numerosas.

No que se refere às habilitações literárias dos pais e/ou encarregados de educação, estas centravam-se maioritariamente no 1.º CEB, existindo dois casos pontuais de 2.º CEB, dois de 3.º CEB e apenas um de grau académico superior, Licenciatura.

Para além disto, apuramos que metade do número de crianças, relativamente às quais se possuía informação, tinha um ou mesmo os dois pais e/ou encarregados de educação em situação de desemprego. Neste sentido, aproximadamente 45% dos pais e/ou encarregados de educação encontravam-se desempregados. Eventualmente, esta elevada percentagem poder-se-ia dever à situação de crise económica vivenciada no país (cf. Anexo 1).

5. PROJETO DE INTERVENÇÃO

Introdução

Nesta secção, começaremos por apresentar o teste inicial aplicado e a análise dos resultados obtidos. Este instrumento de análise foi utilizado com o intuito de possuir dados concretos sobre os conhecimentos prévios das crianças acerca da leitura e da escrita. A análise aos resultados obtidos foi utilizada para delinear, posteriormente, um programa de intervenção, no sentido de dinamizar atividades adequadas e potenciadoras do desenvolvimento primordial da linguagem escrita. Neste sentido, no decorrer, descreveremos o programa do projeto de intervenção, fazendo referência ao número de participantes e analisando e refletindo sobre os níveis de envolvimento dos mesmos nas atividades, sobre a natureza da nossa intervenção, enquanto alunas-estagiárias, e, ainda, sobre os resultados obtidos em cada sessão de atividade. Em seguida, apresentaremos o teste final que foi aplicado com o intuito de avaliar o impacto do programa do projeto de intervenção e, ainda, constatar, na medida do possível, se houve progressão das competências de leitura e de escrita das crianças. E, por fim, apresentaremos algumas sugestões de atividade, no âmbito do objetivo central deste projeto de intervenção, ou seja, o do desenvolvimento da linguagem escrita.

Teste inicial aplicado

Introdução

Partindo do pressuposto, fundamentado na primeira parte deste trabalho, de que as crianças em idade pré-escolar possuem concepções precoces sobre a escrita, isto é, representações acerca da linguagem escrita, que são fulcrais para a aprendizagem da escrita e da leitura. E, tendo em conta o tipo de questões/situações proposto a crianças do pré-escolar, por Alves Martins e Niza, apresentado no livro *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita* (1998, pp. 41-154), ousamos selecionar, de entre esse vasto conjunto, algumas questões/situações que foram, posteriormente, aplicadas às crianças, de quatro e cinco anos de idade, pertencentes ao grupo de pré-escolar caracterizado no capítulo anterior. A aplicação destas questões/situações foi realizada, numa primeira fase, nos dias 24 e 25 de Outubro de 2011 e, numa fase posterior, a 31 de Outubro. Esta aplicação do teste inicial foi realizada com a finalidade de perceber as práticas de escrita e de leitura presentes nos contextos de vida dos mesmos sujeitos e, por conseguinte, verificar os

conhecimentos prévios que estes possuíam em torno da linguagem oral e da linguagem escrita.

Sujeitos do estudo

O pequeno grupo que participou na aplicação do teste inicial era constituído por nove crianças, cinco do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Nesse momento, uma criança tinha três anos, quatro tinham quatro anos e três tinham cinco anos de idade (ver Quadro 2).

Crianças			
Sexo Feminino	Idade (em anos)	Sexo Masculino	Idade (em anos)
B.2	3	A.2	5
C.1	4	E.2	5
I.2	4	F.1	4
J.1	5	I.1	5
P.2	4		

Quadro 2 - Pequeno grupo de crianças participante no teste inicial

Se voltarmos a analisar o Quadro 1, é possível constatar que o número total de crianças com quatro e cinco anos perfazia o número onze. Porém, neste resultado total, estavam incluídas duas crianças, a C.2 e a M.1, que ingressaram no jardim de infância somente a 17 de Novembro de 2011, e uma outra criança, a E.1, que, por motivos de saúde, esteve ausente por um período de 6 dias, de 24 a 31 de Outubro, e, como tal, não participaram no teste inicial. Para além destas três crianças, também não participou a D.2, devido à dificuldade que, inicialmente, tivemos em comunicar com esta, pelo facto de a sua língua materna ser a Língua Espanhola e também por a criança não interagir facilmente quer com os adultos quer com os colegas de sala.

Acrescentamos que, uma criança de três anos, do sexo feminino, a B.2, participou neste teste inicial, visto que, durante o período de Setembro a Outubro, demonstrou uma participação ativa e contínua, pela sua capacidade interpretativa e de reconto das histórias narradas, e, também, empenho e implicação em todas as atividades desenvolvidas, quer por nós, grupo de estagiárias, quer pela educadora (cf. Anexo 1).

Descrição do instrumento de análise

O teste inicial, como referido na introdução, foi aplicado em duas fases. Porém, face aos resultados obtidos na primeira fase, foi necessário efetuar alterações na forma como foi aplicado às crianças na fase seguinte.

A primeira fase deste instrumento de análise foi constituída por cinco momentos. Assim, no primeiro momento, apresentamos três suportes escritos: um jornal, uma fatura da luz e um dicionário. De seguida, solicitamos a cada criança que identificasse cada suporte e a sua utilidade, realizando-se questões como as seguintes: “Sabes o que é isto?”, “O que pensas que aqui está escrito?”. Através desta situação, queríamos verificar se as crianças já tinham tido contacto com este tipo de suportes escritos e se eram capazes de relacionar cada um deles com as respetivas mensagens (Alves Martins & Niza, 1998, pp. 51-53).

No segundo momento, apresentamos três cartões: um constituído apenas pela letra A, outro com uma série de letras, *PPPPP*, e, por fim, um outro com a seguinte série, *OTB*. Desta forma, questionamos cada criança sobre “Qual(ais) o(s) cartão(ões) que serviam para ler? E porquê?”. Ora, este momento foi realizado com o intuito de verificar se as crianças recorriam a critérios de quantidade e/ou de variedade para a leitura dos cartões apresentados, o que, conseqüentemente, demonstrava a forma como estas crianças ordenavam o seu universo gráfico (Alves Martins & Niza, 1998, pp. 59-60) (cf. Anexo 2).

No terceiro momento, disponibilizamos a história *Livro de contar* de Pep Bruno e de Mariona Cabassa (2007), perguntando “O que serve para ler?”. Posteriormente, solicitamos que identificassem letras e números, o título e o autor do livro, e, ainda, que indicassem, com o dedo, a partir de um excerto do texto, a direcionalidade da leitura/escrita (Alves Martins & Niza, 1998, pp. 60-61).

No quarto momento, pedimos a cada criança que, na caixa dos nomes, retirasse o seu cartão do nome, pois realizavam isto sempre e antes de explorarem as áreas da sala de acolhimento, e que escrevessem o seu nome numa folha de papel branca fornecida. Seguidamente, foi-lhes pedido que escrevessem, como soubessem, um conjunto de palavras («gato», «gata», «gatinho» - da mesma família no masculino, feminino e diminutivo; «formiga», «cavalo» - com comprimento fonológico aproximado e com referentes de tamanho diferente) e uma frase (« O gato come o rato.» - sendo uma das palavras igual a uma das propostas anteriores). Acompanhando a escrita das palavras,

solicitamos a leitura das mesmas. Quando era tapada a primeira sílaba ou a última sílaba da palavra, perguntávamos, a cada criança, a forma como se lia cada uma dessas sílabas. Através disto, queríamos constatar e compreender as hipóteses conceituais dominantes e orientadoras da escrita de cada criança, a partir, principalmente, das características gráficas das suas produções e das suas verbalizações. E, assim, identificar o nível de escrita em que cada criança se encontrava naquele momento (pré-silábico, silábico, escrita com fonetização ou escrita alfabética) (Alves Martins & Niza, 1998, pp. 65-72).

No quinto momento, último desta primeira fase, apresentamos cartões com desenhos de objetos familiares e com uma palavra escrita por debaixo do desenho, isto é, uma imagem de uma galinha com o texto «galinha» escrito por baixo, o desenho de um menino, de uma baliza e de uma bola e em que estava escrito por baixo «bola», questionando o que se podia ler, o que a criança pensava que estava escrito e que assinalasse a(s) palavra(s) que afirmava estar(em) escrita(s). Desta forma, através das respostas das crianças, pretendíamos identificar o nível de leitura em que cada criança se encontrava, isto é, leitura icónica, de hipótese do nome ou de tratamento linguístico da mensagem escrita (Alves Martins & Niza, 1998, pp. 76-78) (cf. Anexo 3).

Após a aplicação desta primeira fase do teste inicial verificamos que, quanto ao quarto momento, só uma criança tinha tentado escrever as palavras (exceto, «formiga» e «cavalo») e a frase solicitadas e que quatro crianças tinham escrito diversas palavras que diziam saber escrever, contudo diferentes das solicitadas pelo adulto. Assim, perante a resistência na escrita das palavras e frase solicitadas e face à predisposição das crianças na escrita livre de palavras por elas selecionadas, refletimos e concluímos que poderíamos, então, testar e verificar se era viável recorrer à estratégia de solicitação da escrita livre de palavras, com o intuito de obter registos gráficos que nos permitissem identificar o nível de escrita em que cada criança se encontrava. Em diálogo e discussão com a Orientadora da Unidade Curricular SIEA2, chegamos à conclusão de que, como forma de complementar este quarto momento, deveríamos solicitar, num sexto momento, que cada criança escrevesse as letras do alfabeto que conhecesse. Isto, para percebermos se havia consciência da existência das letras do alfabeto, quais as letras que cada criança conhecia e se estas se reduziam ou não apenas às letras do seu nome. Para auxiliar nesta tarefa complementar, e para obter dados exatos, recorreremos a um conjunto de letras do alfabeto,

para ter a certeza de quais as letras que cada criança realmente reconhecia e nomeava (cf. Anexo 4).

Para além desta sexta tarefa, constituímos um sétimo momento composto por um grupo de cartões unicamente de imagens de animais e um outro grupo somente com as palavras que designavam os animais. Assim, solicitamos a cada criança que, em frente a cada cartão de imagem, colocasse a palavra respetiva, para, desta forma, observar e identificar os critérios utilizados, entre os quais, se recorriam às letras que conheciam para estabelecerem a associação entre cartões (cf. Anexo 5).

Apresentação, análise e interpretação de resultados

De seguida, apresentaremos a análise dos resultados obtidos após a aplicação da primeira e segunda fases do teste inicial.

1.^a Parte

1.º Momento:

No que se reporta ao primeiro momento deste instrumento de análise, foi visível a hesitação que a generalidade das crianças evidenciou na manipulação e na exploração dos suportes escritos apresentados e, por consequência, a resistência em responder às questões colocadas. Ora, talvez isto tenha acontecido, devido à prematura e à frágil relação estabelecida, até àquele momento, com estas crianças.

Centrando-nos no objetivo deste momento, o dicionário e a fatura da luz foram os suportes escritos não identificados. Ao primeiro, atribuíram as designações de “livro” (A.2, B.2, E.2, I.2 e P.2) e “história” (C.1), talvez pelo seu volume e pela quantidade elevada e diversificada de palavras. Já o segundo suporte de escrita foi confundido com um outro, a carta (B.2, C.1 e J.1), porventura pela sua estrutura semelhante, já que contém, entre muitos outros aspetos, os dados do remetente e do destinatário. As crianças também designaram este suporte escrito de “Trabalho da escola.” (I.1).

Quanto ao terceiro suporte escrito, o jornal, este foi identificado corretamente por três crianças (A.2, B.2 e I.2). Uma criança, a E.2, não o soube designar; no entanto, identificou o seu conteúdo, ou seja, composto por “Notícias.”. Outras crianças confundiram este suporte com um com que deviam contactar no seio familiar, ou seja, as revistas.

Em suma, as crianças, na sua generalidade, não foram capazes de reconhecer os suportes escritos apresentados, o que revelou que estas, possivelmente, não contactavam com estes, pelo menos, com frequência, no seu seio familiar.

2.º Momento:

O segundo momento do teste permitiu-nos verificar se as crianças reconheciam e sabiam nomear corretamente as cinco diferentes letras apresentadas, se distinguiam letras de números, se diferenciavam letra de palavra e, se para tal, recorriam aos critérios de quantidade e de variedade.

Desta forma, quanto ao cartão com a letra «A», cinco crianças designaram a letra corretamente (A.1, E.2, F.1, J.1 e P.2) e, destas, três associaram-na à letra inicial ou às letras que compunham o seu nome ou os nomes dos colegas (A.1, F.1 e E.2, associaram ao nome próprio «ANTÓNIO»). Apenas três crianças, embora tenham reconhecido que estavam perante uma letra, não foram capazes de a nomear, designando-a de “é”, “i” e “u” (reciprocamente, B.2, I.1 e I.2). E somente uma criança não reconheceu a letra, confundindo as noções de letra e palavra, pois afirmou estar perante um “nome” (C.1).

Relativamente ao segundo cartão apresentado às crianças, o «PPPPP», nenhuma criança foi capaz de designar a letra que o constituía. No entanto, tal como aconteceu com o cartão anterior, as crianças associaram-no a nomes. Desta forma, por exemplo, a E.2 associou a letra «P» ao nome da colega «PATRÍCIA». Uma criança recorreu ao critério de quantidade e associou as letras do cartão à palavra «GIRAFÁ», justificando ser constituído por “Muitas letras.”. Ainda refletindo sobre isto, a leitura efetuada foi do tipo hipótese do nome, já que a criança relacionou o critério de quantidade (muitas letras) com o tamanho do animal (Alves Martins & Niza, 1998, p. 77). Já a J.1 não foi capaz de verificar que as letras apresentadas eram todas iguais e, como tal, afirmou estar escrita a palavra «BOLA». A C.1, novamente, voltou a dizer que o cartão continha “um nome”, não prolongando a análise do mesmo. Neste cartão, ainda, pudemos verificar a confusão que as crianças estabeleciam entre as noções de letra e palavra (F.1) e, também, entre letras e números, pois o I.1 disse estar perante o número oito e a I.2 na presença do número “Duas.”.

Em relação ao último cartão, o «OTB», a B.2 foi a única que designou corretamente duas das três letras, a «O» e a «B», e também foi capaz de associar a última letra à inicial do seu nome. Embora não tenha designado a letra «B», a J.1 associou-a à

inicial do nome da criança mencionada anteriormente. A F.1 identificou as duas letras, «O» e «B», no seu nome; contudo, designou a letra «O» por “Bola.”, quiçá, pelo seu formato oval. A I.2, tal como o F.1, atribuiu a mesma designação à letra «O», e às outras letras utilizou designações incorretas - nomeadamente, designou a letra «T» de “pê” e à «B» de “ó”. A P.2 só foi capaz de nomear a letra «O». A letra «O» devido ao seu formato, originou confusão gráfica com a letra «Q» (E.2). A I.1, tal como no cartão anterior, não foi capaz de distinguir as noções e as designações de letras e números e, por isso, designou o cartão por “Dois.”. A A.1 associou este cartão à palavra «SAPO», no entanto não foi possível compreender o porquê desta associação. Tal como referido na análise dos cartões anteriores, a C.1 não reconheceu nem nomeou as letras apresentadas, afirmando, somente, estar perante um “nome”.

Em síntese, as crianças, surpreenderam-nos pela sua capacidade de associar as letras iniciais, principalmente as vogais, às letras que compunham o seu nome ou os nomes dos seus colegas, apesar de, a generalidade, não as saber designar. Para Ferreiro e Teberosky (1988, p. 50), este é um «reconhecimento de letras individuais» de nível dois, muito próximo do nível elementar (a criança apenas reconhece uma ou duas letras – em particular a letra inicial do seu nome), em que a criança indica quem é o «possuidor», ou seja, de quem é a letra inicial.

Para além disto, constatamos a grande dificuldade de designação correta das letras e, também, a confusão que algumas crianças estabeleceram entre designações de letras e de números. Em relação ao primeiro aspeto, Ferreiro e Teberosky (1988, p. 46) explicam que, no começo, letras e números são confundidos não só pela sua semelhança gráfica, como também pela necessidade da criança procurar estabelecer a «linha divisória» que separa o desenho representativo da escrita, pois quer os números quer as letras se escrevem e aparecem impressos em contextos idênticos. Quanto ao segundo aspeto, as mesmas autoras afirmam que se verificam muitos casos de denominação «número» aplicado a letras, face à denominação «letra» aplicada a números (Ferreiro & Teberosky, 1988, p. 53).

3.º Momento:

No terceiro momento do teste, em relação à situação de diferenciar texto de imagem, sete em nove crianças fizeram-no corretamente (A.1, B.2, E.2, F.1, I.2, J.1 e P.2),

enquanto duas não foram capazes de o fazer (C.1 e I.1), confundindo, uma delas, o texto com a imagem da capa (I.1).

Relativamente à distinção entre letras e números, apenas três crianças (A.1, E.2 e J.1) evidenciaram ser capazes de distinguir ambas as noções e designar corretamente alguns números presentes no texto da história, nomeadamente os números um, três e cinco. Quanto à identificação do título e do autor, o título foi o mais identificado, seis em nove crianças (A.1, B.2, F.1, I.1, I.2 e J.1), visto que algumas confundiram o autor com a editora (A.1, E.2, I.1 e I.2). Todavia, a C.1 foi a única criança que não foi capaz de identificar nenhum elemento.

Já no último aspeto, o da direcionalidade da escrita, apenas quatro em nove indicaram-na corretamente (A.1, B.2, J.1 e P.2). Para quatro crianças (C.1, F.1, I.1 e I.2), a leitura e a escrita efetuam-se da esquerda para a direita, corretamente; porém, de baixo para cima. Uma única criança, a E.2, afirmou efetuar-se, corretamente, de cima para baixo e da esquerda para a direita no primeiro verso, mas, no verso seguinte, no sentido oposto, ou seja, da direita para a esquerda, o que não está correto. Sobre este aspeto, o da orientação espacial da leitura e da escrita, Ferreiro e Teberosky (1988, p. 58) referem que não basta à criança saber o que é a esquerda e a direita e o que é acima e abaixo numa página, pois o importante é que algum informante tenha transmitido essa informação à criança, verbalmente ou através da leitura de textos, enquanto assinalava com o dedo as palavras lidas.

4.º Momento:

No quarto momento do teste, as crianças realizaram as suas tentativas de escrita. Na situação de escrita das palavras e da frase, a grande maioria (exceto, a B.2) recusou-se a escrevê-las e, por isso, numa fase inicial, várias crianças escreveram somente o seu nome. Numa fase posterior, na segunda parte de aplicação deste teste, algumas crianças já tentaram escrever variadíssimas palavras, entre as quais «MÃE» e «PAI».

Para Ferreiro e Teberosky (1988, p. 217), «o nome próprio [parece] funcionar, em muitos casos, como a primeira forma estável dotada de significação». Neste sentido, começaremos a análise a partir das tentativas de escrita dos nomes próprios, na presença do cartão do nome. Assim, pudemos verificar que todas as crianças escreviam as letras do seu nome com caracteres de imprensa maiúscula e que sete em nove crianças (A.2, B.2, E.2,

F.1, I.1, I.2 e J.1) já escreviam os seus nomes respeitando a direcionalidade da escrita, embora este número tenha sido inferior no momento anterior deste teste. Assim, apenas duas crianças (C.1 e P.2) visivelmente não a respeitaram, o que contraria, no caso da P.2, aquilo que indicou no momento anterior deste instrumento de análise (ver Figuras 3 e 4).

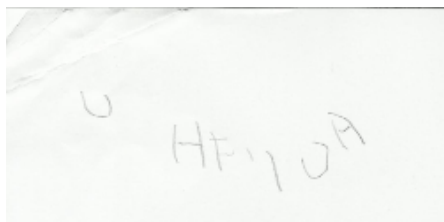


Figura 3 - Representação do nome próprio sem respeitar a direcionalidade da escrita, por C.1

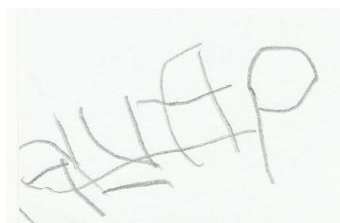


Figura 4 - Representação do nome próprio sem respeitar a direcionalidade da escrita, por P.2

Um outro aspeto visível, ainda, na Figura 3, e generalizado nas escritas dos nomes próprios, é o facto de nem todas as letras terem sido escritas verticalmente, pois a criança representou a letra «C» “deitada”. Isto não aconteceu só com esta criança, mas também com mais duas (B.2 e I.1) (ver Figuras 5 e 6).

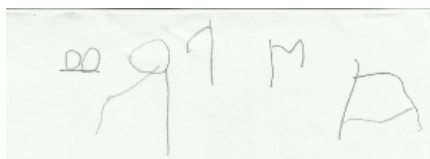


Figura 5 - Representação refletida das letras do nome, por B.2

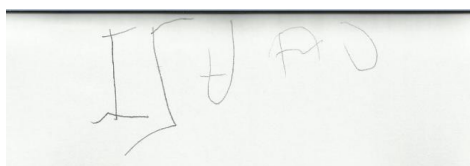


Figura 6 – Representação refletida das letras do nome, por I.1

Para além disto, algumas crianças escreveram determinadas letras sem ser de forma convencional. No entanto, graficamente semelhantes à grafia convencional das letras (ver Figura 7).

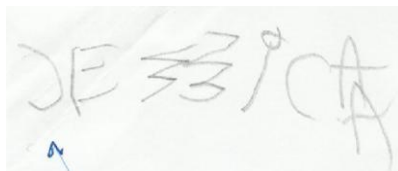


Figura 7 – Representação não convencional da letra «S», por J.1

Quatro crianças (A.2, E.2, F.1 e I.2) utilizaram e escreveram os seus nomes próprios com recurso à escrita alfabética. Destacamos um caso especial, o da F.1, que, quando solicitada a identificação das sílabas que compunham o seu nome, foi capaz de identificar corretamente duas das três sílabas (ver Figura 8). Desta forma, embora não tenha reconhecido a sílaba «FÁ», esta criança reconheceu as sílabas «O» e «BI», por esta ordem.



Figura 8 – Representação convencional do nome próprio, por F.1

Assim, a escrita do próprio nome pode ser considerada uma peça-chave para o início da compreensão da forma de funcionamento do sistema de escrita. Isto porque: i) tanto do ponto vista linguístico como gráfico, o nome de uma criança é um modelo estável, ii) o nome próprio só se refere a um único objeto, eliminando, desta forma, para a criança, a ambiguidade na interpretação, e iii) o nome próprio tem valor de verdade porque se refere a uma existência (Teberosky, 2001, p. 35).

Centrando-nos nos níveis de escrita em que cada criança se revelou encontrar, apresentaremos, de seguida, as hipóteses sobre a natureza da linguagem escrita que cada criança considerou, através da análise realizada às situações de escrita individuais. A análise será apresentada por nível de escrita evolutivo, isto é, do nível de escrita pré-silábico ao de escrita alfabético, definidos por Alves Martins e Niza (1998, pp. 64-74).

Ora, três crianças revelaram encontrar-se num nível antecedente ao da escrita pré-silábica (B.2, C.1 e I.1). A B.2 foi a que revelou encontrar-se mais distante deste nível de escrita, porque recorreu a linhas circulares para a escrita das palavras, tendo-as escrito, sensivelmente, todas da mesma forma (ver Figura 9).

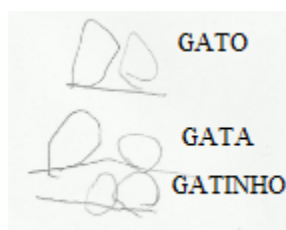


Figura 9 – Escrita antecedente ao nível de escrita pré-silábico – Exemplo 1

Para a escrita das palavras, «FORMIGA» e «CAVALO», e da frase, «O GATO COME O RATO.», a B.2 utilizou linhas com formato triangular (ver Figura 10). Quando solicitada a leitura das palavras e da frase, a criança fê-la de forma global.

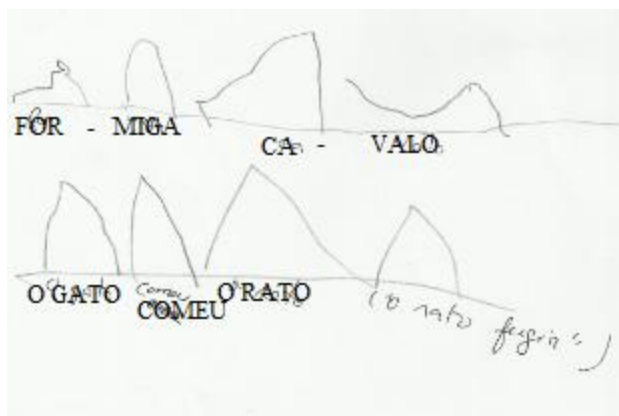


Figura 10 – Escrita antecedente ao nível de escrita pré-silábico – Exemplo 2

Assim, podemos concluir que a criança na tentativa de escrita das três primeiras palavras não efetuou qualquer diferenciação, mesmo quando a última palavra remetia para o diminutivo. Contudo, no segundo grupo, constituído por duas palavras e uma frase, a criança introduziu uma mudança perceptível. Isto é, na escrita das duas palavras a criança recorreu a duas linhas com formato triangular, já na frase utilizou o dobro, ou seja, quatro linhas triangulares. Isto poderá evidenciar algum indício de diferenciação entre a noção de palavra e de frase.

Já a C.1 realizou tentativas de escrita para três palavras distintas: «PAI», «MÃE» e «TIO». Estas palavras foram escritas da mesma forma, ou seja, recorrendo unicamente à segunda letra do seu nome, a letra «H», e, ainda, realizando, no final, uma leitura global das mesmas (ver Figura 11).



Figura 11 – Escrita antecedente ao nível de escrita pré-silábico – Exemplo 3

O último caso foi o da I.1, cujas tentativas de escrita das palavras «PAI» e «MÃE» revelaram que a criança não respeitou a direcionalidade da leitura/escrita, já que escreveu as letras de forma aleatória no papel. Para isto, recorreu unicamente às letras que compunham o seu nome e acrescentou formas de letras parecidas com as letras «E» e «P» (ver Figuras 12 e 13). Quando solicitado a leitura das palavras, a criança fê-la de forma global.

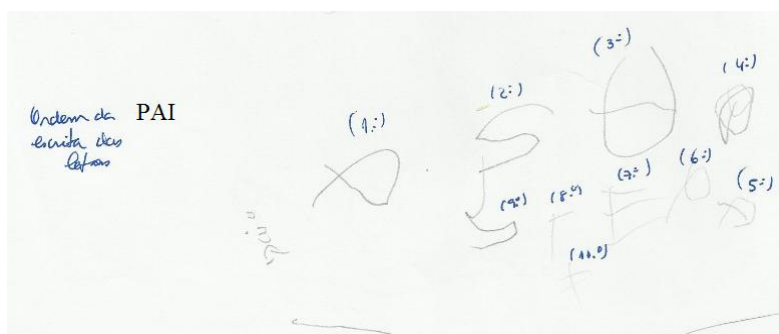


Figura 12 – Escrita antecedente ao nível de escrita pré-silábico – Exemplo 4

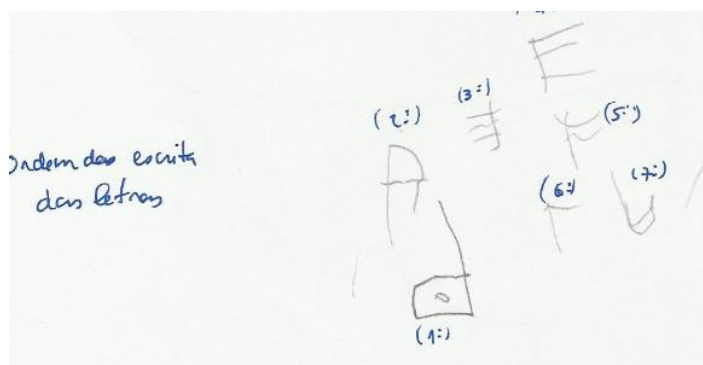


Figura 13 – Escrita antecedente ao nível de escrita pré-silábico – Exemplo 5

No nível seguinte de escrita, o pré-silábico, revelaram estar duas crianças, a A.2 e a I.2. A A.2 optou por realizar a escrita de duas palavras, «SOL» e «GALO». Para a escrita de ambas as palavras utilizou um número fixo de letras (três), respeitando o critério de quantidade, e, para tal, serviu-se de quatro letras, («A», «N», «O» e «T»), que constituíam o seu nome, modificando a ordem linear das mesmas – critério de variabilidade (ver Figuras 14 e 15).

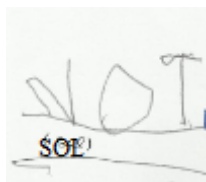


Figura 14 – Escrita do nível pré-silábico – Exemplo 1



Figura 15 – Escrita do nível pré-silábico – Exemplo 2

A segunda criança, que se encontrava neste mesmo nível, era a I.2. Esta realizou apenas a escrita da palavra «PAI» e, por isso, não foi possível estabelecer comparação entre a escrita de palavras diferentes. Contudo, na escrita da palavra «PAI», a criança respeitou o número de letras da palavra original e utilizou grafemas variados, ou seja, as letras «E», «I» e «T» (ver Figura 16). Neste caso, a criança não recorreu unicamente às letras que compunham o seu nome, demonstrando que conhecia outras letras.

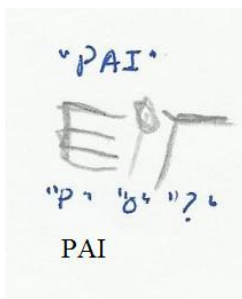


Figura 16 – Escrita do nível pré-silábico – Exemplo 3

No nível seguinte, o da escrita silábica, demonstraram estar duas crianças (J.1 e P.2). A J.1, tal como a I.2, somente tentou escrever uma palavra, «RAFAEL»; todavia, a forma como esta criança pronunciou a palavra não foi correta, ou seja, «RAFIELE». Neste caso, a palavra foi dita sendo composta por quatro sílabas e, como a criança recorreu à sílaba como unidade oral, a criança escreveu a palavra utilizando quatro letras (ver Figura 17). Na escrita da palavra, a criança utilizou grafemas variados e não recorreu exclusivamente as letras que compunham o seu nome, pois utilizou as letras «J», «E», «I» e «B». A leitura que a criança fez da palavra que escreveu, no final da sua escrita, foi realizada de maneira global.

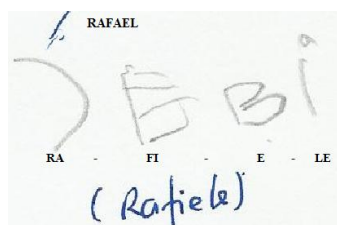


Figura 17 – Escrita do nível silábico – Exemplo 1

Uma outra criança que estava neste mesmo nível era a P.2. Esta criança, contrariamente ao caso das duas crianças anteriores, escreveu várias palavras, entre as quais, «BOLA» e «AVIÃO». Para a escrita de cada uma delas, utilizou uma letra para representar cada sílaba, nomeando-as. Na escrita da palavra «BOLA», recorreu às letras «O» e «I», em que a primeira está presente na palavra convencional (ver Figura 18). Já na escrita da palavra «AVIÃO», recorreu às letras «P» e a duas letras «I» (ver Figura 19).

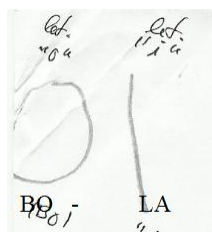


Figura 18 – Escrita do nível silábico – Exemplo 2

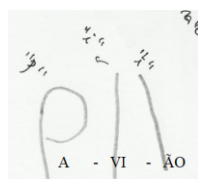


Figura 19 – Escrita do nível silábico – Exemplo 3

No nível de escrita seguinte, de escrita com fonetização, a escrita já é orientada por critérios linguísticos e a escolha das letras para representar os diversos sons não é arbitrária (Alves Martins & Niza, 1998, p. 73). Assim, duas crianças demonstraram encontrar-se neste nível (E.2 e F.1). A F.1 realizou as suas tentativas de escrita para as palavras «PAI» e para o nome próprio de um familiar, chamado «MARIANA». Escreveu a palavra «PAI» com o mesmo número de letras que a palavra original e com os seguintes grafemas «I», «A» e «E», e escrevendo a letra «E» de forma não convencional (ver Figura 20).

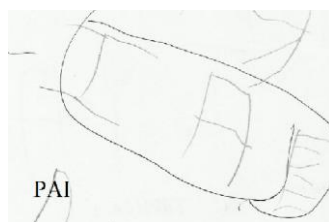


Figura 20 – Nível de escrita com fonetização - Exemplo 1

Também fez a tentativa de escrita para a palavra «MARIANA», identificando corretamente a maioria das letras e até as colocando, por vezes, nas sílabas corretas. As letras selecionadas foram «M», «A», «R», «E» e «N» (ver Figura 21). A letra «E», tal como na palavra «PAI», deve representar para esta criança o som “i”. A leitura que a criança realizou das palavras que escreveu, foi silabada.



Figura 21 – Nível de escrita com fonetização - Exemplo 2

A outra criança, a E.2, realizou as suas tentativas de escrita para as palavras «BOLA» e «TIO», utilizando como unidade oral a sílaba. Para além disto, recorreu a letras variadas na escrita de cada uma das palavras. Desta forma, para a escrita da palavra «BOLA» utilizou as letras «R», talvez por confusão gráfica com a letra «B», e a letra «A». Na escrita da palavra «TIO», recorreu às letras «I» e «O», presentes na palavra

convencional (ver Figuras 22 e 23). A leitura que a criança realizou das palavras que escreveu, tal como a criança anterior, foi silabada.

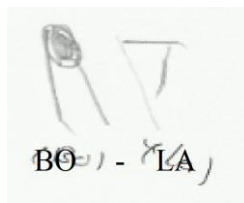


Figura 22 – Nível de escrita com fonetização - Exemplo 3

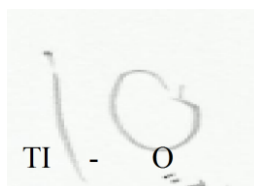


Figura 23 – Nível de escrita com fonetização - Exemplo 4

No momento de aplicação deste instrumento de análise, pudemos verificar a diferença de níveis de escrita em que cada criança se encontrava, independentemente do critério idade, e as diferentes hipóteses que idealizavam sobre a natureza da linguagem escrita. A classificação por níveis evolutivos é extremamente complexa, porque, primeiramente, os critérios estabelecidos para cada nível evolutivo, definidos por Alves Martins e Niza (1998, pp. 64-74), não abrangiam todas as representações efetuadas por este grupo de crianças. Acresceu, a este facto, a situação de tentativa de escrita, por parte de algumas crianças, de apenas uma palavra e, como tal, não existindo pelo menos duas situações passíveis de estabelecer comparação.

Apesar do que referimos em *Sujeitos do estudo* acerca do porquê de a B.2 ser participante deste teste e, conseqüentemente, do projeto de intervenção, esta criança, ao nível da escrita, foi a que revelou estar mais longe do primeiro nível, o pré-silábico. A esta seguiram-se a C.1 e a I.1. A C.1, por ser uma criança com diversos problemas de saúde, ausentava-se frequentemente do jardim de infância e por longos períodos, e a I.1, porque frequentava, pela primeira vez, o jardim de infância. As crianças que revelaram encontrar-se mais evoluídas ao nível da escrita foram a F.1 e a E.2. À F.1 acresce o facto de seus familiares possuírem formação universitária e, por isso, realizarem algum trabalho com a criança em torno da linguagem (cf. Anexo 5). Já a E.2 frequentava o jardim de infância

desde os seus 3 anos de idade e, até ao momento deste teste, ter-se revelado uma criança bastante autónoma e consciente das suas capacidades e limitações.

5.º Momento:

No quinto momento deste teste inicial, pretendíamos verificar quais as hipóteses das crianças com respeito à escrita, quando acompanhada de uma imagem. Segundo Alves Martins e Niza (1998, pp. 76-78), as crianças podem revelar diferentes conceções sobre a linguagem escrita consoante realizem a leitura icónica (a criança não distingue texto de imagem e refere-se ao texto da mesma forma que se refere à imagem), a hipótese do nome (a criança distingue texto de imagem, no entanto o texto é considerado como etiqueta da imagem) ou o tratamento linguístico da mensagem escrita (a criança procura correspondências termo a termo entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras).

A grande maioria das crianças refletiu sobre a hipótese do nome (A.2, B.2, E.2, F.1, I.1, I.2 e P.2). Em relação ao primeiro cartão, com a imagem e palavra «GALINHA», a A.2 disse “É um galo.”, e apontou e leu a palavra «GALO» de forma silabada, eliminando o artigo indefinido que utilizou quando se reportou à imagem. Já no segundo cartão, com as imagens e a palavra «BOLA», disse que a palavra que estava escrita era «JOGADOR», mas quando questionada se podia ser a palavra «BOLA» a que estava escrita, a criança respondeu que, também, podia.

A B.2 identificou imediatamente a imagem do primeiro cartão, “É uma galinha.”, e a palavra, «GALINHA», eliminando, tal como a A.2, o artigo indefinido. No segundo cartão, reconheceu e identificou corretamente as imagens nele presente, porém, quando questionada sobre a palavra que poderia estar escrita, a criança afirmou poderem estar escritas as palavras «MENINO» e «BALIZA», mas que «BOLA» não.

A E.2, no primeiro cartão, identificou a imagem e afirmou nele estar escrito a palavra «GALINHA». Também, no segundo cartão, fez a leitura correta das imagens e, quando questionada sobre a palavra, a criança disse que era «BOLA» e que não podia estar escrito menino nem baliza, porque “bola é pequenina e baliza é muito grande”.

A F.1, em relação ao primeiro cartão, disse, primeiramente, que era “Uma carococó.”, e, de seguida, “Uma galinha.”. Quando se referiu à palavra, eliminou o artigo indefinido e disse «GALINHA». Em relação ao segundo cartão, pela leitura das imagens,

disse “Futebol”. Em relação à palavra, afirmou estar escrita a palavra «BOLA» e que não podia ser nem «MENINO» nem «BALIZA», porque “O menino é para jogar à bola.”.

Para a I.1, no primeiro cartão, estava um “Pássaro” e, por isso, a palavra escrita seria «PÁSSARO», eliminando, desta forma, o artigo indefinido. Quanto ao segundo cartão, afirmou estar escrita a palavra «BOLA», mas que também poderia estar escrita a palavra «MENINO».

A I.2, no primeiro cartão, disse que estava a palavra «GALINHA» e, no segundo, afirmou, primeiramente, estar a palavra «FUTEBOL», e, após analisar a imagem com o adulto, disse «BOLA». Quando questionada qual era, afinal, a palavra que estava escrita, a criança oscilou entre as duas.

A P.2 não fez a leitura do primeiro cartão. Quanto ao segundo cartão, afirmou estar escrita a palavra «MENINO», mas que também podiam estar escritas as palavras «BOLA» e «BALIZA». No fim, afirmou estar escrita a palavra «BOLA», mas, quando questionada pelo adulto, a criança não soube justificar a sua afirmação. Nestes casos, o texto representa o nome do objeto total presente no desenho (Ferreiro & Teberosky, 1988, p. 68).

Apenas uma criança refletiu com base no tratamento linguístico da mensagem escrita, a J.1. Desta maneira, esta criança identificou, no primeiro cartão, a imagem, “Uma galinha.”, e, disse estar escrita a palavra «GALINHA». Ainda, reconheceu e nomeou a letra «I» e associou à letra inicial da colega «ISILDA». Já no segundo cartão, pelo facto da palavra começar pela letra «B», a J.1 afirmou, apesar de não ser essa a palavra correta, que a palavra escrita era o nome da sua colega «BRUNA». Refletindo sobre esta última situação, a criança já indicia uma procura de «letras-índices» para apoiar as suas atribuições, e para isso realiza uma verificação no texto (Ferreiro & Teberosky, 1988, pp. 70-71).

Em síntese, o cartão da «galinha» foi o mais conseguido, excetuando os casos em que as crianças o associaram à imagem de um pássaro. Já o cartão composto pelo menino, bola e baliza induziu, por várias vezes, à palavra «FUTEBOL» e não à palavra «BOLA», como era pretendido. Algumas crianças associaram-no à palavra «BOLA», porém não souberam explicar o porquê de não poderem estar escritas outras palavras, como «MENINO» e «BALIZA». Foi com a E.2 que nos consciencializamos que não poderíamos apresentar as palavras escritas com caracteres de imprensa minúscula, mas, somente, com caracteres de imprensa maiúscula, pois estes eram a referência destas crianças.

2.^a Parte

6.º Momento:

Em relação à segunda parte do teste inicial, o sexto momento centrou-se no reconhecimento e nomeação das letras do alfabeto. A A.2 só foi capaz de reconhecer e nomear corretamente quatro letras («A», «I», «O» e «X») e estabeleceu confusão gráfica entre as letras «V» e «A», «M» e «W».

A B.2 reconheceu a letra «R» no seu nome, porém confundiu-a com a letra «P». Mas, quando confrontou as duas letras, descobriu as suas diferenças. O mesmo aconteceu para as letras «V» e «A». Designou a letra «O» por “u” e, ainda, nomeou algumas letras como se fossem números, por exemplo, a letra «J» por “Nove.” e a letra «S» por “Quinze.”. Aparenta realizar alguma confusão entre designações de letras e números, como já tinha sido verificado no momento três deste teste.

A C.1 foi um caso particular em que se verificou a dificuldade de distinção gráfica entre as letras «A» e «V», pois até escreveu o seu nome, mesmo na presença do cartão do nome, terminado em «V» e não em «A» (ver Figura 24).



Figura 24 – Confusão gráfica entre as letras «A» e «V», por C.1

Também a C.1 apenas reconheceu, mas não foi capaz de nomear, a letra «I» como letra integrante do seu nome. Quanto às letras «E» e «L» disse que não faziam parte do seu nome. Fez confusão também, entre as letras «K» e «X» e «C» e «G», afirmando que são iguais mesmo quando as confrontou.

A E.2, tal como no terceiro momento deste teste, não distinguiu nomeações de letras de números e, portanto, designou letras como se de números se tratassem. Esta designação, talvez se deva à sua semelhanças gráfica. Assim, nomeou a letra «E» por “Três.” e as letras «Z» e «S» por “Dois.”. Confundiu, tal como alguns seus colegas já mencionados, as letras «P» e «R» e «V» e «A». Foi capaz de nomear corretamente cinco letras, nomeadamente: «A», «I», «K», «N» e «X».

A F.1, embora não tenha sido capaz de nomear as letras, exceto a «O» e a «R», associou-as aos nomes dos seus colegas e familiares, como já se tinha verificado em momentos anteriores deste teste. Por exemplo, as letras «R» e «N», “Estão no nome da MARIANA.”, e «B» e «O», “No meu nome.

A I.1, tal como no terceiro momento do teste, não distinguiu letras de números. Por exemplo, a criança designou as letras «A» e «F» por “Dois.”, «B» por “Oito.”, «U» por “Três.”, e «S» por “Dez.”. Apenas foi capaz de nomear corretamente a letra «O».

A I.2 foi a única criança que designou variadíssimas letras por “pê”, designadamente: «I», «R», e «T». Também designou as letras «A» e «E» por “ó”. À letra «O» continuou a chamá-la de “Bola.”.

A J.1 designou corretamente algumas letras («I» e «P»), principalmente aquelas que fazem parte de muito poucas palavras portuguesas, tais como: «K», «X» e «Y». Descreveu a letra «F» como um “I com duas pernas.”. Fez confusão entre estas, mas quando as confrontou já foi capaz de as distinguir.

A P.2 nomeou algumas letras corretamente, nomeadamente: «L», embora tenha feito confusão com a letra «J». Porém, não foi capaz de nomear outras letras do seu nome, como: «A», «P» e «U».

Em suma, na situação de designação das letras do alfabeto, a generalidade surpreendeu-nos positivamente por ter reconhecido e nomeado letras pouco comuns nas palavras portuguesas, “W”, “K”, “Y”. No entanto, a maioria não foi capaz de designar as letras do seu nome. Para além disto, pudemos constatar as confusões que diversas crianças estabeleceram entre letras graficamente semelhantes, designadamente: entre «V» e «A», «L» e «J», «P» e «R», «Q» e «O». E, também, verificou-se a dificuldade em distinguir graficamente letras e números, por exemplo: as letras «S» e «Z» com o número «2» e as letras «E» e «F» com o número «3».

7.º Momento:

No último momento do teste, o sétimo, as crianças tiveram de associar palavras às respetivas imagens apresentadas. Cinco crianças (B.2, C.1, I.1, J.1 e I.2) realizaram a associação sem qualquer critério e, como tal, nenhuma palavra e imagem foi associada corretamente. Na I.1 foi mais visível, uma vez que a associação que estabeleceu entre palavra e imagem foi realizada tal e qual como as palavras foram dispostas na mesa.

A P.2 foi a única criança que estabeleceu correspondência entre sílabas finais das palavras «OVELHA» e «ABELHA», embora não tenha efetuado corretamente nenhuma associação para os cartões de imagens e palavras apresentados.

Quatro crianças (A.2, E.2, F.1 e I.2) realizaram uma única correta associação. A A.2 e a E.2, entre a palavra «LEÃO» e a sua respetiva imagem (ver Figuras 25 e 26). Talvez isto terá acontecido pela particularidade da acentuação da letra «A», presente no ditongo nasal «ÃO».



Figura 25 – Correta associação entre a palavra «LEÃO» e a respetiva imagem, por A.2



Figura 26 – Correta associação entre a palavra «LEÃO» e a respetiva imagem, por E.2

Já a F.1 realizou a associação correta para a palavra «CROCODILO», justificando que tinha o som «u» muitas vezes (ver Figura 27).



Figura 27 – Correta associação entre a palavra «CROCODILO» e a respetiva imagem, por F.1

Por fim, a I.2 fê-lo para duas palavras, «OVELHA» e «URSO», explicando que ambas se iniciavam pelo som «u» (ver Figura 28).



Figura 28 – Correta associação para as palavras «OVELHA» e «URSO» e as respectivas imagens, por I.2

Em síntese, apenas quatro em nove crianças utilizaram critérios de identificação - fonemas ou grafemas - para estabelecerem as associações entre palavras e imagens. No entanto, apenas os utilizaram para um ou dois casos, não sendo capazes de generalizar em relação às outras situações apresentadas.

Conclusões

A partir da análise detalhada apresentada, anteriormente, podemos destacar as seguintes conclusões; que, ao nível da leitura e da escrita, as crianças se encontravam em níveis diferentes. Isto verificou-se entre idades, sendo influenciada por vários aspetos, entre os quais, as habilitações literárias dos pais e/ou encarregados de educação e o tempo de frequência do jardim de infância.

A direcionalidade da escrita foi um dos aspetos em que o grupo de crianças revelou ter menor consciência, e, por isso, a grande maioria indicou-a de forma incorreta.

Os seguintes aspetos também necessitam ser trabalhados, por forma a serem diferenciados, nomeadamente: título, autor, ilustrador, editor, capa, contracapa e guardas. Isto, para que as crianças sejam capazes de analisar uma história, mesmo antes de a abrir e de a ler ou de lha ser lida, antecipando, assim, o seu conteúdo, através do título e das ilustrações que compõem a capa e a contracapa.

Para além disto, é importante desenvolver atividades direcionadas para a distinção entre letras e números, de maneira a que, as crianças, gradualmente, os nomeiem corretamente.

Assim, a anterior análise pormenorizada efetuada a cada momento do teste inicial e as considerações gerais, atrás tecidas, serão utilizadas como referenciais para a elaboração do programa do projeto de intervenção, e que de seguida se apresentará.

Projeto de intervenção

Introdução

Em conjugação com o que tem sido descrito ao longo deste trabalho e tendo em conta as conclusões destacadas, anteriormente, após a aplicação do teste inicial, apresentaremos, de seguida, as atividades realizadas durante as intervenções levadas a cabo no âmbito da Unidade Curricular PPSA2, durante o decurso do mês de Novembro de 2011. Estas atividades tiveram por base, especificamente, não só o tema deste trabalho como também o trabalho paralelo da colega de estágio, Andreia Alcobia, sobre consciência fonológica. Neste sentido, estas atividades foram resultantes, portanto, e na medida do possível, da articulação entre os dois temas, fruto do trabalho em equipa, entre nós, alunas-estagiárias, e a educadora de infância responsável pelo grupo.

Objetivo geral e objetivos específicos

O projeto de intervenção teve como objetivo geral o desenvolvimento da linguagem escrita de crianças de quatro e de cinco anos. No sentido da sua operacionalização, este macro-objetivo foi desdobrado em objetivos específicos: avaliar, previamente, a linguagem escrita de crianças de quatro e cinco anos de idade, de forma a elaborar e a implementar um programa de atividades promotor da aquisição e desenvolvimento de competências de literacia e, conseqüentemente, despoletadoras da aprendizagem da leitura e da escrita, articulando saberes de diferentes áreas de conteúdo (Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo), com vista a potenciar um conhecimento global e integrado.

Estrutura do Programa

Tendo como alvos de intervenção o grupo de vinte e três crianças, pretendemos atuar em três grandes eixos:

- promover competências de literacia, com vista à aquisição e à aprendizagem da linguagem oral e escrita e, à compreensão e interpretação de histórias¹,

¹ No que se refere à diferenciação entre ilustração e texto, identificação do título, autor(es), ilustrador, capa, contracapa e guardas, antecipação do conteúdo da história, pela interpretação da ilustração da capa, distinção entre letras e números, reconto oral, desenvolvimento do vocabulário inerente ao trabalho de conceitos não familiares.

- incentivar e valorizar as tentativas de escrita (dos seus nomes, dos nomes dos colegas, dos adultos e dos familiares, e de outras palavras inerentes aos temas das histórias trabalhadas),

- e, ainda, fomentar competências ligadas à área de conteúdo *Formação Pessoal e Social*, como o saber-estar, o saber-respeitar a vez do outro e o saber-partilhar recursos em atividades de grupo. O fomentar destas competências prende-se com o facto de, até este momento, ter sido observado que as crianças do grupo, caracterizadas no capítulo anterior, interpelavam, constantemente, os colegas quando estes estavam a falar, por falarem todos de uma só vez, por não serem capazes de partilhar brinquedos e outros objetos e, por conseguinte, não estarem predispostas nem saberem brincar em grupo.

As sessões de atividades realizaram-se ora em situações em grande grupo, no espaço sala de acolhimento, com as vinte e três crianças, ora em pequeno grupo, na sala de prolongamento, só com as crianças de quatro e cinco anos de idade, de forma a trabalhar com estas determinados aspetos com um grau de dificuldade e exigência superiores, e num ambiente mais calmo, silencioso e harmonioso.

Estas sessões de atividades foram registadas em vídeo, para posterior análise e avaliação dos níveis de implicação evidenciados pelas crianças face às atividades propostas, e, também, para que estas, sempre que necessário, fossem repensadas, por forma a irem ao encontro das necessidades e interesses das crianças, potenciando o seu desenvolvimento pessoal, social, cognitivo e afetivo.

Descrição, análise e reflexão crítica das sessões

O programa foi organizado e aplicado em doze sessões, em função do tempo de estágio definido pelos docentes responsáveis pela Unidade Curricular PPSA2, ou seja, as manhãs e tardes de segunda e terça feiras e a manhã de quarta feira, durante as quatro semanas respeitantes ao mês de Novembro. As opções foram tomadas em equipa e de acordo com os grandes temas da Unidade Curricular SIEA2, anteriormente enunciados, e, também, em prol do cumprimento do documento orientador *Plano Anual de Atividades do Agrupamento de Escolas de S. Bernardo*.

Neste sentido, começaremos por indicar a semana de intervenção e os seus respetivos dias semanais. De seguida, apresentaremos o número de participantes, tendo em conta o número de ausências em cada sessão e por cada momento em grande e pequeno

grupos (cf. Anexo 6). Também referiremos as áreas de conteúdo que estiveram na base da elaboração de cada atividade desenvolvida. Por outro lado, ainda faremos uma breve descrição das sessões de atividades diárias, complementadas por reflexões sobre a participação das crianças em cada momento e sobre a qualidade e adequabilidade da nossa intervenção, enquanto alunas-estagiárias e responsáveis pela implementação e dinamização deste projeto de intervenção.

➤ **1.ª semana de intervenção - de 7 a 9 de Novembro de 2011**

Esta semana foi dedicada especialmente à área de conteúdo *Conhecimento do Mundo*.

▪ **2.ª feira - 7 de Novembro de 2011**

Participantes:

O número de crianças que participou no momento em grande grupo foi dezoito e, em pequeno grupo, nove.

Áreas de conteúdo/Domínios explorados:

Conhecimento do Mundo, Expressão e Comunicação - domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, e Formação Pessoal e Social.

Descrição da sessão n.º 1:

Nesta sessão, como introdução à atividade experimental, narramos, ao grande grupo, a história *Ainda nada?* de Christian Voltz (2007), fazendo, antecipadamente, referência aos seguintes aspetos: título, autor, editor, capa, contracapa e guardas.

Após a narração, o pequeno grupo foi convidado a participar numa atividade apenas dirigida a este. Assim, em pequenas secções de folha branca, e recorrendo à utilização de dois alfabetos, solicitamos, às crianças, a escrita dos seus nomes e a dos nomes dos colegas mais pequenos. Esta atividade permitiu, assim, amplificar o conhecimento em relação a outras letras do alfabeto, aquando da escrita do nome dos colegas pequenos, já que os nomes destes eram constituídos por algumas letras diferentes das que compunham os nomes próprios das crianças do pequeno grupo. A escrita dos nomes foi, posteriormente, colada em cada um dos copos transparentes fornecidos.

Reflexão da participação das crianças e da intervenção das alunas-estagiárias:

Durante a narração da história, as crianças mais atentas e participativas foram a B.2, a I.1 e a J.1. Estas demonstraram que compreenderam o conteúdo que o autor quis transmitir, visto que responderam voluntária e acertadamente às questões que os adultos realizavam. A A.2 e a E.2 também foram participativas, mas evidenciaram muita inquietude e níveis de atenção reduzidos, pois estavam, constantemente, a sair dos seus lugares. A I.2 demonstrou uma participação inoportuna, visto que, por não escutar, não respondia corretamente às questões.

Durante a atividade de escrita dos nomes, o facto de a mesma ter sido realizada na sala de acolhimento fez com que as crianças do pequeno grupo não se concentrassem, e não houvesse um ambiente harmonioso para que crianças e adultos se escutassem e dialogassem. Quando apresentamos os dois alfabetos e solicitamos, às crianças, a escrita do seu nome, a confusão instalou-se, porque todas queriam, ao mesmo tempo, utilizar as letras do alfabeto e escrever os seus nomes, o que não era possível. Por isso, tivemos de optar por, imediatamente, realizar um apoio individualizado, em que cada criança, na sua vez, procurava as letras do seu nome, organizando-as, para depois o escrever.

Assim, pudemos verificar que a B.2 e a C.1 continuavam a organizar, tal como foi referido na análise da aplicação do teste inicial, as letras da direita para a esquerda, não respeitando a direcionalidade da leitura/escrita, e, ainda, escrevendo as letras refletidas (ver Figuras 29 e 30).

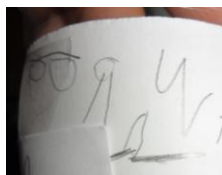


Figura 29 – Escrita do nome próprio, por B.2

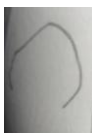


Figura 30 – Escrita do nome próprio, por C.1

A B.2 e a P.2 quiseram escrever vários nomes, mostrando-se muito participativas. A B.2 escreveu o seu nome, o meu e o da Andreia (ver Figura 31). Já a P.2 escreveu o seu nome, o da Patrícia e o da Cristiana (ver Figura 32).

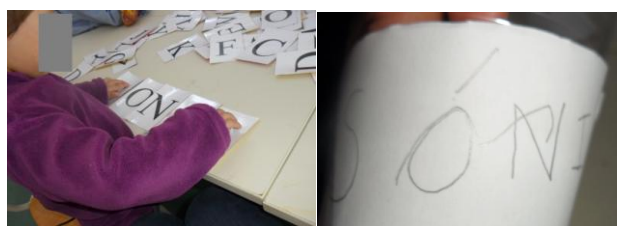


Figura 31 – Escolha das letras e escrita do nome próprio «SÓNIA», por B.2



Figura 32 – Escolha das letras e escrita do nome próprio «PATRÍCIA», por P.2

A I.2, à primeira oportunidade, saiu da mesa de trabalho, e não escreveu o seu nome. Por não nos termos apercebido disto, naquele momento, esta criança não realizou a atividade.

Na sua generalidade, as crianças foram participativas. Porém, numa outra atividade desta natureza, seria recomendável nos deslocarmos, com este grupo, para a sala de prolongamento, por forma a ter as condições necessárias para que a atividade se desenrole harmoniosamente e para que as crianças se impliquem, verdadeiramente, na mesma.

▪ 3.^a feira – 8 de Novembro de 2011

Participantes:

O número de crianças que participou no momento em grande grupo foi dezoito e, em pequeno grupo, oito.

Áreas de conteúdo/Domínios explorados:

Conhecimento do Mundo, Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, e Formação Pessoal e Social.

Descrição da sessão n.º 2:

Iniciamos esta sessão através da apresentação, ao grande grupo, dos materiais necessários para a atividade experimental (pá, terra, sementes, copos, água, esguicho, jornal e luvas), para que as crianças antecipassem a atividade que iriam realizar. Após esta

fase, explicamos-lhes como se efetuará e decorrerá a atividade: em pares e à vez, enquanto os outros colegas exploravam as áreas da sala. Esta decisão foi tomada de maneira a evitar que as crianças se inquietassem, durante o tempo de espera, com a demora pela sua vez, e, conseqüentemente, para que também não se instalasse a confusão, tal como foi observado na sessão anterior.

Após todas as crianças terem realizado a atividade experimental, o pequeno grupo deslocou-se, com as alunas-estagiárias, para a sala de prolongamento, para realizarem a escrita de frases descritivas e de opinião sobre a atividade que tiveram oportunidade de efetuar, anteriormente. A elaboração das frases foi feita por cada criança, e a sua escrita, primeiramente, pelo adulto, e, de seguida, por aquela. Ou seja, a criança criou a sua frase e depois copiou-a. Em seguida, todas as crianças tiveram possibilidade de ilustrar as suas frases.

Reflexão da participação das crianças e da intervenção das alunas-estagiárias:

Neste dia, foi realizada rapidamente a identificação dos objetos e da planta (salsa). No entanto, as crianças continuaram a evidenciar dificuldade na distinção entre os suportes escritos: jornal e revistas.

No que se refere à atividade experimental, esta decorreu de forma harmoniosa. Todas as crianças demonstraram gosto e prazer por mexer na terra e por semear as sementes de salsa, exceto a F.1, que mostrou relutância na manipulação da terra e a sacudia, constantemente, das suas mãos. A I.2 foi a única criança que não realizou a atividade, porque, quando solicitada pelo adulto, se recusou, na verdade, a realizá-la. Porém, numa próxima atividade em que esta criança se recuse, teremos de pensar, refletir e aplicar uma estratégia que permita cativar esta criança, envolvendo-a na atividade.

Durante a elaboração das frases, verificamos que as crianças não sabiam como construir e escrever uma frase, associando-a à noção de palavra. Por isso, tivemos de dar alguns exemplos para as auxiliar. As ideias transmitidas pelas crianças foram reunidas e, assim, foram criadas as suas frases.

Crianças como a A.2 e a E.2, que já delineavam as letras de forma correta, como se pôde constatar pela análise do quarto momento do teste inicial, facilmente transcreveram a frase e realizaram o desenho alusivo à mesma. Porém, a A.2 teve de ser questionada, por ter desenhado um automóvel, quando, na frase que criou, não constava este referente.

Todavia, após esta intervenção do adulto, a criança representou a frase que tinha escrito (ver Figura 33).

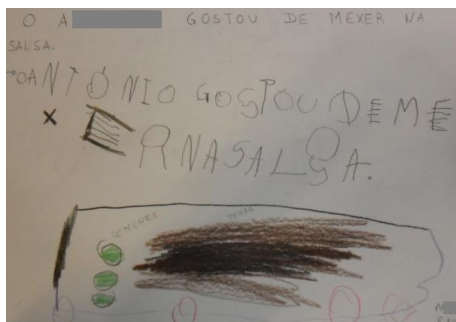


Figura 33 – Escrita da frase criada, por A.2

Se observarmos a imagem, e por ter sido comum a todas as crianças, exceto a I.2 (ver Figura 34), os espaços entre palavras não foi respeitado e, para além disto, a letra «E», como foi constatado na análise do quarto momento do teste inicial, continuou a ser escrita de forma não convencional.

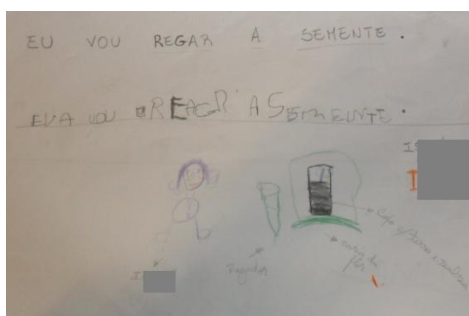


Figura 34 – Escrita da frase criada respeitando o espaço entre palavras, por I.2

A P.2 evidenciou dificuldades na escrita da letra «E» e «R», e, como tal, necessitou de um apoio individualizado. A B.2 também teve de ser auxiliada, porque, tendencialmente, continuava a escrever as letras em “espelho” ou “deitadas”. A I.1 queria apenas desenhar, mas, ao ser ajudada, e pela persistência dos adultos, acabou por desempenhar a tarefa com êxito. No entanto, a criança revelou muita dificuldade na escrita convencional das letras, e, por isso, grande parte das letras foram escritas refletidas. De uma forma geral, esta atividade correu muito bem e a generalidade das crianças evidenciou níveis de implicação elevados.

▪ 4.^a feira – 9 de Novembro de 2011

Participantes:

O número de crianças que participou no momento em grande grupo foi dezoito.

Áreas de conteúdo/Domínios explorados:

Conhecimento do Mundo, Expressão e Comunicação – domínios da linguagem oral e abordagem à escrita e da matemática, e Formação Pessoal e Social.

Descrição da sessão n.º 3:

Em grande grupo, foi construído um quadro de segmentação silábica (palavras constituídas, no máximo, com 4 sílabas), com as palavras dos materiais utilizados na atividade experimental do dia anterior.

Reflexão da participação das crianças e da intervenção das alunas-estagiárias:

Durante a parte da manhã, tivemos oportunidade de realizar uma atividade de segmentação silábica com recurso a imagens de alguns materiais utilizados na atividade experimental do dia anterior, e, desta forma, as crianças puderam preencher e construir um quadro. Nesta atividade, foram privilegiadas as palavras di e trissilábicas, visto que os monossílabos pertencem a um grau de dificuldade mais elevado na divisão silábica (e.g.: a palavra «PÁ»).

No decorrer da atividade, pudemos verificar que a E.2 foi a que realizou com eficácia a segmentação silábica das palavras das imagens apresentadas. A I.1 voltou a evidenciar muita dificuldade na articulação entre a pronúncia da palavra e o batimento das palmas. Já a I.2 apresentou relutância no desempenho da tarefa, como já se tinha verificado em situações anteriores, e, neste dia, recusou-se a realizar a segmentação silábica do nome da colega «CRISTIANA», quando todas as outras crianças já a tinham feito. Este comportamento ocorre sempre que a criança se torna o centro da atenção e, por isso, é necessário que a acompanhemos e a auxiliemos para que, gradualmente, se vá sentindo confortável no seio do grupo.

➤ **2.ª Semana de intervenção - de 14 a 16 de Novembro de 2011**

Nesta semana, comemorou-se, em todas as escolas do Agrupamento de S. Bernardo, o Dia de S. Martinho.

▪ **2.ª feira – 14 de Novembro de 2011**

Participantes:

O número de crianças que participou no momento em grande grupo foi dezoito.

Áreas de conteúdo/Domínios explorados:

Expressão e Comunicação – domínios das expressões plástica e dramática e da linguagem oral e abordagem à escrita, e Formação Pessoal e Social.

Descrição da sessão n.º 4:

Iniciamos o dia com um diálogo, com e entre as crianças, sobre o fim de semana. De seguida, as crianças foram convidadas a assistir a um teatro de sombras representativo da Lenda de S. Martinho, para que, posteriormente, realizassem uma tarefa de ordenação de imagens da lenda, de forma a recontarem-na. Da parte da tarde, fizemos, em conjunto com as crianças, os cartuxos, que foram utilizados durante o assar das castanhas na fogueira, no espaço exterior da escola, ou seja, no recreio.

Reflexão da participação das crianças e da intervenção das alunas-estagiárias:

Neste dia, tivemos oportunidade de narrar a *Lenda de S. Martinho* às crianças do jardim de infância e do 1.º CEB. Pudemos verificar que, assim como nós, antes de ter conhecimento da lenda, as crianças não sabiam o porquê de se comemorar este dia e da sua valorização no ambiente escolar.

O teatro de sombras foi um complemento muito interessante e fez com que as crianças do grupo do pré-escolar captassem e compreendessem melhor a mensagem que estava a ser transmitida oralmente e, conseqüentemente, realizassem a tarefa de ordenação de imagens e reconto da lenda com êxito. As crianças mais participativas, durante esta atividade, foram a A.2, a B.2, a E.2 e a J.1.

Na parte da tarde, pudemos ajudar as crianças a fazer os seus próprios cartuxos, para colocarem as suas castanhas. As crianças aderiram a esta atividade, e foi com grande entusiasmo que fizeram os cartuxos para todos os colegas e adultos.

O facto de a educadora, da auxiliar de ação educativa e da animadora sócio-cultural terem feito uma fogueira, isto permitiu às crianças verem e ficarem a saber uma das variadíssimas formas de se assar as castanhas.

Mais do que tudo, foi uma atividade enriquecedora; enfim, foi uma experiência única entre crianças e adultos de uma escola. Esta atividade foi, também, potenciadora do estreitar das relações de confiança e de ajuda mútua, principalmente, entre nós, alunas-estagiárias, e outros adultos, professoras e funcionárias, da escola.

▪ **3.ª feira – 15 de Novembro de 2011**

Participantes:

O número de crianças que participou no momento em grande grupo foi dezanove e, em pequeno grupo, seis.

Áreas de conteúdo/Domínios explorados:

Conhecimento do Mundo, Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, e Formação Pessoal e Social.

Descrição da sessão n.º 5:

Começamos o dia com a narração da história *A B C* de Luísa Ducla Soares (1998). O conteúdo do texto centrava-se na apresentação das letras do alfabeto, através de quadras com rima e de palavras iniciadas pelas mesmas. As letras abordadas inicialmente foram as que constituíam as iniciais dos nomes das crianças e dos adultos.

Seguidamente, fornecemos as letras, os nomes das crianças, e, também, as suas fotografias. Assim, em grande grupo, cada criança teve de identificar a letra inicial do seu nome, o seu nome e a sua fotografia, colocando isto por baixo da letra inicial correspondente. Desta maneira, construímos, em conjunto, um quadro, que, posteriormente, foi afixado na sala de acolhimento.

Da parte da tarde, o pequeno grupo deslocou-se até à sala de prolongamento e realizou um jogo em que cada criança tinha de dizer nomes próprios, de animais e de objetos, por elas conhecidos, começados pelas letras iniciais dos seus nomes. Para auxiliá-las, apresentamos vários exemplos.

Reflexão da participação das crianças e da intervenção das alunas-estagiárias:

Da parte da manhã, perto das 9h30min, iniciamos a narração da história *A B C* de Luísa Ducla Soares, embora se verificasse a ausência de muitas crianças (A.1, I.1, J.1, J.2, M.2, P.2). Durante a narração, observamos a inquietude e pouca atenção que as crianças estavam a prestar, mas prosseguimos com a leitura, pois pensamos que o conteúdo e as ilustrações da história fariam com que estas captassem a sua atenção, e foi o que aconteceu.

O momento de interpretação das ilustrações foi fundamental para que as crianças identificassem as palavras pronunciadas e compreendessem a função da ilustração. Neste momento, o comportamento da A.2 não foi adequado, já que não soube estar sentada no seu lugar, com uma postura correta, e, ainda, porque perturbou, constantemente, a

participação dos seus colegas. Face a isto, tivemos necessidade de a afastar da roda de conversa. No entanto, reconhecemos que não sabemos até que ponto esta opção permitiu à criança refletir e consciencializar-se sobre as suas atitudes inadequadas.

Quando chegaram mais algumas crianças, relemos a história, mas, desta vez, lendo todo o seu conteúdo, pois chegamos à conclusão de que era muito importante para as crianças o contacto com todas as letras que constituem o alfabeto, e não só com aquelas que faziam parte das iniciais dos seus nomes, como pretendíamos, inicialmente. Durante este momento, os níveis de motivação, revelados pelas crianças, elevaram-se, e, também, foram evidenciados níveis de atenção superiores.

No momento seguinte, de execução da tarefa de selecionar a letra inicial do nome, o nome e a fotografia, todas as crianças, mesmo as mais pequenas, se implicaram verdadeiramente. Nesta, foi visível a entre-ajuda das crianças, especialmente, das mais velhas para com as mais novas. As crianças facilmente identificaram o seu nome e nomearam as letras «A» e «E», que são vogais. No entanto, não foram capazes de designar as letras «C», «J» e «M» e confundiram, pela sua semelhança gráfica, a letra «S» com o número «2», tal como mencionado na análise do sexto momento do teste inicial. No final, o quadro foi construído e afixado na parede, junto da manta de acolhimento, de fácil acesso a todas as crianças, e para que estas, sempre que o pretendessem, pudessem aceder ao mesmo. Esta atividade foi uma forma de valorização individual, explícita na presença da fotografia e do nome de cada criança, e uma valorização do trabalho de grupo, pelo trabalho final resultante da participação e empenho de todas as crianças.

Na parte da tarde, e pelo facto de as crianças não terem tido oportunidade de explorarem, de manhã, entre as 11h e as 11h45min, as áreas da sala de acolhimento, algumas crianças, que fazem parte do pequeno grupo, não quiseram participar na atividade dirigida (A.2, B.2 e E.2). As crianças que participaram na atividade dirigida revelaram muita dificuldade em partilhar os cartões de imagens de animais, de letras do alfabeto e de palavras fornecidos, escondendo-os, por diversas vezes, na roupa. Quando era solicitada, a uma determinada criança, a procura de uma palavra começada por uma determinada letra, a F.1 rapidamente respondia, e, por isso, não dava oportunidade aos seus colegas de tentarem.

Neste dia, esta atividade não foi terminada, devido à escassez de tempo. De uma forma sintética, a atividade permitiu às crianças terem vez na construção do quadro, e,

ainda, voz, quando puderam escrever o seu próprio *diário de grupo* (ver Figura 35). Este quadro foi introduzido, pela primeira vez, neste dia e teve como objetivos a valorização da atividade de escrita e a consciencialização, por parte das crianças, da mesma, e facultar a estas uma oportunidade de exprimirem, na oralidade e na escrita, as suas opiniões acerca das atividades que realizaram.

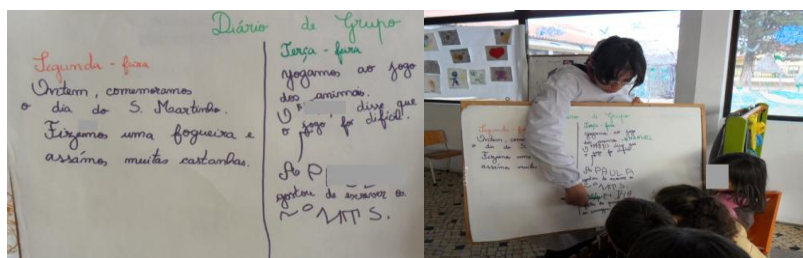


Figura 35 – Diário de grupo dos dias 14 e 15 de Novembro de 2011

Se observarmos a figura, verificamos que os registos realizados na terça-feira foram complementados pelas opiniões de duas crianças, a F.1 e a P.2. Centrando-nos na P.2, esta criança escreveu uma nova palavra com o auxílio do adulto, «NOMES», evidenciando dificuldade na escrita das letras «N» e «M» e, ainda, escreveu a letra «E» deitada. Como pudemos verificar, a tarefa de escrita é realmente muito complexa e as progressões só acontecem de forma lenta e gradual. No final, as crianças ainda puderam mostrar e explicar o trabalho realizado às crianças mais pequenas da sala. A F.1 mostrou e explicou, também à Mariana (familiar), o que tinha feito com os seus colegas. Isto demonstrou o valor que as crianças atribuíam àquilo que realizavam por elas mesmas. Para além disto, o produto final da atividade refletiu as múltiplas capacidades destas crianças, além de que também serviu para que os familiares tivessem conhecimento do que as suas crianças iam realizando no jardim de infância.

▪ 4.ª feira – 16 de Novembro de 2011

Participantes:

O número de crianças que participou no momento em pequeno grupo foi seis.

Áreas de conteúdo/Domínios explorados:

Conhecimento do Mundo, Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, e Formação Pessoal e Social.

Descrição da sessão n.º 6:

Tal como foi referido na análise do dia anterior, a atividade central foi continuada, de maneira a ter seu término.

Reflexão da participação das crianças e da intervenção das alunas-estagiárias:

Neste dia, constatamos que as crianças, como a I.1 e a F.1, tinham, ainda, muita dificuldade em respeitar a regra “*Esperar pela sua vez para falar.*”, já que, continuamente, respondiam, na vez dos seus colegas, às questões colocadas, não lhes dando oportunidade de responder. Isto evidenciou o quanto foi e é difícil gerir um grupo, que ainda, por sua vez, está a aprender a trabalhar de forma cooperativa, a esperar pela sua vez, a dar vez e voz aos seus colegas e a saber-estar e saber-comportar-se em situações como estas. É claro que tudo isto afetou o desenrolar da atividade, mas estas aquisições só serão realizadas muito lenta e gradualmente, acrescentando o facto de algumas crianças terem enveredado no pré-escolar apenas neste ano letivo 2011/2012.

Após isto ter sido ultrapassado, a atividade foi continuada e terminada, devido à participação de todas as crianças (ver Figura 36).

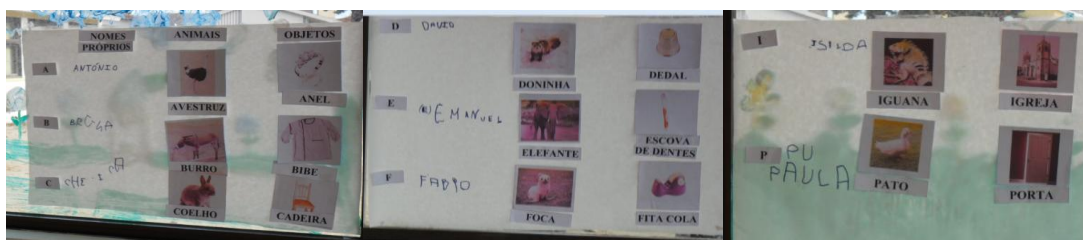


Figura 36 – Quadro final da atividade realizada com base nas letras iniciais dos nomes das crianças

Se observarmos a figura, as crianças que participaram puderam escrever os seus nomes. Centrando-nos na B.2, esta já escreveu respeitando a direcionalidade da leitura e da escrita, o que não tinha acontecido em atividades desenvolvidas em sessões anteriores, e, também, de forma convencional, escrevendo apenas a letra «N» refletida. A C.1, tal como a B.2, respeitou a direcionalidade, e já foi capaz de escrever as letras de forma convencional, exceto a letra «L», pois escreveu-a refletida.

As outras crianças, a F.1, a I.2 e a P.2, escreveram os seus nomes sem o auxílio do adulto. No entanto, a P.2 ainda recorreu ao cartão do seu nome, porque não o estava a escrever com as letras todas, o que se pôde verificar na primeira tentativa falhada, «PU».

➤ 3.^a Semana de intervenção - de 21 a 23 de Novembro de 2011

Esta semana destinou-se, especialmente, ao domínio das expressões plástica e motora.

▪ 2.^a feira – 21 de Novembro de 2011

Participantes:

O número de crianças que participou nos momentos em grande grupo foi dezanove.²

Áreas de conteúdo/Domínios explorados:

Conhecimento do Mundo, Expressão e Comunicação – domínio das expressões motora e plástica e da linguagem oral e abordagem à escrita, e Formação Pessoal e Social.

Descrição da sessão n.º 7:

Iniciamos o dia com os diálogos sobre o fim de semana. De seguida, narramos a história *O pequeno azul e o pequeno amarelo* de Leo Lionni (2010), enfatizando os seguintes aspetos: título, autor, ilustrador, editor, capa, ilustração da capa, contracapa e guardas, para que as crianças antevissessem o conteúdo da história.

De tarde, as crianças puderam realizar uma atividade de expressão plástica, recorrendo à técnica *digitinta*. Assim, fizemos uma mistura de tinta azul com farinha e água e, posteriormente, com tinta amarela, para que as crianças pudessem verificar que a junção das duas cores, azul e amarela, dava origem à tonalidade verde, como é retratado na história. Desta forma, em cima das mesas, espalhamos o produto resultante, e as crianças puderam desenhar livremente.

Reflexão da participação das crianças e da intervenção das alunas-estagiárias:

As crianças estiveram muito participativas durante o diálogo sobre o que fizeram durante o fim de semana. O facto de as crianças mais pequenas terem dificuldade em memorizar e descrever as suas ações passadas fez com que as histórias contadas por estas fossem fruto da sua imaginação, o que enriqueceu e despoletou o diálogo no grupo. Naquele momento, foi visível a consciência do respeitar e cumprir a regra “*Falar cada um na sua vez.*”, já que a L.2, criança de três anos, chamou à atenção da colega E.2, de cinco anos, por a ter interrompido enquanto estava a falar.

² Relembramos que a partir desta sessão, e incluindo a mesma, o número de crianças participantes em grande grupo aumentou, devido à entrada de duas novas crianças no jardim de infância.

A história do dia, *O pequeno azul e pequeno amarelo*, captou a atenção de todas as crianças, devido à simplicidade do seu conteúdo e à beleza das suas ilustrações. A E.1, apenas pela visualização da capa, foi capaz de antecipar o conteúdo da história, afirmando que esta abordaria as cores. A E.2 identificou imediatamente duas das três manchas de cor presentes na capa – nomeadamente, a amarela e a azul -, enquanto que a F.1 identificou a terceira mancha, a verde. Consequentemente, muitas foram as crianças que participaram no reconto da história (e.g.: E.2, F.1, P.2), não lhes escapando os pormenores.

Na parte da tarde, as crianças puderam realizar a atividade de expressão plástica, recorrendo à técnica digitinta. Todas as crianças estiveram muito atentas, principalmente por ser uma atividade focada no sentido visual. Nesta, as crianças puderam misturar os ingredientes e as tintas e ver claramente que a junção da cor azul com a amarela, ou vice-versa, permite obter a cor verde. Pensamos que por esta atividade ter sido tão significativa fará com que as crianças se lembrem dos conceitos transmitidos, e recorram a estes em atividades da mesma natureza.

Finalmente, quando as crianças tiveram oportunidade de “pôr a mão na massa”, entusiasmaram-se, e ao contrário da atividade experimental realizada na sessão do dia 8 de Novembro, a F.1 manipulou sem qualquer receio a massa durante muito tempo, não evidenciando, como outrora, querer terminar a tarefa rapidamente.

▪ **3.ª feira – 22 de Novembro de 2011**

Participantes:

O número de crianças que participou no momento em grande grupo foi vinte e, em pequeno grupo, quatro.

Áreas de conteúdo/Domínios explorados:

Conhecimento do Mundo, Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, e Formação Pessoal e Social.

Descrição da sessão n.º 8:

A atividade do dia, em grande grupo, consistiu em completar um puzzle sobre a história do dia anterior. Neste puzzle, faltavam algumas páginas, que foram retiradas e apresentadas às crianças, para que estas as organizassem segundo a sequência da história. Desta forma, as crianças puderam resolver o puzzle, estabelecendo relação com as páginas já existentes no mesmo e lembrando e recontando a história.

Da parte da tarde, as crianças do pequeno grupo realizaram uma nova atividade centrada na sílaba inicial das palavras, em que, dados quatro cartões de imagens, as crianças tinham de selecionar o par que começasse pela mesma sílaba inicial (e.g.: de entre as seguintes palavras - bota, morango, sino, bola, a associação correta seria entre bota e bola, pois têm em comum a sílaba inicial «bo-»).

Reflexão da participação das crianças e da intervenção das alunas-estagiárias:

Na parte da manhã, as crianças puderam realizar a atividade de completar a sequência de ilustrações da história. Durante este momento, a I.2 evidenciou níveis de atenção reduzidos, perturbando e distraíndo a sua colega J.1, que, ao contrário daquela, estava concentrada e focada no desenrolar da atividade.

Pelo facto de o espaço da manta ser pequeno para a execução desta tarefa, a educadora sugeriu que as crianças se deslocassem para a *área de desenho, recorte e escrita*, para que pudessem dispor o material, por forma a que todas as crianças o pudessem ver e manipular. Porém, se algumas crianças, como a E.1 e a F.1, focaram a sua atenção na atividade e participaram, ativamente, na mesma, para a A.2, esta passagem foi motivo para originar confusão e, mais uma vez, chamar a atenção do adulto e dos colegas por motivos despropositados, já que baloiçou na cadeira e, quando lha foi retirada, pelo adulto, deslocou-se para debaixo da mesa pequena, não prestando atenção à atividade. Seguindo o exemplo desta criança, outras começaram a conversar e, por conseguinte, dispersaram a sua atenção, tais como a B.2, a L.1 e a P.2.

Na atividade da tarde, não participaram todas as crianças do pequeno grupo (B.2, I.1, I.2 e P.2), visto que ainda não tinham terminado uma tarefa dirigida e solicitada pela educadora.

De entre as crianças que participaram na atividade, as que compreenderam o seu objetivo foram a E.2, embora, pontualmente, tenha confundido a identificação da sílaba inicial com o conceito de rima, que remete para a sílaba final da palavra, já trabalhado, e, a F.2, por ter sido capaz de explicar e justificar as suas respostas.

Durante esta atividade, constatamos que a concentração das crianças foi variável ao longo do tempo, pelo facto de estarem sentadas durante um período longo e por ter sido uma atividade que introduziu novos conceitos, e, como tal, mais exigente ao nível das capacidades de concentração e de abstração. Para além disto, acresceu o aspeto da durabilidade da atividade (concretamente, uma hora). Neste sentido, tal como todas as

atividades que tinham vindo a ser desenvolvidas, esta necessitava de ser contínua e repetitivamente integrada nas rotinas da sala, para que as crianças começassem a compreender a natureza da tarefa. Por exemplo, na canção dos Bons dias, durante a entrega dos nomes, nas tentativas de escritas dos nomes pelas crianças, e, na área do supermercado, pedindo-lhes, por exemplo, que trouxessem os produtos alimentares começados por uma determinada letra (e.g.: letra **p** – puré, pasta de dentes). Só assim este tipo de atividades poder-lhes-ia ser significativo.

▪ **4.ª feira – 23 de Novembro de 2011**

Participantes:

O número de crianças que participou no momento em grande grupo foi dezanove.

Áreas de conteúdo/Domínios explorados:

Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, e Formação Pessoal e Social.

Descrição da sessão n.º 9:

Na manhã deste dia, realizamos, em grande grupo, uma atividade da mesma natureza da tarde do dia anterior, mas recorrendo, desta vez, a um relógio de grandes dimensões, cujo objetivo foi o da realização de associações, através dos ponteiros do relógio, entre cartões de imagens/palavras que contivessem a mesma sílaba inicial.

Reflexão da participação das crianças e da intervenção das alunas-estagiárias:

Durante a primeira parte da manhã, todas as crianças puderam participar na atividade de associação de imagens através da sílaba inicial comum, recorrendo a um material mais apelativo e manipulativo – o relógio. Todas as crianças, mesmo as mais pequenas, quiseram participar, evidenciando níveis de implicação elevados.

A D.1, apesar de geralmente ser contida, quis auxiliar os seus colegas, demonstrando que compreendia perfeitamente a tarefa, fazendo as associações corretas e de forma muito rápida. Colegas seus, como a E.2 e a P.2, também revelaram estar a começar a compreender e a saber explicar as respostas dadas.

Ficamos surpreendidas com o facto de a C.1 nos ter alertado para o facto de ainda não ter participado. Quando lhe foi dada essa possibilidade, a criança realizou a associação correta, perante a situação que lhe foi apresentada. No entanto, pelos reduzidos níveis de

participação da mesma durante as sessões de atividade, não conseguimos verificar se esta criança compreendeu, efetivamente, a natureza da tarefa.

Tal como foi expresso na reflexão do dia anterior, este tipo de atividades teria, de facto, de ser incluído nas rotinas e no dia a dia destas crianças, para que pudessem compreender e atribuir-lhes (cada vez mais) significado e utilidade.

➤ **4.ª Semana de intervenção - de 28 a 30 de Novembro de 2011**

Esta semana foi dedicada ao domínio das expressões, dando-se por terminada a dinamização das sessões de atividade do projeto de intervenção.

▪ **2.ª feira – 28 de Novembro de 2011**

Participantes:

O número de crianças que participou no momento em grande grupo foi dezassete e, em pequeno grupo, sete.

Áreas de conteúdo/Domínios explorados:

Expressão e Comunicação – domínio da expressão plástica e da linguagem oral e abordagem à escrita, e Formação Pessoal e Social.

Descrição da sessão n.º 10:

Como já é rotina, realizamos, em grande grupo, o diálogo com as crianças sobre o fim de semana. Seguidamente, narramos a história *Palavras pequeninas* de Maria Antonieta Nabais e de Sofia Lucas (2009), enfatizando-se o título e solicitando-se, às crianças, que antevissessem, através dele, o possível conteúdo que seria retratado na história. Também demos particular atenção a outros aspetos, como os seguintes: a autora, a ilustradora e a editora.

Da parte da tarde, as crianças do pequeno grupo realizaram uma atividade em que as “palavras pequeninas” (mono - *ar*, di - *água* e trissilábicas - *coração*), presentes a negrito no texto da história, tinham de ser construídas através de alfabetos fornecidos. Em seguida, essas palavras tinham de ser escritas e representadas através do desenho, a partir de cartolina preta e com recurso à técnica de giz colorido mergulhado em leite.

Reflexão da participação das crianças e da intervenção das alunas-estagiárias:

Desde o início do projeto de intervenção, que referimos que a I.2 não participava em todas as atividades em pequeno grupo, devido à sua necessidade de ter os seus

momentos de exploração livre das áreas da sala, o que revelou que esta criança ainda não estava predisposta para participar em atividades de nível mais exigente, como as deste dia.

No decorrer da narração da história, constatamos que a história selecionada não foi a mais adequada, por não possuir uma estrutura narrativa e, ainda, por fazer referência a demasiadas palavras. O que dinamizou a história e a tornou interessante, para todas as crianças, independente da idade, foi o trabalhar das notas musicais e da sua contagem, e, também, a canção e, claramente, a bela ilustração que acompanhava e retratava o texto. A A.2 evidenciou não estar predisposta para escutar a história, realizando comentários inoportunos, recusando-se a participar, e, ainda, perturbando os colegas que estavam com atenção. Esta tem sido uma postura muito frequente, mas, pelo facto, de nesta situação, não termos dado importância ao seu comportamento inadequado, a criança acabou por focar a sua atenção na atividade.

Na parte da tarde, durante a atividade de pequeno grupo, verificamos que, ao contrário da postura geralmente correta, a F.1 estava muito alterada, irrequieta e interpelava os adultos, não escutando-os. Esta queria os materiais todos para ela e mesmo quando os materiais eram afastados, a criança ia novamente buscá-los. Neste dia, esta criança não foi capaz de participar e envolver-se na atividade.

Contrariamente ao comportamento das duas últimas crianças referidas, as restantes crianças foram muito participativas. A P.2 foi a que evidenciou mais progressos, pois já foi capaz de nomear quase a totalidade das letras do alfabeto (e.g.: A, B, P), participando ativa e oportunamente. Tal como a P.2, a J.1 revelou o conhecimento de, pelo menos, duas letras, que, no sexto momento do teste inicial, não tinha sido capaz de designar: nomeadamente, as letras «A» e «O». Para além disto, constatamos que a F.1 continuava a confundir o som “u” com a designação da letra «O», tal como aconteceu no sétimo momento do teste inicial. Para além disto, foi possível verificar a persistência das confusões entre letras graficamente semelhantes, isto é, perante as letras «F» e «E» (a E.1) e «A» e «V» (C.1).

A parte da tarefa que envolveu a construção das palavras, a sua representação escrita e em desenho, foi a que correu melhor e aquela em que todas crianças se implicaram e empenharam ativa e verdadeiramente, devido a estarem a manipular material diferente do utilizado no dia a dia e, também, por estarem a pôr em prática uma técnica nova.

Assim, a A.2, apesar do seu comportamento inicial inadequado, foi a criança mais autônoma, pois facilmente recolheu as letras necessárias para construir a palavra atribuída, «SOL», e escreveu-a sem precisar do auxílio do adulto. A B.2, tal como a A.2, fez rapidamente a recolha das letras de que precisava para construir a palavra «TU», porém revelou dificuldade em representá-la através do desenho. Após isto ter sido ultrapassado, com a ajuda do adulto, a criança realizou a tarefa de forma autônoma. Mais tarde, voltou a necessitar de auxílio para a escrita da letra «U» e para a escrita do seu nome, já que estava a escrever a letra «R» em espelho e a não respeitar a ordem correta das letras do seu nome. A C.1 escreveu a palavra «MÃE», com a ajuda do adulto, e demonstrou que ainda não tinha realizado progressões, no que se refere à escrita do seu nome, tendo em conta os resultados obtidos no teste inicial, visto que o escreveu aleatoriamente na folha, não diferenciando, desta vez, a letra «A» da «H», e escrevendo a letra «C» refletida. Esta criança foi a que evidenciou, até este momento, menor evolução, pois, por motivos de saúde, ausentava-se do jardim de infância, por várias vezes e por longos períodos de tempo. A E.2 demorou a encontrar as letras de que necessitava, já que estavam em falta algumas letras «A». Depois de resolvida esta situação, realizou a atividade autonomamente. Na escrita da palavra atribuída, a que continha mais letras, «CORAÇÃO», a E.2 escreveu a letra «C» refletida, o que ainda não tinha sido observado, e, ainda, não foi capaz de escrever o seu nome sem recurso ao cartão do nome, escrevendo-o, na sua tentativa inicial, da seguinte forma: «EZQU». A F.1 empenhou-se e concentrou-se verdadeiramente na tarefa, tendo-lhe sido atribuída a palavra «LUA». A J.1 também se revelou muito autônoma e a escrita do seu nome foi bem-sucedida, já não escrevendo nem a letra «E» de uma forma não convencional, nem a letra «C» em espelho. A P.2 facilmente reuniu as letras que necessitava para escrever a palavra «MAR», porém, tal como a B.2, teve dificuldade em representá-la através do desenho. No entanto, foi capaz de escrever esta palavra e o seu nome próprio correta e autonomamente, em exceção à letra «R». Estas observações podem ser verificáveis na Figura 37 e que se apresenta em seguida (ver Figura 37).



Figura 37 – Trabalhos finais das crianças

▪ **3.ª feira – 29 de Novembro de 2011**

Participantes:

O número de crianças que participou no momento em grande grupo foi treze e, em pequeno grupo, seis.

Áreas de conteúdo/Domínios explorados:

Expressão e Comunicação - domínios da expressão motora e da linguagem oral e abordagem à escrita, e Formação Pessoal e Social.

Descrição da sessão n.º 11:

Em grande grupo, as crianças selecionaram, de entre um conjunto variado, as palavras que eram constituídas pelos bocadinhos de sílaba -ar, -er, -ir, -or e -ur. Individualmente, realizaram a segmentação silábica através de palmas.

De tarde, as crianças do pequeno grupo realizaram um percurso motor relacionado com a atividade de segmentação silábica da manhã e, assim, face ao número de sílabas de uma determinada palavra, cada criança teve de saltar para dentro de arcos, dar saltos de rã, lançar uma bola ao ar e recebê-la e, ainda, saltar ao pé-coxinho, trabalhando deslocamentos, equilíbrios, perícias e manipulações.

Reflexão da participação das crianças e da intervenção das alunas-estagiárias:

A primeira atividade do dia consistiu em, de entre as palavras dadas, selecionar as compostas por -ar, -er, -ir, -or e -ur. Quando as crianças começaram a ver as palavras que iam sendo dispostas no chão, imediatamente referiram aquelas que continham algumas das letras dos seus nomes. Por exemplo, a E.2, perante a palavra «MULHER», identificou as letras «E», «L» e «U», designando corretamente a última letra, e ainda foi capaz de identificar a parte da sílaba presente na palavra, isto é, «-er». Neste momento, a E.1 questionou o significado da palavra, o que enriqueceu a utilidade da atividade.

As crianças mais pequenas, tal como nas atividades anteriores, quiseram participar. E, na verdade, apesar de não terem compreendido o objetivo da tarefa, participar é sempre uma mais-valia, já que solidificam ou apreendem novos conceitos. De entre as crianças mais velhas, a I.2 e a M.1 foram as que apresentaram mais resistência em participar e evidenciaram maior dificuldade em selecionar as palavras. Porém, com a ajuda da educadora, ultrapassaram-na e responderam corretamente ao solicitado. Esta atividade não foi concluída na parte da manhã, com o propósito de ser melhor trabalhada com as crianças pertencentes ao pequeno grupo.

A hora do lanche foi antecipada, para que as crianças que tinham dificuldade em comer (e.g.: B.2, P.2, C.2) não terminassem o lanche muito próximo da hora do almoço, e, ainda, porque as crianças tinham vindo a evidenciar sinais de fome a partir das 10h, já que algumas chegavam muito cedo ao jardim de infância.

As crianças em que foi possível verificarmos que tinham compreendido o objetivo da tarefa, devido à sua elevada participação e à ajuda prestada aos colegas com mais dificuldade, foram a E.2, a I.2 e a J.1. Estas crianças ajudaram a A.2, a B.2 e a P.2.

Com esta atividade, pudemos constatar, em síntese, a evolução geral das crianças no saber-partilhar e no saber-utilizar materiais em comum, o que já tínhamos verificado na atividade de expressão plástica do dia anterior, na partilha do giz e dos copos de leite.

Na segunda atividade da tarde (ver Figura 38), na atividade motora, as crianças evidenciaram dificuldade na articulação entre a pronúncia das sílabas e as várias etapas do percurso (e.g.: I.2 e B.2). A E.2 foi a única criança que realizou a atividade sem dificuldade e, por isso, auxiliou os seus colegas, exemplificando como deveriam fazer corretamente. Perante palavras de sílaba não fechada (e.g.: querer), as crianças segmentaram-nas, juntando-lhes a letra «E» final (e.g.: QUE-RE-RE).

É de salientar que, ao nível motor, a B.2 apresentou dificuldade no lançamento e na receção da bola e, ainda, em andar ao pé-coxinho. Já a I.2 surpreendeu, visto que, apesar das dificuldades apresentadas, tentou ultrapassá-las, repetindo várias vezes a tarefa até realizá-la corretamente.

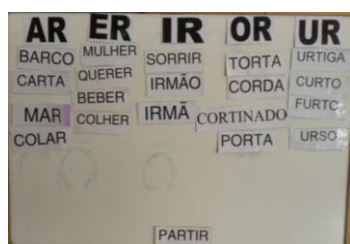


Figura 38 – Quadro-final obtido

No final, as crianças puderam explorar livremente os materiais da atividade. A A.2, como tinha vindo a ser, correntemente, mencionado, fez “birra”, porque queria dois objetos só para ela - um arco e uma bola -, o que não era possível, pois não havia materiais para cada uma das crianças, com o propósito, precisamente, de partilharem e brincarem em grupo.

▪ **4.ª feira – 30 de Novembro de 2011**

Participantes:

O número de crianças que participou no momento em pequeno grupo foi sete.

Áreas de conteúdo/Domínios explorados:

Expressão e Comunicação – domínios da expressão plástica e linguagem oral e abordagem à escrita, e Formação Pessoal e Social.

Descrição da sessão n.º 12:

As crianças do pequeno grupo preencheram as letras fornecidas a partir de bolinhas de papel de seda, recorrendo ao rasgo de papel. Seguidamente, organizaram-nas de forma a construírem os bocadinhos de sílaba trabalhados nas atividades do dia anterior.

Reflexão da participação das crianças e da intervenção das alunas-estagiárias:

Na parte da manhã, muitas crianças quiseram participar na atividade que envolvia a motricidade fina: o número inicial foi seis (A.2, B.2, C.1, E.2, F.1, J.1), juntando-se, na segunda parte da manhã, mais duas crianças, a M.1 e a P.2.

Antes de realizarem a atividade, as crianças tiveram de identificar e nomear as letras apresentadas. Neste sentido, as vogais reconhecidas e nomeadas corretamente foram a «A» e a «I» (pela J.1) e a «E» e a «U» (pelo «E.2»). Contrariamente, as crianças confundiram a denominação da letra «O» com a do número «0» (zero).

No recorte das letras, a B.2 e a C.1 tiveram de ser auxiliadas; registe-se, também, que a C.1 não sabia pegar corretamente na tesoura.

As crianças participaram de forma autónoma, evidenciando muito empenho e gosto e entreajudando-se. Crianças mais pequenas (e.g.: L.2 e D.2) revelaram interesse pela atividade, auxiliando as crianças mais velhas. Em oposto à participação ativa destas crianças, a I.2 não quis realizar a tarefa, nem na primeira nem na segunda parte da manhã, não evidenciando qualquer interesse ou motivação pela execução da mesma. A atividade não foi terminada, mesmo com a participação dos adultos.

Participação nas sessões de atividade

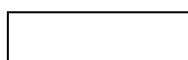
A participação nas sessões de atividade é um aspeto fundamental a ser analisado, visto que este poderá, de certa forma, ter influenciado os resultados obtidos no teste final, que serão apresentados e analisados brevemente. Neste sentido, no Quadro 3, é possível

observar o número de ausências individuais em cada sessão de atividade e por cada momento, ou seja, em grande e em pequeno grupos.

Sessão	Momentos em grande grupo	Momentos em pequeno grupo
1		
2	C.1	C.1
3	C.1	
4	F.1 e I.2	
5	J.1	A.2, B.2 e C.1
6		A.2, B.2 e C.1
7	C.1, J.1	
8	C.1	B.2, C.1, I.1, I.2 e P.2
9	J.1	
10	I.1	I.1 e I.2
11	C.1, F.1 e I.1	C.1, F.1 e I.1
12		I.1 e I.2

Quadro 3 - Faltas individuais, nas sessões de atividade, das crianças pertencentes ao pequeno grupo

Legenda:



Não faltou nenhuma criança



Não houve atividade neste tipo de grupo

Assim, nos dez momentos em grande grupo, a A.2, a B.2 e a I.2 não estiveram presentes em apenas uma sessão; já a F.1 e a I.1 estiveram ausentes em duas sessões e a J.1 em três sessões. Quanto à criança que participou menos, foi a C.1, ou seja, seis ausências em dez sessões de atividade, apesar de ter sido por motivo de saúde.

Quanto aos oito momentos em pequeno grupo, a J.1 e a P.2 faltaram somente a uma sessão, a A.2 e a F.1 a duas sessões, a B.2 a três sessões, a I.1 e a I.2 a quatro sessões, e, tal como nos momentos em grande grupo, a C.1 foi a que teve um maior número de ausências, isto é, seis ausências em oito sessões.

Teste final aplicado

Introdução

Após a finalização das sessões de atividade referentes ao projeto de intervenção, e tendo em conta o teste inicial aplicado, antes da dinamização do mesmo, realizamos um teste final para possível verificação da tendência de evolução das competências ligadas à escrita e à leitura. É importante referirmos que os resultados obtidos sofreram influência de vários aspetos, nomeadamente: i) o restrito número (doze) de sessões intervencionadas; ii) o curto período de tempo destinado à aplicação do projeto de intervenção (três manhãs e duas tardes semanais, durante quatro semanas); iii) a frequência de participação de cada criança nos momentos em grande e pequeno grupos; iv) a qualidade e a adequabilidade das atividades às idades e às competências de literacia já possuídas e que se pretendia potenciar, especialmente, nas crianças do pequeno grupo.

O teste final foi aplicado nas duas últimas semanas de PPSA2, isto é, nos dias 6, 9 e 14 de Dezembro de 2011, entre uma e duas semanas após a finalização da dinamização do projeto de intervenção. Os dias em que foi aplicado dependeram do tempo necessário para dedicar à apresentação pública das canções e do teatro, relativo à época festiva que se vivia no ambiente escolar - o Natal.

Os momentos constitutivos do teste final foram concebidos tendo por base a análise dos resultados obtidos nos sete momentos do teste inicial e, ainda, as constatações reflexivas diárias resultantes da participação das crianças ao longo das doze sessões de atividade, nos momentos em grande e pequeno grupos, que constituíram o projeto de intervenção.

Sujeitos do estudo

Devido à ausência prolongada de uma das crianças pertencentes ao pequeno grupo, a C.1, por motivos de saúde, o número de crianças participante neste teste final reduziu-se a oito; com quatro crianças do sexo feminino e quatro do sexo masculino (ver Quadro 2).

Descrição do instrumento de análise

Este instrumento de análise foi composto por cinco momentos. No primeiro momento, disponibilizamos a história *Gosto de ti* de Bénédicte Carboneill e de Elen Lescoat (2009), editada pela Editorial Presença. E, pelo facto de todos os aspetos, que de

seguida serão enunciados, terem sido constantemente mencionados, trabalhados e refletidos ao longo das doze sessões que constituíram o projeto de intervenção, solicitamos às crianças a identificação do autor, do ilustrador, do editor, da capa, da ilustração, da contracapa e das guardas e, através destes, que anteviessem o conteúdo narrado na história. E, por fim, através de um excerto do texto da história, que indicassem a direcionalidade da leitura/escrita.

Num segundo momento deste instrumento de análise, e por no quinto momento do teste inicial termos verificado que as crianças não utilizavam, na generalidade, critérios de leitura e escrita com base no tratamento linguístico da mensagem escrita, excetuando um caso único e de uma forma muito simples, o da J.1, apresentamos dois cartões. O primeiro com uma imagem de um barco com a palavra escrita em maiúsculas, «BARCO» e, também, silabada, «BAR-CO». pelo facto de este aspeto ter sido muito trabalhado ao longo das sessões do projeto de intervenção (sessões de 9, 22, 23, 28 e 29 de Novembro), no âmbito do tema da colega de estágio, e por pensarmos ser um indicador facilitador da leitura da palavra presente no cartão. E o segundo cartão, mais complexo, composto por três imagens, de uma árvore, uma pá e uma folha, legendado com o monossílabo «PÁ». Este último cartão não possuía a palavra silabada por ser um monossílabo. Assim, questionamos, nestas duas situações, onde havia algo para ler, o que a criança pensava que estava escrito e para assinalar a(s) palavra(s) que afirmava estar escrita(s) (cf. Anexo 7).

Num terceiro momento, mostramos quatro cartões de números (2, 3, 5 e 8) e dezassete cartões de letras (A, B, C, E, F, G, J, L, M, N, O, P, Q, R, S, V e Z). Perante estes cartões, solicitamos à criança que fizesse dois grupos, um só dos números e outro só das letras. Após isto, e face ao verificável no sexto momento do teste inicial, organizamos os cartões de acordo com as confusões que as crianças estabeleceram entre letras graficamente semelhantes («A»/«V», «C»/«G», «J»/«L», «M»/«N», «O»/«Q» e «P»/«R») e, entre letras e números, também, com grafias idênticas («B»/«8», «E»/«F»/«3», «S»/«Z»/«2»/«5») (cf. Anexo 8).

No quarto momento, face ao trabalho realizado durante as sessões em torno das letras iniciais dos nomes e de palavras diversificadas, e, ainda, perante os reduzidos critérios utilizados pelas crianças na associação entre as imagens de animais e as respetivas palavras no sétimo momento do teste inicial, formamos dois grupos, isto é, o grupo dos animais cujas letras iniciais das palavras começavam por vogal («ABELHA», «OVELHA»

e «URSO»), e um outro, por consoante («CROCODILO», «FORMIGA» e «LEÃO») (cf. Anexo 9).

No último momento, perante o intenso trabalho realizado ao longo das doze sessões do projeto de intervenção na área da linguagem escrita, tendo a perceção do grau de complexidade da natureza da tarefa, e pelo facto de as crianças terem evidenciado muita dificuldade e resistência na escrita das palavras e da frase solicitadas no quarto momento do teste inicial, solicitamos a escrita de cinco palavras, «MÃE», «PAI», palavras significativas e familiares, «CÉU», «MAR» e «SOL», e duas frases simples, «DOIS CÃES.» e «MUITAS ESTRELAS.».

Apresentação, análise e interpretação de resultados

De seguida, apresentaremos a análise dos resultados obtidos na aplicação deste teste final.

1.º Momento:

No que se reporta ao primeiro momento deste instrumento de análise, constatamos que cinco (A.2, B.2, E.2, F.1 e J.1) das oito crianças foram capazes de identificar corretamente os aspetos solicitados, apesar da E.2 não ter indicado a direcionalidade da leitura/escrita de forma correta, afirmando que esta se efetuava de baixo para cima, contrariamente ao que tinha dito no teste inicial. Destas crianças, três crianças, ainda, identificaram um outro aspeto não contemplado na análise, ou seja, a lombada (A.2, E.2 e F.1).

Quanto às outras três crianças, a I.1, tal como no terceiro momento do teste inicial, apenas identificou corretamente o título, no entanto não obtivemos informação acerca da direcionalidade da leitura/escrita, já que a criança não respondeu a esta questão. A I.2 foi mais além do que tinha demonstrado no primeiro instrumento de análise, isto é, para além do título, foi capaz de identificar e nomear corretamente a capa e a contracapa. No que se refere à P.2, esta criança evidenciou sinais de cansaço e níveis de concentração reduzidos e, por isso, apenas identificou corretamente as guardas e o texto e a imagem.

Para além deste aspeto, quatro das oito crianças (A.2, B.2, E.2 e F.1) foram capazes de fazer uma leitura da ilustração da capa, porém só duas conseguiram interpretá-la (A.2 e B.2), e, assim, concluírem que a história retrataria o sentimento «AMOR».

2.º Momento:

No que se refere ao segundo momento deste teste, verificamos que um maior número de crianças (A.2, B.2, E.2, J.1 e P.2) foi capaz de analisar as palavras escritas nos cartões, identificando e nomeando algumas letras que os compunham e, ainda, dividindo e contando as sílabas e letras das palavras.

Para o primeiro cartão apresentado, o da imagem e palavra «BARCO», nenhuma das crianças atrás mencionada, exceto a J.1, foi capaz de identificar e nomear as letras que o compunham, ficando-se, a maioria, por uma resposta do tipo hipótese do nome.

Quanto ao segundo cartão, composto por diversas imagens e pela palavra «PÁ», todas as crianças associaram-no à palavra «ÁRVORE». Estas justificaram a sua resposta pela presença da letra «A» acentuada (A.2, B.2, E.2, J.1 e P.2). Neste caso, estas crianças já denotam uma procura da verificação no texto, face a um antecipação por elas realizada (Ferreiro & Teberosky, 1988, p. 73). Todavia, a E.2, na primeira leitura do cartão, esteve muito próxima da leitura correta da palavra, visto que afirmou estar escrita a palavra «PÓ», leitura semelhante à da palavra «PÁ», mas, por não ter certeza, posteriormente, tal como os seus colegas, leu o cartão como se estivesse escrita a palavra «ÁRVORE». Neste sentido, estas crianças refletiram sobre a composição das palavras e, como tal, estamos perante um tratamento linguístico da mensagem escrita (Alves Martins & Niza, 1998, p. 76).

3.º Momento:

Relativamente ao terceiro momento, determinadas confusões gráficas persistiram entre as letras «N» e «Z», porque as crianças deitavam o cartão desta última letra (A.2 e I.1), e, também, para as letras «A» e «V». Por exemplo, a B.2 afirmou “A (representada pela letra V) de António”, mesmo quando ambas as letras lhe foram apresentadas lado a lado.

Em relação à nomeação de letras, não se refletiu evolução, mas, generalizou-se o nível dois de «reconhecimento individual das letras» (Ferreiro & Teberosky, 1988, p. 50), em que as crianças estabelecem a associação entre a letra apresentada e a letra inicial de um nome ou as letras que compunham o nome de um colega - «o possuidor»- (e.g.: E- Ezequiel, F- Fábio, M- Miriam). Quanto à distinção gráfica letras e números, apenas a B.2 a realizou, embora não tenha nomeado todas as letras nem todos os números corretamente. Esta criança não tinha realizado no sexto momento do teste inicial a distinção entre estas

duas noções, mas, neste teste final, já foi capaz de a realizar (ver Figura 39). Todas as outras crianças confundiram graficamente letras com números, e, ainda, atribuíram denominações de números a letras, por exemplo: à letra «E» de «Três», e as letras «S» e «Z» de «Cinco», como já se tinha constatado no sexto momento do primeiro instrumento de análise. Em relação ao último aspeto mencionado, Ferreiro & Teberosky (1988, p. 53) afirmam que, não se deve considerar confusão entre letras e números, quando a criança utiliza, de forma regular e estável, nomes de números para designar as letras com grafismo similar ao dos números.

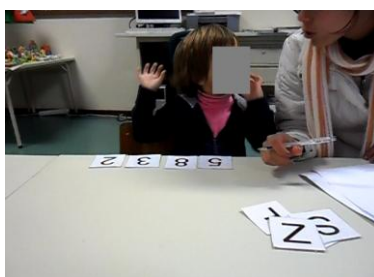


Figura 39 – Único caso de distinção entre letras e números, por B.2

4.º Momento:

No quarto momento, entre o grupo dos animais cujas palavras se iniciavam por vogal e a do que começava por consoante, o grupo mais completo e acertado, foi o primeiro. Assim, três crianças (A.2, F.1 e J.1) realizaram a associação entre as palavras e as imagens, para os três casos do grupo das palavras iniciadas por vogal (ver Figura 40). Já outras crianças (B.2 e E.2) não conseguiram, devido à confusão que estabeleceram entre os sons semelhantes no início das palavras, isto é, entre os fonemas relativos às vogais «o» e «u». A P.2 só conseguiu estabelecer a associação para a palavra e a imagem do animal urso. Já a I.1 e a I.2 realizaram a tarefa sem critério.



Figura 40 – Associação correta entre as imagens dos animais e as palavras começadas por vogal

Relativamente ao grupo das palavras iniciadas por consoante, já houve crianças que estabeleceram a associação correta, por associarem a letra inicial a um nome próprio ou a um substantivo. Isto aconteceu com quatro crianças (B.2, E.2, F.1 e J.1). No caso da B.2, porque associou o som da letra «C», presente no nome próprio «CARMEN», ao da palavra «CROCODILO» (ver Figura 41). Para esta mesma palavra, a E.2 e a F.1, justificaram a presença, por diversas vezes, do fonema /u/. E, a J.1 porque, para esta, a palavra «CROCODILO» se inicia com “C de CÃO.”, e a palavra «FORMIGA» por “F de FÁBIO”.



Figura 41 – Associação correta entre as imagens e as palavras começadas por consoante

Quanto às outras crianças, a A.2 fez a associação de acordo com o critério da quantidade de letras que compunha as palavras, em relação ao tamanho do animal. Ou seja, a palavra com o menor número de letras (quatro letras - «LEÃO») atribuiu à imagem da formiga, e com o maior número de letras (nove letras - «CROCODILO») à imagem do leão. Já a I.1, a I.2 e a P.2 realizaram a associação de forma aleatória, isto é, sem qualquer critério.

5.º Momento:

Por fim, através do quinto momento deste teste final, solicitaram-se as escritas de cinco palavras e de duas frases. No entanto, não foi possível verificar progressões nas conceções da linguagem escrita, em todas as tentativas de escrita, de todas as crianças pertencentes ao grupo, que realizaram este teste final. Isto terá acontecido devido, primeiramente, à exceção das duas primeiras palavras, «MÃE» e «PAI», as outras palavras solicitadas não terem significado familiar para as crianças («CÉU», «MAR» e «SOL»). Em segundo, pelos fonemas iniciais das palavras «CÉU» e «SOL» serem muito semelhantes e passíveis de causar confusão na identificação e, posteriormente, na seleção do grafema

adequado. A este respeito, não prolongamos a análise por não possuímos conhecimento específico sobre estes conceitos.

Para além disto, por termos cometido o erro crasso de complexificar incalculavelmente a tarefa, pela introdução de um numeral cardinal e de um determinante indefinido nas frases, que reforçaram, claramente, a dificuldade de representação das mesmas e a ambivalência das possíveis formas de representação. Isto é, podendo as crianças recorrer a letras, números e, induzindo, principalmente, à representação icónica, como se verificou na representação da segunda frase por F.1 (ver Figura 42).



Figura 42 – Exemplo de representação icónica da frase «MUITAS ESTRELAS.».

Conclusões

Devido ao facto de, nas atividades, termos optado por fazer, sempre, a identificação das partes de um livro - capa, contracapa, guardas - e, ainda, e fazer referência ao título, ao autor, ao ilustrador e ao editor, a grande maioria das crianças foi capaz de identificar todos estes aspetos, como se pôde constatar pelos resultados obtidos neste teste final. Isto, na verdade, denota evolução, já que, antes da implementação das sessões de atividade do projeto de intervenção, nenhuma criança era capaz de fazer a identificação correta de todos estes aspetos.

Quando mencionamos os sujeitos do estudo participantes no teste inicial, justificamos a participação da criança mais nova do pequeno grupo, a B.2, pelo facto de esta evidenciar uma capacidade notória no que se refere ao reconto, análise e interpretação das ilustrações e das histórias narradas. Esta capacidade voltou a estar em destaque neste primeiro momento do teste final, visto que a B.2 superou as expectativas, por ter sido, uma

de apenas duas crianças, capaz de interpretar a capa e a contracapa e de, através destas, identificar o sentimento retratado pelo autor da história.

Quanto ao segundo momento do teste final, constatamos uma verdadeira evolução, já que a maioria das crianças passou de uma leitura icónica a um tratamento linguístico da mensagem escrita, embora estas ainda não tenham sido capazes de realizar correspondências termo a termo entre segmentações sonoras, mas apenas entre fragmentos gráficos iniciais.

Em relação ao terceiro momento, verificamos que, apenas uma criança foi capaz de distinguir letras de números. Esta situação ocorreu porque, apesar de as letras do alfabeto terem sido trabalhadas sessão a sessão, no que se reporta aos números, estes somente foram trabalhados ao nível da contagem. Por exemplo, contagem dos materiais para a atividade experimental ou dos produtos alimentares e de higiene trazidos pelas crianças e pelos adultos para enriquecer a área do supermercado; e, nesta mesma área da sala, só etiquetando os produtos com preços de 1€ ou 2€, o que, claramente, foi insuficiente para que as noções de número e palavra tenham sido compreendidas pelas crianças e, consequentemente, distinguidas graficamente.

Respeitante ao quarto momento, observamos algumas progressões, uma vez que um maior número de crianças foi capaz de realizar algumas associações corretas a partir das letras iniciais das palavras. Contudo, se tenha verificado um maior número de associações corretas para o grupo das palavras iniciadas por vogal, em relação ao grupo das iniciadas por consoante. Esta situação poderá ter sido influenciada, a título especulativo, pelo facto de o número de vogais (cinco) ser muito inferior, comparativamente com o número elevado de consoantes (vinte e uma) que compõem o sistema de escrita alfabética portuguesa.

No quinto e último momento do teste final não foi possível tecer conclusões sustentáveis. No entanto, realçamos a pertinência da avaliação ter sido realizada de uma forma frequente e regular, isto é, através do observado e refletido, acerca da participação de cada criança, durante e ao longo da implementação de cada atividade das sessões do projeto de intervenção – avaliação sistemática.

6. SUGESTÃO DE ATIVIDADES

Introdução

Após todas as convicções defendidas teoricamente e reflexões sistematicamente apresentadas, fruto da nossa intervenção enquanto alunas-estagiárias, ao longo deste documento, enunciaremos e descreveremos um conjunto de atividades com o mesmo objetivo central de todo o trabalho que até então foi desenvolvido, ou seja, o do potenciar o desenvolvimento da linguagem escrita. As atividades poderão ser implementadas em contexto pré-escolar, tendo dado especial atenção ao facto de todas as crianças poderem participar nas mesmas, independentemente da sua idade (precisamente, para a comum faixa etária que frequenta o jardim de infância, isto é, crianças entre os dois e os cinco anos de idade). Nestas, privilegiaremos o trabalho em grupo ou em pares e, principalmente, a articulação de várias ou, até mesmo, sempre que possível, de todas as áreas de conteúdo.

Assim, para cada atividade começaremos por enunciar as áreas de conteúdo trabalhadas e, só, posteriormente, passaremos à respetiva descrição.

Descrição das Atividades

A primeira atividade envolveria as áreas de conteúdo do Conhecimento do Mundo, da Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, e da Formação Pessoal e Social. Esta consistiria em trabalhar as noções de letra e palavra e sua distinção. Desta forma, começaríamos por apresentar um conjunto de palavras representativas dos objetos existentes em cada área da sala de acolhimento («ALMOFADA», «AÇÚCAR», «ESCOVA», «ERVILHAS», «IOGURTE», «ÓLEO», «UVAS», «CHÁ», «FACA», «GRAVATA», «LIVRO», «PINCEL», «SAPATO» e «TESOURA») e solicitaríamos, às crianças, em modalidade em grande grupo, a formação de dois grupos de palavras: um composto pelas palavras começadas por vogal e outro por consoante. De seguida, trabalharíamos cada palavra, solicitando a nomeação da letra inicial e, caso fosse possível, das restantes letras que a compunham, para que estas fossem capazes de, com a ajuda do adulto, ler a palavra e colocar a etiqueta no respetivo objeto ou produto alimentar.

Como complemento desta atividade, desenvolveríamos um segundo momento centrado nas três áreas de conteúdo mencionadas, acrescendo, à segunda área de conteúdo, o domínio da matemática. Esta atividade seria direcionada para a compreensão e distinção

entre as noções e nomeações de letras e números. As crianças teriam de apreçar os objetos e os produtos alimentares relativos às palavras trabalhadas anteriormente, com os numerais de um a dez. Por exemplo, uma saca de açúcar custaria 1€, uma escova de dentes, 2€, e, assim, sucessivamente, seguindo-se esta lógica.

Uma segunda atividade, mais complexa, centrar-se-ia na sensibilização à separação do lixo e preservação do meio ambiente e, como tal, envolveria as áreas de conteúdo do Conhecimento do Mundo, Expressão e Comunicação – domínios da expressão plástica e da linguagem oral e abordagem à escrita, e Formação Pessoal e Social. Para isto, apresentaríamos alguns materiais recicláveis presentes no dia a dia, que se encontrariam na área do supermercado (e.g.: caixa dos cereais - papel, pacote de sumo – plástico e, garrafa de elixir – vidro). Após isto, formar-se-iam três grupos constituídos, no máximo, por quatro elementos cada, e por crianças mais velhas e mais novas. A estes grupos solicitaríamos a pintura de caixotes de igual dimensão, de acordo com o ecoponto que lhes tinha sido atribuído – amarelo para plástico e metal, azul para papel e cartão, e verde para o vidro, por opção de cada grupo, caso fosse viável, ou por sorteio. Após as tintas dos caixotes terem secado, selecionaríamos outras três crianças, que seriam responsáveis por escrever o nome de cada ecoponto – papelão, plástico e vidro.

Num outro momento, continuando a desenvolver o mesmo tema, trabalharíamos as áreas de conteúdo, Conhecimento do Mundo, Expressão e Comunicação – domínios da expressão motora e da linguagem oral e abordagem à escrita, Formação Pessoal e Social. Desta maneira, em grande grupo, dialogaríamos sobre os materiais que podiam e não podiam ser depositados nos ecopontos e formaríamos grupos de pares para que, face a um conjunto diversificado de materiais disponibilizado, durante dois minutos, separasse os materiais pelos ecopontos respetivos e que, outrora, foram construídos pelas próprias crianças. Ainda neste conjunto, as crianças teriam de retirar e colocar à parte os materiais não possíveis de sofrer o processo de reciclagem.

E, por fim, uma terceira atividade, que envolveria as áreas do Conhecimento do Mundo, Expressão e Comunicação – domínios da expressão plástica e da linguagem oral e abordagem à escrita, Formação Pessoal e Social. Desta forma, o objetivo central seria o da promoção de uma alimentação saudável, através, neste caso específico, só em torno do consumo de legumes. Neste sentido, começaríamos por apresentar alguns legumes, nomeadamente: alface, brócolos, cenoura, couve, favas, penca e pimentos amarelo, verde e

vermelho, e as crianças teriam de os identificar. Também disponibilizaríamos um conjunto de cartões com as respectivas palavras, de maneira a que as crianças, com a ajuda do adulto, realizassem a associação correta através da letra inicial e, caso fosse possível, também, da sílaba inicial das palavras. Após isto, mostraríamos algumas sementes que originariam os legumes, anteriormente, apresentados, designadamente, de alface, cenoura e de pimento verde, e, de seguida, questionaríamos as crianças sobre os materiais que seriam necessários para realizar o semeio (e.g.: luvas, pá, regador) na horta da escola. Posteriormente, organizaríamos três grupos constituídos por dois elementos, isto é, por uma criança mais nova e outra mais velha, que iriam construir cartazes com o nome de cada legume e realizariam a sua representação através do desenho, da pintura ou do recorte e colagem de papéis de revistas e jornais velhos. A estes, seriam anexados uma estaca e seriam colocados ao lado do local de semeio das respectivas sementes. Após isto, dialogaríamos sobre as condições ambientais favoráveis para o nascimento e crescimento das sementes, isto é, luz (sol), humidade (água) e alimento (terra), ou seja, nutrientes absorvidos a partir do solo. Após isto, partiríamos para a definição da tarefa de rega, selecionando-se as crianças que, diariamente, deveriam ser responsáveis por regar as sementes, constituindo-se, assim, uma nova tarefa no Quadro de tarefas, o que contribuiria para a consciencialização da responsabilidade pelo cumprimento da mesma.

Dando continuidade a esta atividade, num outro momento, tendo por base as mesmas áreas de conteúdo e domínios mencionados, dialogaríamos com as crianças sobre os cuidados a ter na preservação da horta, por exemplo: “Não pisar.” e “Não atirar lixo (inorgânico).”. E, assim, formaríamos outros dois grupos, com um máximo de dois elementos cada, que seriam responsáveis por construir cartazes representativos dos cuidados, escrevendo a frase e representando-a através do desenho, pintura e/ou recorte/colagem, assinalando, na ilustração, um xis em vermelho, sinalizando a atitude incorreta.

Como continuação desta atividade, poderíamos conduzir a discussão, de forma a questionar as crianças de como se poderia fertilizar o solo e, disto, surgiria a noção de compostagem, que, por sua vez, levaria à reflexão de como se poderia obtê-la de forma caseira, por exemplo, num balde fechado, as crianças colocariam as sobras do lanche (e.g.: casca da fruta) e do almoço (e.g.: arroz, massa). Poderíamos alargar esta atividade aos demais grupos da escola, em que as próprias crianças do pré-escolar realizariam a

sensibilização no contexto escolar, para que outros grupos, das crianças do 1.º CEB, participassem e contribuíssem no reunir de restos alimentares e, ainda, na preservação da horta da escola.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes da elaboração das atividades do projeto de intervenção, a nossa primeira preocupação foi a de avaliar para conhecer as competências de leitura e escrita que as crianças do pequeno grupo possuíam, para que as atividades que, no futuro, fossem desenvolvidas estivessem ajustadas e permitissem promover a progressão. Para além desta primeira preocupação, mais ligada à vertente de implementação das sessões do projeto de intervenção, uma outra tornou-se pertinente, quando nos confrontamos com a heterogeneidade de idades deste grande grupo de crianças. Foi nesse momento que tomamos consciência de que as atividades não seriam desenvolvidas, exclusivamente, para as crianças do pequeno grupo, com quatro e cinco anos de idade, mas também contariam com a participação de todas as outras crianças pertencentes ao grande grupo, incluindo aquelas com dois e três anos de idade. Consequentemente, as atividades dinamizadas teriam de ser pensadas com o objetivo de estas últimas crianças também participarem e mobilizarem os seus saberes e as suas capacidades face a situações-problema apresentadas e, assim, poderem desenvolver as suas competências no âmbito de cada uma das três áreas de conteúdo: área de Formação Pessoal e Social, e integradas nesta área, de Expressão e Comunicação e de Conhecimento do Mundo (ME, 1997, p. 49). Todavia, constatamos, no decurso da implementação do projeto de intervenção, que os níveis de dificuldade e concentração exigidos em algumas atividades tinham sido muito elevados, apesar de as crianças mais pequenas sempre participarem, de forma voluntária, nas atividades, mesmo quando não compreendiam o objetivo das mesmas. Para fazer face e, de certa forma, tentar minimizar este aspeto menos positivo, optamos pela contextualização das atividades através de uma história, o que permitiu, gradualmente, ao longo das sessões de atividade, captar a atenção e aumentar os níveis de concentração e participação de todas as crianças, durante e após as narrações. Esta opção desencadeou uma procura, da nossa parte, de obras, diversificadas e pertinentes, de autores que escreviam para a infância e sobre os variados temas que pretendíamos abordar com as crianças, sendo, igualmente, por outro lado, uma maneira de tentar divulgar a literatura infantil portuguesa e estrangeira a crianças e a adultos.

Durante as últimas narrações de histórias, também realizamos uma outra constatação crucial: o texto original, por vezes, exigia uma adaptação, aquando da sua narração, para que todas as crianças o compreendessem. No entanto, não nos poderíamos

esquecer de que um dos objetivos específicos deste projeto de intervenção era o da promoção de competências de literacia, entre as quais, o desenvolvimento vocabular. Desta maneira, para amplificar o vocabulário das crianças, era trabalhado o significado de determinadas palavras da história, inicialmente, de forma intencional, por nós, adultos, o que conduziu, no decorrer das sessões, a que as próprias crianças se sentissem com à-vontade para questionar o significado de palavras que desconheciam, despoletando-se, até, a discussão entre estas. Um exemplo pertinente foi o da sessão de atividades realizada no dia 29 de Novembro: a tarefa reuniu um conjunto de palavras diversificadas, o que originou o questionamento, por parte das crianças, relativamente ao significado, por exemplo, das palavras «MULHER», questionada por E.2, e «FURTO», por A.2.

No que se refere ainda à adaptação do texto original da história verificamos, principalmente nas crianças mais novas, a atenção que estas davam às ilustrações das histórias e, daí, a importância de seleção de histórias cujas ilustrações fossem visualmente apelativas e claramente representativas do narrado. Por consequência, tornou-se fundamental a exploração e análise prévias das ilustrações da capa e da contracapa, durante a apresentação da história, e, das ilustrações que acompanhavam o texto, após a sua narração.

Centrando-nos, a partir deste momento, nas crianças do pequeno grupo, no decurso da implementação das sessões de atividade do projeto de intervenção, constantemente nos questionamos acerca do grau de dificuldade das atividades, perguntando-nos se não estaríamos a ser demasiado exigentes, face às capacidades que estas crianças tinham desenvolvido até àquele momento, aos saberes que possuíam e à sua faixa etária. Ainda em relação ao primeiro aspeto mencionado, refletimos acerca da modalidade das atividades, já que as situações de atividade ora eram realizadas em coletivo ora individualmente, e, também, sobre como as dinamizávamos, isto é, com que materiais, se apelativos e/ou com caráter manipulativo, e de que forma, livre ou dirigida. Neste sentido, concluímos que houve um desajustamento entre estes aspetos, o qual foi possível observar em determinadas atividades, ao longo da implementação do projeto, aquando da exaustão refletida pelas crianças, face à durabilidade das mesmas, e pela postura e pouca motivação evidenciada por estas antes mesmo de se iniciarem as atividades de pequeno grupo. Assim, pensamos que a ânsia de obter resultados reveladores de progressão fez com que nos esquecêssemos de dois aspetos fulcrais: o da motivação das crianças e daquilo que é

ajustado ao pré-escolar, sem que ultrapasse para o nível exigido no 1.º CEB, sendo, que este é um aspeto complexo com o qual um educador de infância se depara diariamente e que, conseqüentemente, exige constante reflexão. Para além disto, podemos inferir a importância de dar oportunidade às crianças de se expressarem e, ainda, de o adulto-educador ter uma atitude não centrada na obtenção de resultados evolutivos, mas na reflexão contínua sobre se as atividades que propõe motivam e se vão ao encontro dos interesses do grupo de crianças. Isto pode ser visível, simplesmente, por exemplo, na atitude de predisposição das crianças para a realização das atividades e até mesmo pela participação voluntária nas mesmas, não encarando as crianças, desta forma, as atividades como uma obrigatoriedade. Esta foi a principal diferença que verificamos entre os níveis educativos, resultante do vivenciado no 1.º CEB, no primeiro semestre da PPS, e o experienciado no pré-escolar, neste segundo semestre da referida unidade curricular, visto que no 1.º CEB, contrariamente ao pré-escolar, é exigido o cumprir de um programa curricular, pré-estabelecido pelo Ministério da Educação, o que, conseqüentemente, exige, em cada ano de escolaridade, que cada criança atinja determinadas metas, estabelecidas para cada uma das áreas curriculares, por forma a que a criança possa progredir para níveis seguintes de escolaridade.

A dinamização das sessões de atividade do projeto de intervenção foi realizada pouco tempo após o início do ano letivo e, por isso, foi influenciada pelo ingresso de novas crianças no jardim de infância e pelos primeiros contactos com a nova educadora. Esta mudança implicou uma integração em novas rotinas, para as crianças que ingressaram pela primeira vez neste contexto educativo e uma adaptação, para aquelas que já o frequentavam, no ano ou em anos letivos anteriores. Neste sentido, um dos objetivos específicos do projeto passou pela articulação das várias áreas do saber, tendo primazia, perante o objetivo central do mesmo, o domínio da *linguagem oral e abordagem à escrita*. No entanto, como foi referido no subcapítulo «Estrutura do programa do projeto de intervenção», a área da *formação pessoal e social* foi uma área transversal, por integrar competências comuns a todas as outras áreas de conteúdo, tais como: saber-estar, saber-respeitar o outro e saber-partilhar, visto que, no início do ano letivo, as crianças não respeitavam algumas regras básicas necessárias para a boa convivência em grupo como, por exemplo: “colocar o dedo no ar, para falar”, “escutar o outro”, “dar vez ao outro para que possa participar”, “saber-partilhar e utilizar recursos comuns” e “arrumar os materiais

no final de uma atividade livre ou dirigida”. Assim, a sensibilização e a apropriação destas regras foi uma tarefa complexa, de constante repetição, para que as crianças, gradual e naturalmente, as respeitassem. No entanto, não bastou integrá-las nas atividades de grande e pequenos grupos, mais especificamente, por exemplo, durante os diálogos sobre o fim de semana e dinamizando trabalho com modalidade em grupo, contendo recursos partilhados e/ou escassos, propositadamente, pois, e como foi sendo referido no decurso das reflexões diárias das sessões de atividade, muitas foram as vezes em que as crianças se interpelavam, respondiam na vez do outro e escondiam os recursos disponibilizados. Neste sentido, não bastava exigir o cumprir das regras e fazer com que fossem respeitadas, já que era preciso que as crianças compreendessem a sua utilidade e o benefício destas, quer para estas, individualmente, quer para o grupo, em geral.

Desta maneira, a compreensão e a consciência da importância do cumprimento e do respeito das regras começaram a ser visíveis não através das crianças mais velhas, como tínhamos pensado, já que estas eram, de certa forma, um exemplo para as mais novas, mas através das crianças mais novas. Isto aconteceu, precisamente, com a L.2, criança de três anos, na sessão de diálogo de manhã sobre o fim de semana, na sessão do dia 21 de Novembro. Assim, no momento em que esta estava a descrever tudo o que fez e a enumerar as crianças com quem brincou, a L.2 foi interpelada pela E.2, criança de cinco anos, que não estava a respeitar e cumprir as três primeiras regras referidas no parágrafo anterior, tendo a criança mais pequena chamado à atenção da mais velha para o sucedido. No entanto, um adulto-educador tem de ser e estar ciente de que a integração e o respeito por este tipo de regras só ocorrem pela valorização e cumprimento, primeira e permanentemente, por parte dos adultos, com quem as crianças interagem, e, posteriormente, com a progressiva consciencialização, por parte das crianças, a respeito da sua importância.

Centrando-nos na nossa prestação, reconhecemos que, aquando da avaliação da progressão das competências adquiridas pelas crianças ao longo do projeto de intervenção, e, principalmente, na aplicação e análise dos resultados dos testes inicial e final, caímos no erro de efetuar uma avaliação muito centrada naquilo que cada criança não fazia e no que não era capaz, naquele momento, de fazer. Em torno deste aspeto, Jaime Luiz Zorzi (2003, pp. 9-25) refere que, quando se efetua uma avaliação, a tendência é a de se focar naquilo que a criança ainda não atingiu e, daí, ser uma avaliação incorreta, já que esta deve

realizar-se sob o ponto de vista de uma análise positiva, ou seja, sobre aquilo que a criança aprendeu. Para além disto, o autor coloca em destaque o aspeto das diferenças individuais, ou seja, aquilo que designa por “história de vida de cada criança”, visto que qualquer criança tem boas condições para aprender, e a diferença não reside nas suas capacidades, mas nas oportunidades que lhe são proporcionadas, no tempo de contacto com a escrita e com as pessoas que dela fazem uso (Zorzi, 2003, p. 20).

Em suma, o projeto de intervenção desenvolvido foi muito mais do que uma mera aquisição de competências por parte das crianças, pois, na verdade, existiu uma real partilha de saberes e de relações, num sentido bidirecional, e também foi a partir deste projeto que construímos o nosso percurso de aprendizagem, esperamos tão rico para as crianças quanto para nós, alunas-estagiárias, e, principalmente, enquanto futuras profissionais da área da Educação.

8. REFERÊNCIAS

Bibliografia

- Agrupamento de Escolas de S. Bernardo (2010). *Plano anual de atividades*. Ministério da Educação. Direção Regional de Educação do Centro.
- Agrupamento de Escolas de S. Bernardo (2011). *Processos individuais*.
- Álvares Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças – Como fazer bons leitores e escritores*. Porto Editora.
- Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.
- Alves Martins, M. & Silva, A. C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 49-63.
- Bruno, P. & Cabassa, M. (2007). *Livro de contar*. OQO Editora.
- Carboneill, B. & Lescoat, E. (2009). *Gosto de ti*. Editorial Presença.
- Coutinho, M. L. (2005). Psicogénese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In A. G. Morais, E. B. C. Albuquerque & T. F. Leal (org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética* (47-70). Belo Horizonte: Autêntica.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1988). *Psicogénese da língua escrita*. Artes Médicas.
- Galvão, A. & Leal, T. F. (2005). Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In A. G. Morais, E. B. C. Albuquerque & T. F. Leal (org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética* (11-28). Belo Horizonte: Autêntica.
- Gomes, I. (2005). Literacia emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!”. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, n.º 2, 319-326.
- Gomes, J. A. (2000). *Da nascente à voz – Contributos para uma pedagogia da leitura*. Caminho da educação.
- Gomes, R. (2010). Experiências de escrita. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, n.º 37, 14-23.

- Leal, T. F., Albuquerque, E. B. & Leite, T. M. R. (2005). Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In A. G. Morais, E. B. C. Albuquerque & T. F. Leal (org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética* (111-132). Belo Horizonte: Autêntica.
- Lemos, C. T. G. (2006). Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In R. Rojo (org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas* (3.^a edição) (13-32). Mercado de Letras.
- Lionni, L. (2010). *Pequeno azul e pequeno amarelo*. Kalandraka.
- Lopes, J. A. (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim de infância – Manual de atividades*. Edições ASA.
- Lúria, A. R. (2005). O desenvolvimento da escrita na criança. In L. S. Vygotsky, A. R. Lúria & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (143-189). Cone editora.
- Martins, M. I. V. B. H. (2010). *Acesso ao princípio alfabético no pré-escolar: evolução, processos e implicações de programas de intervenção ao nível da escrita*. Tese de Doutoramento em Psicologia Educacional - Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Mata, L. (2008). *À descoberta da escrita – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação & Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mayrink-Sabinson, M. L. T. (2006). Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In R. Rojo (org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas* (3.^a edição) (87-120). Mercado de Letras.
- Nabais, M. A. & Lucas, S. (2009). *Palavras pequeninas*. Everest.
- Nemirovsky, M. (2002). *O ensino da linguagem escrita*. Artmed Editora.
- Pantoja, S. C. M. (2008). *A prática funcional da linguagem escrita em sala de aula: uma experiência com crianças de 5-6 anos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Rojo, R. (2010). *Falando ao pé da letra*. Parábola.
- Sá-Chaves, I. (2005). Literacia, educação e desenvolvimento: novos desafios à formação. *Linhas*, vol. 2, 8-15.

- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. D. Carvalho (org.). *Novas metodologias em educação*. Coleção Educação, n.º 8, 197-226.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância - Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação & Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Soares, L. D. (1998). *A B C*. Terramar.
- Teberosky, A. (2001). *Psicopedagogia da linguagem escrita* (9.ª edição). Editora Vozes.
- Vala, A. R. (2008). *Contextos promotores da aquisição da linguagem escrita em jardim de infância - um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional - Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Voltz, C. (2007). *Ainda nada?*. Kalandraka.
- Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento - símios, homem primitivo e criança*. Artes Médicas.
- Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a escrever - a apropriação do sistema ortográfico*. Artes Médicas, Porto Alegre.

Documentos oficiais

- Ministério da Educação & DGIDC (2010). *Metas de aprendizagens - Educação pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto de Educação - Universidade de Lisboa.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Webgrafia

- Gamelas, A. M., Leal, T., Alves, M. J. & Grego, T. (2003). *Contributos para o desenvolvimento da literacia - Clube de leitura*. Acedido em Janeiro 5, 2012, em <http://www.google.pt/#sclient=psy-ab&hl=pt->

PT&source=hp&q=Contributos+para+o+desenvolvimento+da+literacia+%E2%80%93+Clube+de+leitura&pbx=1&oq=Contributos+para+o+desenvolvimento+da+literacia+%E2%80%93+Clube+de+leitura&aq=f&aqi=&aql=&gs_sm=e&gs_upl=175504117550412117621611111010101252125212-11110&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.,cf.osb&fp=194b428640090a78&biw=1366&bih=616.

Gomes, I. & Santos, N. L. (n. d.). *Literacia emergente: «É de pequenino que se torce o pepino!»*. Acedido em Janeiro 5, 2012, em http://www.google.pt/#sclient=psy-ab&hl=pt-PT&source=hp&q=Literacia+Emergente:+%C2%AB%C3%89+de+pequenino+que+se+torce+o+pepino+%C2%BB.+&pbx=1&oq=Literacia+Emergente:+%C2%AB%C3%89+de+pequenino+que+se+torce+o+pepino+%C2%BB.+&aq=f&aqi=&aql=&gs_sm=e&gs_upl=38501385010155791111010101175117510.11110&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.,cf.osb&fp=194b428640090a78&biw=1366&bih=616.

Leal, T., Peixoto, C., Silva, M. & Cadima, J. (2006). *Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar*. Acedido em Janeiro 5, 2012, em http://www.google.pt/#sclient=psy-ab&hl=pt-PT&source=hp&q=Desenvolvimento+da+literacia+emergente:+compet%C3%Aancias+em+crian%C3%A7as+de+idade+pr%C3%A9-escolar.+&pbx=1&oq=Desenvolvimento+da+literacia+emergente:+compet%C3%Aancias+em+crian%C3%A7as+de+idade+pr%C3%A9-escolar.+&aq=f&aqi=&aql=&gs_sm=e&gs_upl=39871813987181113995321111010101417141714-11110&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.,cf.osb&fp=194b428640090a78&biw=1366&bih=616.

Zorzi, J. L. (2003). *A aprendizagem da linguagem escrita: indo além dos distúrbios*. Acedido em Julho 4, 2012, em <http://imagens.extra.com.br/html/conteudo-produto/12-livros/275358/275358.pdf>.

ANEXOS

▪ Anexo 1 – Dados socioeconômicos dos familiares das crianças

Crianças (Nomes*)	N.º de irmãos	Mãe		Pai	
		Profissão	Habilitações literárias	Profissão	Habilitações literárias
1. A.1	2	Desempregada	3.º ano	Desempregado	3.º ano
2. A.2	0	-	-	Ajudante de canalizador	13.º ano (Brasil)
3. B.1	5	Desempregada	6.º ano	Desempregado	4.º ano
4. B.2	1	Desempregada	6.º ano	Desempregado	9.º ano
5. C.1	4	Doméstica	-	Desempregado	5.º ano
6. C.2	1	-	-	-	-
7. C.3	2	Empregada de mesa	6.º ano	Soldador	4.º ano
8. D.1	5	Doméstica	-	-	-
9. D.2	5	Doméstica	-	-	-
10. E.1	3	Operador de triagem	6.º ano	Operador de triagem	4.º ano
11. E.2	2	Doméstica	2.º ano	Vendedor	6.º ano
12. F.1	0	-	-	Vendedor	4.º ano
13. I.1	2	Desempregada	Sem habilitações	Desempregado	4.º ano

14. I.2	1	Jardineira	-	Jardineiro	4.º ano
15. J.1	3	Auxiliar de limpezas	6.º ano	Desempregado	9.º ano
16. J.2	2	Desempregada	Sem habilitações	Desempregado	4.º ano
17. L.1	2	Doméstica	-	Funcionário de fábrica	-
18. L.2	1	Operadora de cerâmica	4.º ano	Lavador	Sem habilitações
19. M.1	1	-	-	-	-
20. M.2	2	Desempregada	Sem habilitações	Desempregado	4.º ano
21. P.1	0	Professora de 2.º e 3.º ciclos e secundário	Licenciatura	Trabalhador por conta de outrem	3.º ano
22. P.2	1	Doméstica	4.º ano	Desempregado	3.º ano
23. S.1	0	Desempregada	4.º ano	Desempregado	4.º ano

Legenda:

	- Criança do sexo masculino
	- Criança do sexo feminino

- Informação não disponível.

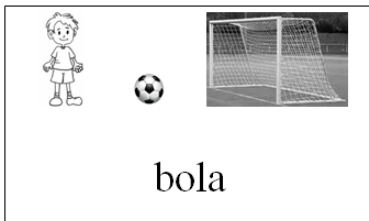
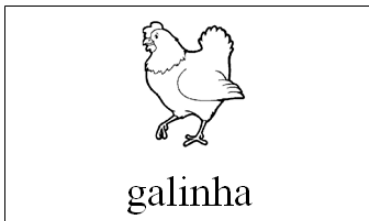
- Anexo 2 – Cartões A, P P P P P e O T B

A

P P P P P

O T B

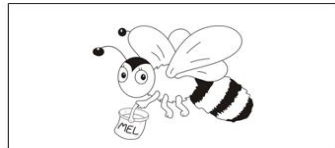
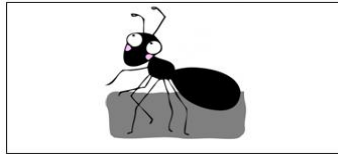
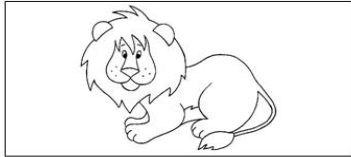
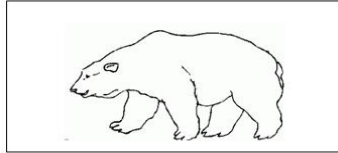
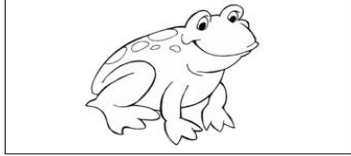
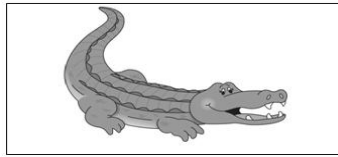
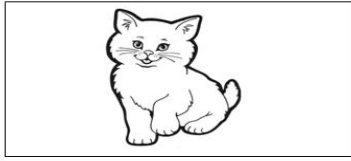
- Anexo 3 – Cartões de imagens com respectivas palavras



- Anexo 4 – Cartões das letras do alfabeto

A	B	C	D
E	F	G	H
I	J	K	L
M	N	O	P
Q	R	S	T
U	V	W	X
Y	Z		

▪ Anexo 5 – Cartões de imagens de animais com respectivas palavras



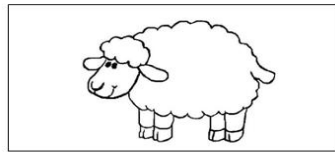
LEÃO

OVELHA

GATO

URSO

ABELHA



FORMIGA

CROCODILO

SAPO

▪ **Anexo 6 – Ausências nos momentos em grande e pequeno grupos, relativas ao mês de Novembro de 2011**

Mês de Novembro de 2011			
Sessão	Dia	Criança(s)	
		Momento(s) em	
		Grande grupo	Pequeno grupo
1	7	B.1, J.2 e S.1 ³	-
2	8	A.1, C.1 e S.1	C.1
3	9	A.1, C.1 e S.1	
4	14	F.1, I.2 e S.1	
5	15	J.1 ⁴ e S.1	A.2, B.2 e E.2
6	16		A.2, B.2 e C.1
7	21 ⁵	B.1, C.1, J.1 e S.1	
8	22	B.1, C.1 e S.1	B.2, C.1, I.1, I.2 e P.2
9	23	E.1, J.1, J.2 e S.1	
10	28	B.1, I.1 ⁶ , J.2 ⁷ , M.2 ⁸ , P.1 ⁹ e S.1	I.1 ¹⁰ e I.2
11	29	A.1, B.1, C.1, F.1, I.1, J.2, L.1, M.2, P.1 e S.1 ¹¹	C.1, F.1 e I.1
12	30		I.1 e I.2

³ Só até à hora de almoço, não incluindo esta.

⁴ Só na parte da manhã.

⁵ Aumento do número de participantes, nesta e após esta sessão, para vinte e três nos momentos em grande grupo, devido ao ingresso de duas novas crianças no jardim de infância.

⁶ Por motivos de saúde.

⁷ Por motivos de saúde.

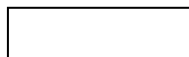
⁸ Por motivos de saúde.

⁹ Por motivos de saúde.

¹⁰ Por motivos de saúde.

¹¹ Só na parte da manhã.

Legenda:



Não faltou nenhuma criança



Não houve atividade neste tipo de grupo

▪ **Anexo 7 – Cartões de imagens com respectivas palavras**



▪ **Anexo 8 – Cartões de números e letras**



▪ Anexo 9 – Cartões de imagens com respectivas palavras

