



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB

A Literacia da Escrita: uma experiência na Educação Pré-Escolar

Ana Filipa Figueiredo Silva



**INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO**

Ana Filipa Figueiredo Silva

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB

A Literacia da Escrita: uma experiência na Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutora Ana Raquel Rodrigues da Costa Aguiar

novembro de 2021

“Uma criança, um professor, uma caneta e um livro podem mudar o mundo.”

Malala Yousafzai

AGRADECIMENTOS

Este relatório é a conclusão de uma etapa. O caminho até aqui chegar foi muito longo, composto por cinco anos de muita aprendizagem, altos e baixos, mas sempre com o desejo de um sonho desde muito pequena. Todavia, a sua concretização não era possível sem a presença de algumas pessoas na minha vida, pessoas essas que contribuíram muito para o meu sucesso. Por isso, é chegado o momento de lhes agradecer por tudo o que fizeram ao longo deste percurso, mais concretamente neste segundo ano do mestrado.

Em primeiro lugar, quero agradecer a uma das pessoas que acreditou em mim e me desafiou e ajudou na realização deste projeto, a minha orientadora Doutora Ana Raquel Aguiar. O meu muito obrigada, pois, desde o início, confiou em mim para desenvolver o estudo aqui apresentado. Obrigada pelos conselhos dados, de modo a enriquecer o meu trabalho, pela sua disponibilidade, pelo carinho demonstrado, pela orientação feita ao longo deste último ano e partilha dos seus conhecimentos. Muito, muito obrigada.

Agradeço também aos meus pais e à minha irmã, por todo o esforço que fizeram para que este sonho se realizasse e acreditem sempre em mim. Obrigada por me mostrarem sempre que eu era capaz e escutarem os meus desabaços e as minhas inseguranças. Obrigada pelas vossas palavras reconfortantes, nos momentos em que parecia que o mundo estava todo virado contra mim, mas, acima de tudo, obrigada por nunca deixarem de acreditar nas minhas capacidades e me encorajarem a fazer mais e melhor.

Agradeço, ainda, aos meus tios/as, primos/as e avó que, de uma maneira ou de outra, me apoiaram nesta longa caminhada.

O meu obrigada à minha parceira de estágio, colega de turma, mas, acima de tudo, amiga de longa data, Ana Catarina Ferreira, minha companheira nesta grande aventura.

Ao longo desta caminhada, mais especificamente neste último ano, partilhamos momentos bons e menos bons, como acontece nas várias experiências da vida. Contudo, conseguimos sempre ultrapassar os desafios que nos foram surgindo, num espírito de interajuda constante.

Agradeço às amigas que Viana me deu, Andreia Pereira, Andreia Faria, Janine e Sílvia, que foram muito importantes para mim no decorrer deste meu percurso. O meu muito obrigado por todo o vosso apoio, partilha de conhecimentos e momentos de diversão que tivemos ao longo destes cinco anos.

Por fim, quero agradecer às crianças que se cruzaram no meu percurso e com quem tive o privilégio e oportunidade de trabalhar nos diferentes contextos. Cada uma, à sua maneira, contribuiu para a minha formação, enriquecendo ainda mais a minha experiência.

Agradeço, também, à educadora e professora cooperante por todos os conselhos dados, disponibilidade e pela transmissão de conhecimentos. Foram pessoas muito importantes nesta minha caminhada. Obrigada!

Muito obrigada a todos por sonharem juntamente comigo!

RESUMO

Este relatório decorre da experiência na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Este projeto de investigação está centrado na Área do Português, mais concretamente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Foi realizado num Jardim de Infância do distrito de Viana do Castelo, com um grupo de vinte crianças entre os quatro e cinco anos.

Partindo da importância que a escrita assume no quotidiano, mas, acima de tudo, do desafio de motivar crianças em idade pré-escolar para a sua aprendizagem futura, desenvolveu-se um estudo cujo objetivo principal é, numa vertente totalmente afastada da escolarização, desenvolver a literacia da escrita emergente no contexto etário referido. Partindo da questão “Como desenvolver nas crianças o prazer pela escrita emergente?”, o nosso trabalho visa (i) apresentar propostas que desenvolvam nas crianças o prazer da escrita emergente, (ii) analisar as perceções das crianças a essas propostas, tendo por base as suas representações sobre a importância de aprender a escrever.

Face ao problema e às questões de investigação, optou-se por uma metodologia qualitativa, de natureza interpretativa, tratando-se, ainda, de um estudo de caso. Para isso, foram utilizadas várias técnicas de recolha de dados, nomeadamente, observação, dois inquéritos por questionário (inicial e final), uma entrevista à educadora cooperante, o registo áudio/ fotográfico, diários de bordo e a implementação de um conjunto de treze atividades.

Os resultados permitem concluir que as crianças desenvolveram as suas representações sobre a escrita e, acima de tudo, mostraram-se muito motivadas pela sua aprendizagem emergente.

Palavras-chave: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Literacia da Escrita Emergente; Educação Pré-Escolar

ABSTRACT

This report was performed within the curricular unit Prática de Ensino Supervisionada integrated in Mestrado de Educação Pré-escolar e do 1ºciclo do Ensino Básico, of Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. This investigation project focuses on the Portuguese Language, more specifically in what concerns the Oral language and the Approach to the Writing. It took place in a Pre-School in the district of Viana do Castelo, with a group of twenty children between four and five years old.

Assuming the importance of the writing in our daily life, but, above all, thinking about the challenge of motivating the preschool aged children for their future learning, it was developed a study in which the main goal is, in a totally distant perspective from schooling, to develop the literacy of the writing emergent in the age range mentioned.

From the question “How to develop in the children the interest for the emergent writing?”, our work aims (i) to present proposals that may develop in the children, the interest for the emergent writing, (ii) to analyse the children’s perceptions to those proposals, relying on their representations about the importance of learning to write.

Having in mind the problematic and the questions of the investigation, we chose a qualitative methodology, of an interpretative nature, being as well a case study. Therefore, multiple techniques of data gathering, observation, two surveys by questionnaire (initial and final), an interview to the cooperative nursery school teacher and the audio and photographic record. In a first stage, the investigation was based in an initial survey, followed by the implementation of a set of thirteen activities, being concluded by the final survey.

The results allow us to conclude that the children developed their representations about writing and, above all, they were very motivated by their emerging learning.

Keywords: Oral Language and Approach to the Writing; Emergent Writing; Pre-School Education.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	III
ABSTRACT.....	IV
ÍNDICE	V
ÍNDICE DE FIGURAS	VIII
ÍNDICE DE TABELAS	X
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XI
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	3
Caraterização do Contexto Educativo no âmbito da Educação Pré-Escolar	4
Caraterização do Meio Local	4
Caraterização do Agrupamento.....	5
Caraterização do Jardim de Infância.....	5
Caraterização da Sala	7
Rotinas Diárias.....	10
Caraterização da Turma	11
Percurso de Intervenção Educativa na Educação Pré-Escolar	13
Caraterização do Contexto Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	25
Caraterização do Meio Local	25
Caraterização da Escola.....	25
Caraterização da Sala de Aula e Horário.....	26
Caraterização da Turma	28
Percurso de Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	29
CAPÍTULO II – BREVE PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	36
Contextualização	37
Pertinência do Estudo	37
Fundamentação Teórica.....	38
Conceito de Literacia	38
Literacia emergente	39
Abordagem à Escrita nas OCEPE.....	41
A importância da literacia da escrita na Educação Pré-Escolar	43
A importância da consciência fonológica na literacia emergente	46
O Papel do/a Educador/a como promotor da Literacia da Escrita	47

A importância do lúdico na educação Pré-Escolar	49
Estratégias Lúdicas para promover a Literacia da Escrita	51
Representações das crianças sobre a funcionalidade da escrita	52
Estudos Empíricos	55
Metodologia	56
Opções Metodológicas	56
Participantes	58
Técnicas de recolha de dados	59
Observação	60
Inquérito por questionário.	60
Registo áudio, vídeo e fotográfico	61
Intervenção educativa do estudo de investigação	61
Descrição das tarefas	63
Tarefa n.º 1- Abecedário da Família.	63
Tarefa n.º 2- Cartão com o nome das crianças em sílabas.	64
Tarefa n.º 3- Mensagem de Natal.	64
Tarefa n.º 4- Reis	65
Tarefa n.º 5- Estações do Ano.	66
Tarefa n.º 6- Lista de Compras.	66
Tarefa n.º 7- Jogo do Intruso	67
Tarefa n.º 8- Atividade das Estrelas.	68
Tarefa n.º 9- Etiquetas para a Horta.	69
Tarefa n.º 10- Espetadas de Frutas de Papel	70
Tarefa n.º 11- Etiquetagem dos frascos das Emoções.	71
Tarefa n.º 12- Puzzle das Emoções.	72
Tarefa n.º 13- Criação de uma História.	72
Procedimentos de análise de dados	74
Calendarização	75
Descrição e Análise dos dados	77
Fase A- Diagnóstico	77
Análise e discussão do questionário inicial feito à EC	77
Análise e discussão do questionário inicial feito às crianças	79
Fase B- Plano sequencial didático	85
Análise e discussão do plano de intervenção.	88

Tarefa n.º 1- Abecedário da Família.....	88
Tarefa n.º 2- Cartão com o nome em sílabas.	90
Tarefa n.º 3- Mensagem de Natal.	91
Tarefa n.º 4- Reis.....	92
Tarefa n.º 5- Estações do Ano.	93
Tarefa n.º 6-Lista de Compras.....	94
Tarefa n.º 7- Jogo do Intruso.....	96
Tarefa n.º 8- Atividade das Estrelas.	97
Tarefa n.º 9- Etiquetas para a Horta.	98
Tarefa n.º 10- Espetadas de Fruta de Papel.	99
Tarefa n.º 11- Etiquetagem dos frascos das emoções.	100
Tarefa n.º 12- Puzzle das emoções	103
Tarefa n.º 13- Criação de uma história.	103
Fase C- Aferição da eficácia do plano de intervenção educativa	104
Análise e discussão do questionário final feito às crianças	104
Análise do Diário de Bordo.....	110
Categoria A- Reações das crianças.	111
Categoria B- Dificuldade das crianças.....	111
Categoria C- Aprendizagem das crianças.....	113
Categoria D- Interesse das crianças pela escrita.....	113
Conclusões	115
Limitações do estudo e recomendações para futuras investigações.....	117
CAPÍTULO III – REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	119
Reflexão Global da PES.....	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
ANEXOS.....	131
Anexo 1- Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação	132
Anexo 2- Entrevista às crianças	133
Anexo 3- Questionário Inicial	134
Anexo 4- Entrevista final	135
Anexo 5- Questionário final.....	136
Anexo 6- Planificação de referência	137

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Mapa Viana do Castelo.....	4
Figura 2: Brasão de Santa Maria Maior	4
Figura 3: Visão Exterior dos Recreios (com e sem coberto).....	7
Figura 4: Planta da sala.....	8
Figura 5: Mapa de Presenças.....	10
Figura 6: Quadro do Tempo e Calendário.....	10
Figura 7: Caixa de ovos para atividade do Subitizing.....	17
Figura 8: Abecedário da Família.....	19
Figura 9: Mensagem de Natal.....	20
Figura 10: Estações do Ano.....	23
Figura 11: Etiquetas para os frascos das emoções.....	24
Figura 12: Planta da sala do 1.º Ciclo.....	27
Figura 13: Horário da turma.....	27
Figura 14: Recursos utilizados para abordar as frações equivalentes e ordenação e comparação de frações.....	31
Figura 15: Cartões de animais (texto informativo).....	32
Figura 16: Visita de Estudo Virtual pelos Monumentos de Viana do Castelo.....	33
Figura 17: Exemplo de um Abecedário da Família.....	63
Figura 18: Cartões com o nome em sílabas.....	64
Figura 19: Exemplo de uma Mensagem de Natal.....	65
Figura 20: Exemplo da Atividade das Estações do Ano.....	66
Figura 21: Exemplo da Atividade Lista de Compras.....	67
Figura 22: Jogo do Intruso.....	68
Figura 23: Imagens de algumas estrelas e desenhos alusivos ao tema da semana.....	69
Figura 24: Etiquetas.....	70
Figura 25: Exemplo da espetada de uma criança.....	71
Figura 26: Etiquetas com o nome das emoções.....	71
Figura 27: Imagens utilizadas para o puzzle.....	72
Figura 28: História.....	73

Figura 29: Modelo Cíclico e interativo.....	74
Figura 30: Gráfico de respostas para a questão 1.....	82
Figura 31: Questão 1 da criança L.R.....	82
Figura 32: Questão 2 da criança F.L.....	83
Figura 33: Questão 2 da criança H.B.....	83
Figura 34: Questão 3 da criança F.L.....	84
Figura 35: Gráfico de respostas da questão 4	84
Figura 36: Gráfico de respostas da questão 5	85
Figura 37: Imagens da criança S. A e M.R.....	90
Figura 38: Gráfico com os resultados	92
Figura 39: Alguns exemplos de listas de compras.....	96
Figura 40: Análise das etiquetas.....	102
Figura 41: Respostas das crianças à questão 2.....	105
Figura 42: Respostas das crianças à questão 3.....	106
Figura 43: Questão 2 do questionário inicial.....	108
Figura 44: Questão 2 do questionário final.....	108
Figura 45: Exemplo da frase a criança F.L.....	108
Figura 46: Resultados da questão 4.....	109
Figura 47: Loto da Leitura	114
Figura 48: Imagem do jogo "sílabas"	114
Figura 49: Imagem das palavras escritas pela Y.G e B.A.....	115

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Codificação dos participantes do estudo.....	59
Tabela 2: Síntese das fases de intervenção educativa	62
Tabela 3: Etapas do estudo	76
Tabela 4: Categorias de análise da Fase A.....	77
Tabela 5: Perguntas colocadas às crianças na entrevista.....	79
Tabela 6: Tarefas desenvolvidas.....	85
Tabela 7: Perguntas realizadas no questionário final	105
Tabela 8: Categorias de análise para o diário de bordo	110

LISTA DE ABREVIATURAS

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

B-on - Biblioteca de Conhecimento Online

DGE- Direção-Geral de Educação

EC- Educadora Cooperante

EE- Educadora Estagiária

EMAEI- Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

IPVC- Instituto Superior de Educação de Viana do Castelo

NEE- Necessidades Educativas Especiais

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES- Prática de Ensino Supervisionada

RCAPP- Repositório Científico do Acesso Aberto de Portugal

SPO- Terapias e Serviço de Psicologia e Orientação

INTRODUÇÃO

O presente relatório surgiu no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Incide nas intervenções realizadas no âmbito do contexto educativo de Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O breve trabalho de investigação foi realizado na Educação Pré-Escolar.

Este relatório está organizado em três capítulos: Capítulo I – enquadramento da prática de ensino supervisionada; Capítulo II – breve projeto de investigação; e, por fim, Capítulo III – reflexão sobre a prática de ensino supervisionada.

No capítulo I, faz-se um enquadramento dos contextos educativos. Assim sendo, numa primeira parte, caracteriza-se o contexto do Pré-Escolar, e, de seguida, apresenta-se o outro contexto de intervenção, o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em ambas as situações, procedeu-se à descrição do meio local, do agrupamento e da escola onde foi realizado o estágio, seguindo-se a caracterização da sala de aula, das rotinas/horários e da turma. Para finalizar, apresenta-se o percurso de intervenção educativa.

Relativamente ao Capítulo II, este é o mais longo e divide-se em várias secções, dedicado ao breve projeto de investigação. Na primeira secção, apresenta-se a pertinência do estudo, a questão problema, bem como os seus objetivos. Na segunda secção, surge a fundamentação teórica, obtida através de recolha e análise bibliográfica e dos estudos empíricos. De seguida, na secção três, inclui-se a metodologia do estudo com as opções metodológicas, a caracterização dos participantes, as técnicas de recolha de dados, a intervenção educativa, os procedimentos de análise de dados e a calendarização.

A quarta secção é dedicada à descrição, análise e discussão dos resultados, constituída pela fase A de diagnóstico, a fase B do plano de intervenção e a análise do diário de bordo. Para finalizar, surgem as conclusões do estudo, respondendo à questão problema da investigação, e as limitações do estudo e recomendações para futuras investigações.

Por fim, no Capítulo III, está presente uma reflexão global da PES, fazendo-se um balanço dos pontos positivos e negativos ao longo do percurso. Termina-se com as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Caraterização do Contexto Educativo no âmbito da Educação Pré-Escolar

Caraterização do Meio Local

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu numa freguesia situada no concelho de Viana do Castelo. Este concelho está subdividido em 27 freguesias. A cidade de Viana do Castelo situa-se no Alto Minho, é limitada a norte pelos municípios de Caminha; a leste, por Ponte de Lima; a sul, por Barcelos e Esposende e pelo Oceano Atlântico. Abarca, aproximadamente, 319,02 km² de área, e 88 725 habitantes, segundo os Censos 2011.

Figura 1

Mapa Viana do Castelo



Esta cidade tem como principais atividades financeiras a indústria e o comércio. Visto ser uma cidade conhecida pela sua história e pela sua cultura, tem como principais pontos de visita o templo de Santa Luzia, a Romaria de Nossa Senhora da Agonia.

Figura 2

Brasão de Santa Maria Maior



O Jardim de Infância fica situado na freguesia de Santa Maria Maior. Esta faz parte da União de Freguesias de Viana do Castelo, de onde fazem também parte a freguesia de Monserrate e Meadela. Santa Maria Maior é composta por 10 645 habitantes distribuídos por 2,32 km² de área, segundo os Censos 2011.

Está delimitada por Monserrate, no sentido norte-sul, pela Estância de Santa Luzia, a norte, e pela moderna Avenida dos Combatentes, assim como a velha Praça da República, a sul.

Nesta freguesia, encontramos vários organismos como a Câmara Municipal, PSP, Bombeiros Voluntários, Centro Hospitalar do Alto Minho, Tribunal Judicial, Escolas, Estação de Caminhos de Ferro, entre outros.

Caraterização do Agrupamento

O Jardim de Infância pertence a um Agrupamento de Escolas do distrito de Viana do Castelo.

É constituído por sessenta e cinco turmas, sendo estas do Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. No agrupamento, existe, ainda, um Serviço de Psicologia e Orientação Escolar, sendo coordenado por uma técnica, que dá apoio a todas as instituições que fazem parte deste agrupamento.

Caraterização do Jardim de Infância

O Jardim onde foi realizado o estágio acolhe noventa crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. É composto por quatro salas, com turmas heterogéneas. De entre as noventa crianças, há, neste jardim, seis crianças com necessidades educativas especiais (NEE), divididas pelas quatro salas.

O corpo docente é constituído por uma educadora que conta com a ajuda de uma assistente operacional. Estas, para além de apoiarem as educadoras nas salas, recebem e acompanham as crianças quando estas chegam ao Jardim de Infância e, no final da escola, acompanham-nas, enquanto aguardam pelos seus pais.

Relativamente ao jardim, este possui um hall, onde são recebidas as crianças. Neste espaço, podemos encontrar um organizador que contém a foto de cada criança, onde as

mesmas guardam o calçado que trouxeram de casa. Como medida de segurança, devido à pandemia COVID-19, as crianças, mal chegam ao jardim, procedem à troca do calçado.

A instituição é composta por cinco casas de banho, sendo que três delas são de grandes dimensões e encontram-se perto das salas, destinadas às crianças. Existem, ainda, na instituição, duas de pequenas dimensões, destinadas aos adultos (uma no gabinete dos professores, e outra perto da cozinha).

No jardim, existe um refeitório de grandes dimensões. De maneira a haver uma melhor gestão do espaço, as salas estão agrupadas por “bolhas” devido ao risco de contágio. Desta forma, o grupo um é composto pelas salas um e dois, e o grupo dois é composto pelas salas três e quatro. Assim sendo, foram atribuídos horários desfasados, para os grupos não se cruzarem.

Há, também, uma biblioteca onde estão expostos vários livros, que podem ser usados pelos educadores e uma pequena sala polivalente constituída por uma casa de banho para as crianças, que funciona como sala de motricidade e sala de prolongamento.

Relativamente à biblioteca, esta é apenas usada pelas educadoras do jardim de infância. Nela podemos encontrar alguns livros infantis que as educadoras, por vezes, utilizam nas suas sessões.

Da parte exterior do Jardim de Infância, perto desta sala polivalente, temos uma horta que faz parte de um projeto intitulado “Vamos à horta”.

Este projeto advém de uma candidatura a um concurso do Continente. Assim sendo, este é uma parceria de todas as salas do Jardim de Infância, associação de pais, famílias, nutricionista e outros parceiros. A horta é usada por todas as salas. Esta é composta por vários canteiros, destinados a cada sala.

A nossa sala tinha como rotina, uma vez por semana, as crianças irem à horta plantar ou semear alguns legumes. Caso não houvesse legumes a plantar, estas apenas retiravam as ervas.

Relativamente ao espaço exterior, presente na figura 3, é constituído por quatro zonas distintas com e sem coberto.

Figura 3

Visão Exterior dos Recreios (com e sem coberto)



Estes espaços são de grandes dimensões, com zonas verdes, o que permite que as crianças brinquem livremente pelo espaço. Em algumas sessões, estes foram utilizados para atividades de motricidade, realizadas no decorrer da intervenção.

O espaço exterior é pouco valorizado pelos educadores de infância. No entanto, este espaço é tão ou mais importante do que a sala de atividades, devido às experiências que proporciona às crianças. De referir que Silva et al. (2016) consideram “o espaço exterior (...) um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer (...)” Além disso, se o espaço exterior for planeado e organizado é possível dar “(...) continuidade e extensão [às] atividades e trabalhos que se realizam no espaço interior.” (p.27).

A cada grupo (bolha) é atribuído um dos espaços de forma rotativa. Assim, um grupo da parte da manhã encontra-se a brincar num dos espaços exteriores e, da parte da tarde, dirige-se para outro.

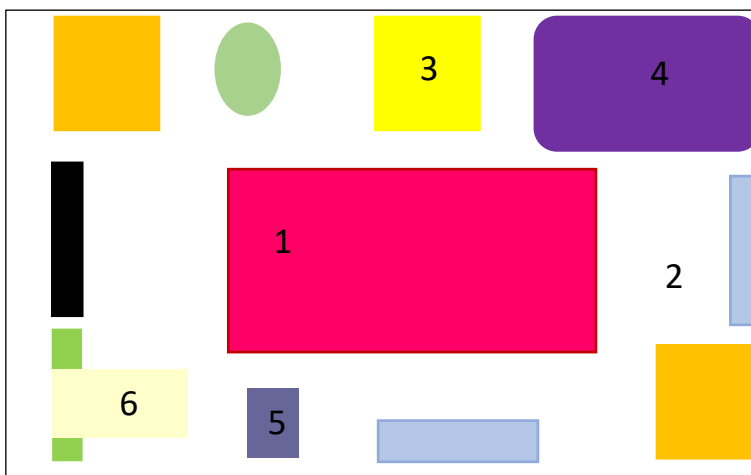
Caraterização da Sala

Relativamente ao ambiente educativo, a sala quatro possui bastante luz natural, dois aquecedores, um quadro preto, cinco placares de grandes dimensões onde estão colocados materiais utilizados no uso diário, como, por exemplo, quadro de presenças, quadro do tempo e dos aniversários. Estes placares servem, também, para afixar trabalhos

realizados pelas crianças. Trata-se, portanto, de mostrar às crianças a importância que os seus trabalhos desempenham. Na figura 4 apresenta-se a planta da sala.

Figura 4

Planta da sala



A sala de atividades está dividida em diferentes áreas como:

1. Área dos Jogos de Mesa;
2. Área de Expressão;
3. Área do Quadro Preto;
4. Área dos Jogos/ Construções;
5. Área da Biblioteca;
6. Área da Cozinha;

Na área dos Jogos/ Construções, as crianças podem brincar com jogos de chão, como por exemplo legos, animais, carrinhos, construções, entre outros. Nesta área, as crianças desenvolvem a sua cooperação em grupo, a sua autonomia, mas, acima de tudo, a motricidade fina. O facto de elas poderem escolher quais os materiais com os quais querem brincar e terem o cuidado de não os estragarem, permite o desenvolvimento da sua autonomia e independência. Esta construção de autonomia envolve uma partilha de poder entre o educador/a e as crianças (Silva et al., 2016). Assim sendo, o educador/a deve permitir que sejam as próprias crianças a escolherem os brinquedos, tomando, assim, decisões.

A Área da Cozinha é o local onde se brinca ao faz de conta, dando lugar à sua imaginação, interpretando diferentes papéis. Nesta área, a criança desenvolve o jogo

simbólico, a linguagem oral, o respeito pelos restantes colegas, a autonomia, entre outras competências. Segundo Silva et al., 2016, ao brincar, a criança exprime a sua personalidade, curiosidade e desenvolve a sua criatividade. Através do jogo lúdico, melhora a sua relação com os restantes colegas e desenvolve algumas competências sociais e comunicativas.

Na Área da Biblioteca, a criança começa a ter contacto com o código escrito. Nesta área, há, também, a possibilidade de manipulação dos livros. No entanto, verificou-se que não é muito usada. O facto de a maioria das crianças não possuir hábitos de leitura em casa e não saber ler faz com que esta área não seja muito motivadora e procurada pelas mesmas.

Todavia, com o decorrer do projeto de investigação, foi possível verificar que a maioria das crianças começou a escolher esta área para brincar, explorando os livros lá existentes.

No que diz respeito à Área dos Jogos de Mesa e Área de Expressão, as crianças podem brincar com puzzles e desenvolverem a sua motricidade fina, através do recorte. Estas podem treinar a pega do pincel/lápis, caso ainda não tenham adquirido. A criança pode, também, desenvolver a sua criatividade através das pinturas e desenhos que realiza. Neste sentido, cabe ao educador/a alargar as experiências das crianças, de modo a que estas possam desenvolver a sua imaginação.

Desta forma, é importante que as crianças tenham acesso a uma variedade de materiais e instrumentos. A capacidade de criar deve ser alargada através da observação e contacto de diferentes modalidades das artes visuais (pintura, escultura, fotografia, cartaz, banda desenhada, entre outras) em diferentes contextos (museus, galerias, monumentos entre outros).

Por fim, na Área do Quadro Preto, tal como na Área das Expressões, a criança tem oportunidade de desenvolver a sua criatividade e imaginação. Pode começar a tomar consciência do código escrito, quando escreve algumas letras embora algumas delas sem nenhum significado, ou seja, trata-se apenas de uma aproximação à escrita, incrementando o gosto e o prazer pela escrita iminente.

Rotinas Diárias

À medida que cada criança chega à sala, procede ao preenchimento individual do mapa das presenças, apresentado na figura 5.

Figura 5

Mapa de Presenças



No que diz respeito às rotinas da sala quatro, estas começam por volta das 9h 30 da manhã, com todo o grupo a cantar a Canção “Bom Dia”. Elege-se o chefe do dia (por ordem alfabética). Este tem como função observar o tempo e, de seguida, rodar o ponteiro de modo a apontar para a imagem correspondente ao estado do tempo e à estação do ano, evidenciada na figura 6. O chefe deverá ainda colocar o dia da semana no calendário.

Figura 6

Quadro do Tempo e Calendário



No decorrer das intervenções, foi implementada uma nova rotina. Esta surgiu com o projeto de investigação e foi realizada às quartas-feiras. Neste dia, as crianças, num primeiro momento, contabilizaram o número de sílabas do seu nome. Com o passar das sessões, foi sofrendo alterações. Estas alterações devem-se ao posicionamento das sílabas,

ou seja, a EE retirava do saco um cartão com o nome de cada criança da sala. De seguida, indicava o número de sílabas do nome. No decorrer das sessões, apenas alterava as sílabas que mostrava às crianças, para que estas conseguissem identificar o nome da criança em questão.

Assim sendo, a EE, na terceira sessão, começou por mostrar às crianças a primeira sílaba de cada nome, depois na quarta, a segunda sílaba e, por fim, na quinta sessão a última sílaba do nome das crianças, tornando esta atividade mais complexa e desafiante. Através desta rotina (atividade), as crianças puderam tomar consciência dos diferentes segmentos orais que constituem as palavras, desenvolvendo, assim, a consciência fonológica.

Relativamente ao horário, este decorre entre as 9h e as 15h30, existindo uma componente de alargamento, até às 18h. A ida ao recreio ocorre em dois períodos distintos, sendo a primeira após o lanche da manhã (10h30 às 11h10), e a segunda, após o almoço, que ocorre por volta das 12h30, recomeçando depois as atividades da sala às 13h30, que se prolongam até às 15h30, altura em que os pais podem recolher os filhos.

Uma vez que, no Jardim de Infância, existem seis crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), semanalmente vem uma professora de ensino especial a cada sala dar apoio individual à criança sinalizada.

Caraterização da Turma

O grupo onde decorreu a intervenção educativa era constituído por vinte crianças, sendo nove do sexo feminino e onze do sexo masculino. Este grupo é homogéneo, pois todas as crianças completam cinco anos até ao final do ano, com exceção de uma criança que já tem seis anos.

A grande maioria das crianças é proveniente do meio urbano, mas podemos encontrar algumas divergências no que se refere ao nível socioeconómico familiar. Estas revelam ser bastante ativas, alegres e participativas, contudo, há crianças que possuem uma capacidade de atenção/concentração muito limitada, o que é normal nesta faixa etária.

Tendo em conta as áreas presentes nas OCEPE e as observações, é possível afirmar que este grupo, a nível da Área da Formação Pessoal e Social, está bem integrado, pois todas as crianças se identificam com o grupo e com as rotinas. É um grupo de crianças autónomas e responsáveis na realização das atividades da sala.

Relativamente à Área da Expressão e Comunicação, esta encontra-se dividida em vários domínios e subdomínios. No que toca ao Domínio da Educação Física, as crianças não demonstram dificuldades alarmantes, sendo que há uma delas que tem bastante dificuldade na motricidade fina (pega do lápis corretamente).

Dentro do Domínio da Educação Artística, temos diferentes Subdomínios, o das Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança. No que toca às Artes Visuais, as crianças pequenas já conseguem fazer a sua representação corporal, bem como representarem as suas vivências através do desenho e da pintura. No Jogo Dramático, as crianças recorrem constantemente à área da cozinha para darem asas à sua imaginação. Quanto à Música que, por vezes, engloba também a Dança, este subdomínio é do agrado de todos. Desta forma, mostram bastante interesse nesta área, não apresentando dificuldades.

No que diz respeito ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a maioria consegue comunicar eficazmente. Estas compreendem o que lhes é dito e usam a linguagem oral de forma eficaz. Todavia, existe apenas uma criança que não o consegue fazer de forma clara, uma vez que tem transtorno de espectro autista, e tem alguma dificuldade em construir frases, utilizando, para a sua comunicação, apenas palavras soltas. Relativamente à escrita, apenas uma criança não consegue escrever corretamente o seu nome, encontrando-se na fase pré-silábica, ou seja, sabe que a escrita representa aquilo que falamos, contudo, quando lhe é pedido para escrever alguma coisa, utiliza apenas três letras do seu nome (L, U, A) e repete-as até alcançar o limite da folha.

Quanto ao Domínio da Matemática, a maior parte das crianças identifica quantidades através da contagem (até número quinze) e resolve problemas que envolvem adição e subtração de números pequenos. No que diz respeito à representação do número, a maioria apenas consegue representar os números até ao 10. Quando questionadas sobre, como se representa, por exemplo, o número 12, não conseguem identificar que este se

representa com os algarismos um e dois. Só conseguem identificar os algarismos quando estes já estão representados, ou seja, se virem a representação do número 12, estes sabem identificar quais os algarismos que o compõem. Quando se pergunta como se representa o número doze, a maior parte do grupo não sabe.

Por fim, no que diz respeito à área do Conhecimento do Mundo, as crianças demonstram curiosidade e interesse pelo que as rodeia. Algumas já fazem a separação do lixo autonomamente e demonstram sempre grande entusiasmo na realização de experiências e sistematização das mesmas através do registo.

Percurso de Intervenção Educativa na Educação Pré-Escolar

A primeira intervenção decorreu durante onze semanas, sendo que as primeiras três foram de observação. Estas sessões de observação foram fundamentais para percebermos a funcionamento do grupo, a metodologia de trabalho da educadora e o comportamento das crianças. As restantes oito semanas foram de intervenção, divididas com o par de estágio. Durante as observações, foi possível perceber a metodologia utilizada pela educadora cooperante, a forma como esta se dirigia e controlava o grupo, características do grupo bem como a dinâmica das rotinas. Ao longo das sessões, a educadora pedia o nosso apoio para a realização de algumas atividades, como forma de nos integrarmos no grupo.

Durante as onze semanas de estágio, apenas nos dirigimos ao contexto três dias por semana (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira), sendo que houve duas semanas intensivas, o que levou a que estivéssemos presentes os cinco dias da semana. Estas semanas foram cruciais para a nossa formação, pois permitiram conhecer ainda melhor o grupo de investigação, as características de cada criança, mas, acima de tudo, aprofundar conhecimentos. Apesar de serem semanas muito cansativas, permitiram um maior enriquecimento do currículo enquanto futuros educadores/professores.

Independentemente das implementações serem realizadas individualmente por cada elemento do par pedagógico, as planificações e a construção dos materiais foram elaboradas em conjunto, num trabalho cooperativo. Para a elaboração das planificações, foram tidos em conta os conteúdos que a educadora fornecia antecipadamente, de modo

a podermos preparar com antecedência as sessões e as atividades. As planificações foram sempre articuladas com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, abordando as seguintes áreas: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo.

No decorrer de toda a PES, tentamos trabalhar todas as áreas presentes nas OCEPE, de forma que estas surgissem sempre interligadas. Neste sentido, criamos atividades para a semana, tendo como ponto de partida uma história lida no início da mesma. Deste modo, conseguimos sempre criar um fio condutor, abordando todas as áreas, trabalhando mais do que uma em cada atividade. O facto de as crianças lerem sempre uma história à segunda-feira para introduzir a temática, já era uma rotina criada pela educadora.

Todavia, durante as intervenções, procuramos sempre desenvolver nas crianças o gosto pela leitura. Neste sentido, uma vez que a área da biblioteca não era muito utilizada, e a maioria das crianças demonstrava não ter hábitos de leitura em casa, esta rotina permitiu que as crianças, ao longo das semanas, pudessem ter algum contacto com os livros. Desta forma, após a leitura, em grande grupo, analisávamos as partes constituintes do livro como a capa, contracapa e as guardas, como forma de despertar algum interesse nas crianças.

Segundo Silva et al.,2016, o desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Neste sentido, há apenas uma opção de organização da ação pedagógica para qualquer área de desenvolvimento e aprendizagem. Assim sendo, as diferentes áreas devem ser abordadas de forma integrada e globalizante. Desta forma, quando o educador planifica o seu trabalho, tendo por base as atividades que vai realizar, é possível e desejável abordar com as crianças variadas áreas de conteúdo.

Esta distinção que existe entre as diferentes áreas de conteúdo serve apenas como uma chamada de atenção para as aprendizagens que devem ser vistas de forma articulada, dado que a construção do saber se processa de forma integrada, havendo inter-relações entre os diferentes conteúdos, bem como aspetos formativos que lhes são comuns. Assim, as áreas de conteúdo são referências que o educador deve ter em conta na observação, planeamento e avaliação do processo educativo.

Semana 1- Cinco Sentidos e Magusto

Iniciamos as implementações com a revisão e conclusão do tema dos Cinco Sentidos e o Magusto, onde as crianças puderam contactar com vários materiais e sentir várias sensações ao explorarem um ouriço.

Ao longo desta semana, foram criadas várias atividades, onde as crianças trabalharam diversos conteúdos como Números e Operações no Domínio da Matemática com a atividade do *Subitizing*, com recurso a caixas de ovos, pintadas pelas crianças. Nesta atividade, tinham de ver onde estavam os espaços pintados e colocar dentro destes uma castanha, para obterem a imagem apresentada no cartão. De forma a interligar o tema da semana (Magusto) com a atividade, foram dadas a cada criança seis castanhas.

Durante esta semana, foram abordados conteúdos referentes à comunicação oral da Área de Expressão e Comunicação, através da exploração da “Lenda De São Martinho”, no questionamento feito às crianças sobre a temática dos Cinco Sentidos, entre outras situações.

Relativamente aos conteúdos da Área do Conhecimento do Mundo Social e Físico Natural, foram abordados através da exploração de diferentes materiais como foi o exemplo da atividade dos sentidos. Para esta atividade, foram colocados em cima da mesa cinco recipientes opacos, cada um com um material diferente (água aquecida, gelo, esfregão, castanhas, massa de pão) de forma a proporcionar o contacto com várias sensações táteis (quente/ húmido, frio, áspero, duro/liso, mole). Para suscitar a curiosidade das crianças, a EE colocou algumas questões.

No final, após as crianças dizerem o que achavam que estava dentro de cada caixa, procedeu-se à realização da atividade. Nela tinham de identificar, com recurso ao sentido do tato, os materiais presentes em cada recipiente.

Visto que nessa semana se comemorava o São Martinho, foi, ainda, realizada uma outra atividade, onde as crianças tinham de dizer o que eram capazes de fazer pelo próximo, partindo do exemplo do São Martinho. Algumas enunciaram que dariam o seu lanche a um amigo caso ele precisasse, os seus brinquedos bem como algumas roupas que já não usavam.

Nesta semana, foram também abordados conteúdos referentes às Artes Visuais através da modelagem de uma castanha com recurso à massa de fazer “pão” e pintura das caixas de ovos para a atividade do *subitizing*. “A esta capacidade que as crianças vão desenvolvendo de enumerar com precisão um conjunto de objetos sem recorrer à contagem dá-se o nome de *subitizing*” (Moreira & Oliveira, 2003).

Assim sendo, a EE aproveitou a massa de fazer “pão” da atividade de segunda-feira (cinco sentidos) e realizou uma outra com o grupo. Desta forma, visto o tema da semana ser também o Magusto, deu-se a cada criança um pedaço de massa e pediu-se que cada uma modelasse uma castanha. Para esta atividade, foi necessária a ajuda da EE.

Na sessão de terça-feira, foi realizada uma atividade que consistiu na pintura de uma castanha através da técnica do cotonete. Foi utilizada esta técnica de modo a promover nas crianças a descoberta e experimentação de diferentes técnicas. Na sessão de motricidade, foram ainda abordados conteúdos referentes aos Deslocamentos e Equilíbrios e Perícias e Manipulações, através de um percurso constituído por quatro postos, onde foram trabalhadas as seguintes habilidades: transportar, receber, rastejar e saltar. No primeiro posto, as crianças a correr tinham de pegar numa das cinco bolas (de diferentes cores) e colocá-las no respetivo arco de acordo com a cor da bola. **Exemplo:** A criança pegou na bola verde. Esta tinha de colocar a bola dentro do arco verde e assim sucessivamente. No segundo posto, estavam colocadas quatro cordas no chão do ginásio com formas diferentes. Cada criança tinha de passar por cima delas sem se desequilibrar. No terceiro posto, tinham de correr até ao túnel e depois rastejar por dentro dele. No final, pegavam no arco que se encontrava no chão do ginásio e passavam-no pelo corpo. Por fim, no quarto posto, tinham de contornar os quatro cones, realizando saltos de coelho.

No domínio da matemática, realizou-se a atividade do *subitizing* com as caixas de ovos. De modo a dificultá-la um pouco, a EE, no final de cada ronda, colocava questões para que as crianças pudessem realizar, de uma forma lúdica, operações simples (adição e subtração) e desenvolvessem o *subitizing*.

Exemplos de algumas questões colocadas pela investigadora no final de cada ronda:

- “Quantas castanhas estão na caixa?”
- “Quantas castanhas faltam para completar a caixa?”
- “Quantas castanhas estão na primeira fila da caixa? E na segunda?”
- “Se eu não tivesse nenhuma castanha na caixa e quisesse preencher todos os espaços, de quantas castanhas ia precisar?”

Por fim, no Subdomínio da Música, explorou-se uma música alusiva ao São Martinho. As crianças teriam de, num primeiro momento, marcar o ritmo da música e, de seguida, cantá-la sem pronunciar algumas palavras. **Exemplo:** Sempre que as crianças ouvirem a palavra castanhas, estas têm de bater o pé.

Ao longo da semana, procurou-se sempre, através das atividades realizadas, trabalhar os conteúdos articulados numa perspetiva lúdica, que permitisse às crianças aprenderem sem nunca escolarizar.

Figura 7

Caixa de ovos para atividade do Subitizing



Semana 2- Família

Na segunda semana de implementação, o tema abordado foi a Família. Neste sentido, durante a semana, as crianças tiveram oportunidade de trabalhar conteúdos do Domínio da Matemática, onde foi explorado o conteúdo Organização e Tratamento de Dados, através de contagem do agregado familiar de cada criança. Desta forma, as crianças tinham de registar numa tabela de dupla entrada, o número de elementos do seu agregado

familiar. No final, foram contabilizadas quantas crianças tinham maior e menor número de elementos do agregado.

Na sessão de segunda-feira, foi feita a exploração do livro *O Livro da Família*, de Todd Parr. No final, procedeu-se à exploração do mesmo com as crianças. Através deste diálogo e de outros feitos no decorrer da semana, foram explorados conteúdos referentes à comunicação oral na Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita).

Quanto à atividade da construção da árvore genealógica, realizada na quarta-feira, as crianças abordaram conteúdos referentes ao Conhecimento do Mundo Social através da identificação dos membros que compõem a sua família e, por sua vez, os graus de parentesco. Esta atividade permitiu que tivessem contacto com novas palavras e, desta forma, alargassem o seu vocabulário e conhecimento.

Foi dado a cada criança um cartão com a imagem de um boneco. De seguida, a EE mostrou às crianças a sua árvore genológica. Partindo da mesma, esta fez algumas questões. No final, cada criança teria de conferir se o seu cartão era a resposta à questão feita pela EE.

Exemplo de questões feitas pela EE:

- “Quem é o avô da Ana?”, a criança que tiver o cartão com a foto do Francisco (avô da Ana) deverá levantar o braço.
- “Quem é o irmão mais velho da Ana?”
- “Quem é o irmão mais novo da Ana?”
- “Quem é o pai da Ana?” (...)

Uma vez que o tema da semana era a Família, foi realizado com as crianças um Abecedário da Família (subdomínio das Artes Visuais).

Ainda na Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística), foram explorados os conteúdos referentes às Perícias e Manipulações e Deslocamentos e Equilíbrios, trabalhando as seguintes habilidades: agarrar, transportar, saltar e atirar. Foi criado um circuito composto por quatro estações. Ao longo do circuito, foi explorado com estas a questão da lateralidade. Assim sendo, na primeira estação, as crianças encontravam-se sentadas em fila no chão do exterior e tinham de passar uma bola aos colegas. Ao longo da atividade, foram introduzidas variantes de modo a aumentar a

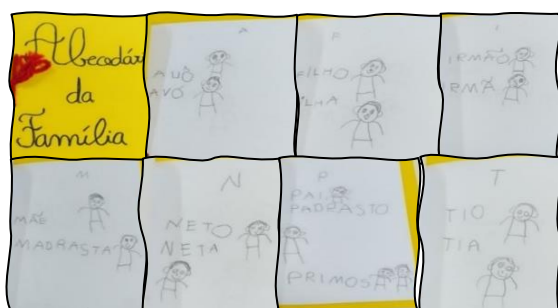
complexidade do exercício. Na segunda estação, encontravam-se espalhados no chão três arcos. Estas teriam de saltar pelos arcos de diferentes formas (pés juntos, pé coxinho esquerdo, pé coxinho direito). Na terceira estação, as crianças teriam de pegar numa corda e dar cinco saltos consecutivos. Por fim, na última estação, teriam de contornar os quatro cones, transportando a bola na mão e, posteriormente, encestá-la.

Por fim, no subdomínio da música, foi realizado com as crianças uma atividade onde tinham de cantar a música “Tia Anica de Loulé” com diferentes intensidades, começando por um som fraco, e depois forte. No decorrer das semanas, a escolha da música esteve sempre interligada com o tema da semana.

Através das atividades realizadas ao longo da semana, as crianças puderam aprender, de uma forma lúdica. Assim sendo, foram abordados vários conceitos sempre numa vertente lúdica, em que através da brincadeira, as crianças estavam a aprender.

Figura 8

Abecedário da Família



Semana 3- Natal

A terceira semana de implementação teve como tema o Natal. Neste sentido, as crianças começaram a semana por escutar a leitura de uma história intitulada *Historinha de Natal*, de Luísa Ducla Soares e procederam à sua exploração. Esta atividade permitiu explorarem o conteúdo da comunicação oral presente na Área de Expressão e Comunicação (domínio da Linguagem Oral e Iniciação à Escrita).

Durante a semana, foi dada às crianças a oportunidade de fazerem uma pintura alusiva ao Natal, utilizando como recurso os dedos. Esta atividade consistiu no desenho

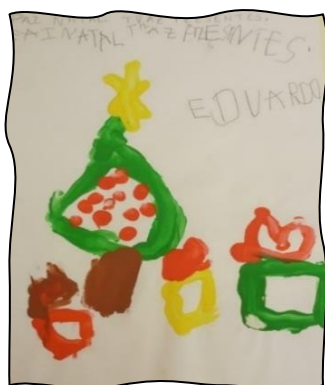
alusivo ao Natal. No final, cada criança escreveu uma pequena frase alusiva à quadra natalícia com a ajuda da investigadora. Esta atividade permitiu que estas desenvolvessem a sua criatividade na realização da pintura, mas, acima de tudo, tivessem contacto com a tinta e a explorassem. Desta forma, antes de procederem à pintura, foi dado algum tempo para que as mesmas pudessem explorar a tinta através do tato. Esta atividade permitiu abordamos conteúdos alusivos à Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística), subdomínio das Artes Visuais, através de pintura, e o conteúdo Conhecimento do Mundo Físico e Natural, com a exploração da tinta através dos sentidos da Área do Conhecimento do Mundo (Abordagem às Ciências).

Uma vez que o tema da semana era o Natal, as crianças procederam, com a ajuda da EE, à confeção de bolachas de Natal. Neste sentido, e para suscitar a sua curiosidade sobre os ingredientes a serem utilizados, foi-lhes pedido que os adivinhassem. É de referir que, uma vez que as crianças eram muito pequenas e não sabiam as dosagens, estas estavam representadas através de imagens. **Exemplo:** No cartão da adivinha dos ovos para além da adivinha, estava representada a imagem de quatro ovos, indicando a quantidade a ser usada.

Após as bolachas estarem prontas, cada criança guardou-as num saco para, posteriormente, levarem para casa e comerem juntamente com a sua família. Nesta atividade, foi abordado o conteúdo referente ao Números e Operações da Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Matemática), através da identificação da quantidade com diferentes formas de representação (imagens).

Figura 9

Mensagem de Natal



Semana 4- Inverno e Reis

Na quarta semana de implementação, foram abordados dois temas: Inverno e Reis. Visto esta sessão coincidir na semana intensiva e se assinalar o dia de Reis, a educadora titular decidiu que este seria um tema que deveria ser abordado.

Assim sendo, de forma a introduzir o tema da semana, decidimos realizar uma atividade. As crianças tinham de, numa primeira fase, se agruparem segundo um critério (número de sílabas do seu nome). Depois de todas estarem divididas pelos grupos, colocamos em cima da mesa alguns objetos característicos do Inverno e dos Reis (**Ex:** gorro, cachecol, botas, presépio, estrela, incenso, camelo, entre outros objetos).

À vez, uma criança de cada grupo tinha de pegar num dos objetos que se encontrava em cima da mesa e levá-lo para junto do seu grupo. Esta deveria escolher um objeto com o mesmo número de sílabas do seu grupo. Após terem recolhido todos os objetos, tinham de os colocar na caixa correspondente. Deste modo, havia em cima da mesa duas caixas, com uma imagem identificativa do Inverno e dos Reis. As crianças tinham de, à vez, colocar um dos objetos na respetiva caixa.

Através desta atividade, foi explorada a consciência linguística, através da identificação do número de sílabas de cada palavra, conteúdo este que está presente na Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita). Foi, ainda, apresentado às crianças *O Livro dos Quintais*, de Isabel Minhós Martins. Neste, a personagem principal é um gato. Após a leitura do texto, procedeu-se à exploração da capa, contracapa e guardas, as estações do ano presentes na história, bem como o que acontece em cada uma delas. Ainda nesta narrativa, as crianças tiveram contacto com duas visões diferentes, a do autor e a do próprio gato. Através desta exploração, foi abordado com elas o Domínio da Linguagem Oral e Escrita.

Como nesta semana festejamos o Dia de Reis, as crianças construíram cada uma a sua coroa, para levarem para casa. As coroas foram decoradas com materiais presentes na sala como pompons, brilhantes, papel de Eva, cartolina, entre outros. Através desta atividade, puderam explorar o conteúdo relativo ao Subdomínio das Artes Visuais, no Domínio da Educação Artística da Área de Expressão e Comunicação.

Como foi referido anteriormente, o outro tema da semana era o Inverno. Deste modo, foi explorado com as crianças as frutas desta estação. Assim, foi pedido, com antecedência, para que trouxessem várias frutas características desta estação. Num primeiro momento, a EE começou por agrupá-las de acordo com as peças de fruta disponíveis (**Ex:** grupo das Maçãs, grupo das Peras, grupo das Laranjas, grupo das Bananas, grupo das Tangerinas, entre outros).

Seguidamente, procedeu-se à sua contagem. No final, verificou-se, em grande grupo, qual era a peça de fruta que tínhamos em maior quantidade e em menor. Através desta atividade, foi possível abordarmos com as crianças o conteúdo Números e Operações da Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Matemática). Ainda no Domínio da Matemática, durante a semana, foi realizada com as crianças uma atividade alusiva aos Reis, em que estas tinham de associar imagens de diferentes presentes à figura geométrica correspondente. **Exemplo:** A imagem do presente tinha a forma triangular. As crianças tinham de ligar a imagem desse presente à da figura do triângulo. No final, eram apresentados quatro conjuntos de presentes com diversas formas geométricas. As crianças tinham de identificar, em cada conjunto, o presente intruso, ou seja, aquele que não possuía a mesma forma geométrica dos restantes.

Partindo das frutas que as crianças trouxeram, foram exploradas as árvores de fruto. Esta atividade mostrou ser muito enriquecedora, uma vez que permitiu abordar vários conteúdos do Conhecimento do Mundo Físico e Natural, através da exploração das peças de fruta, usando os sentidos, e na abordagem às árvores de fruto.

Com as frutas que as crianças trouxeram, realizamos ainda uma outra atividade que consistia na elaboração de uma espetada de frutas e uma espetada de papel com as letras iniciais das frutas que estas escolheram. Através destas atividades, abordamos o conteúdo da identificação de convenções da escrita, patente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

No Domínio da Educação Física, foi realizado com as crianças um circuito composto por quatro estações onde foram explorados conteúdos referentes às Perícias e Manipulações. Deste modo, ao longo do circuito, foram trabalhadas habilidades como driblar, lançar em precisão, pontapear, transportar e agarrar.

Na primeira estação, as crianças tinham de driblar a bola de basquetebol com as duas mãos e encestá-la. Na segunda estação, tinham de driblar a bola e, por fim, pontapear. Nesta estação, foram introduzidas variantes de modo a aumentar a complexidade do exercício. Na terceira estação, as crianças tinham de pegar numa bola e contornar os cones e, no final, atirar com precisão ao arco que se encontrava pendurado no espaldar do ginásio. Na quarta estação, as crianças tinham de se colocar em pares e lançar a bola ao colega e vice-versa até ao final da corda. As crianças começavam por iniciar o trajeto pelo lado que tem preferência e, depois, pelo lado contrário.

As crianças mostraram ter alguma dificuldade em agarrar a bola quando esta era lançada pelo colega, bem como lançar com precisão a um alvo (arco).

Por fim, na Área de Expressão e Comunicação, no Subdomínio da Música, as crianças escutaram uma parte da obra das Quatro Estações de Vivaldi “Inverno III Movimento Allegro” e, de seguida, acompanharam-na com os instrumentos musicais construídos com materiais reciclados. Estes materiais foram construídos ao longo da semana.

Figura 10

Estações do Ano



Semana 5- Emoções

Na quinta semana, as Emoções foram o tema abordado. Desta forma, as crianças exploraram o conteúdo da abordagem à escrita através da elaboração de etiquetas para colocar nos frascos das emoções. Estas foram divididas em seis grupos. A cada grupo foi atribuída uma emoção e cada criança tinha de escrever na etiqueta uma letra correspondente ao nome da emoção que lhes foi atribuída. Uma vez que elas não sabiam escrever, foi escrito no quadro da sala a palavra referente à emoção. Primeiramente, identificaram as letras e, de seguida, escreveram-nas. Algumas mostraram ter dificuldade na escrita das mesmas, porém o objetivo não era a escrita da letra nem o seu reconhecimento, apenas incentivar o gosto pela escrita emergente.

No Domínio da Educação Física, realizamos dois jogos alusivos à temática abordada. Desta forma, trabalharam-se os jogos, uma vez que as crianças demonstram ter alguma dificuldade em cumprir as regras impostas. O jogo utilizado foi o Jogo dos Arcos das Emoções. A EE distribuiu pelo chão do recreio alguns arcos de diferentes cores (amarelo, azul, verde, vermelho, rosa, preto) e vinte imagens de emoções diferentes. As crianças tinham de, ao sinal da EE, pegar numa imagem e, num primeiro momento, identificar a emoção patente na mesma e, de seguida, colocá-la no respetivo arco de acordo com a cor da emoção. (amarelo- alegria, azul- tristeza, verde- calma, vermelho-raiva, rosa- amor, preto- medo).

O outro jogo teve início com a EE a referir uma cor das emoções. De seguida, as crianças deslocaram-se pelo espaço de acordo com as orientações da EE. **Exemplo:** a EE dizia amarelo, as crianças tinham de se deslocar pelo espaço, saltando a pés juntos.

Relativamente à Área de Expressão e Comunicação, no Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, foi realizada uma atividade com as crianças onde estas tiveram de lançar um dado. Esse dado era composto por seis faces. Em cada uma estava representado um dos seis monstros das cores. Assim sendo, cada criança tinha de lançar o dado e representar através da sua expressão facial aquela emoção. Para abordar o conteúdo Geometria e Medida do Domínio da Matemática, foi dado a cada elemento uma folha com alguns padrões cujas cores representavam as emoções. As crianças tinham de continuar o padrão com as cores apresentadas em cada uma das sequências.

Para concluir, no que diz respeito à Área de Expressão e Comunicação, Subdomínio da Música, as crianças tiveram de escutar seis músicas diferentes. Assim sendo, após escutarem com muita atenção a música, tinham de a associar aos diferentes estados de espírito.

Figura 11

Etiquetas para os frascos das emoções



Caraterização do Contexto Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Caraterização do Meio Local

A PES do 1.º CEB foi realizada no mesmo agrupamento onde havia sido realizada a componente da Educação Pré-Escolar. Assim sendo, a caraterização do meio local e do agrupamento foi exposta no ponto anterior.

Caraterização da Escola

A escola onde foi realizada a PES tem dois pisos; no primeiro, surge um hall de entrada, duas casas de banho (uma para uso das crianças e uma para uso dos professores e auxiliares), uma sala de arrumos, um gabinete de professores, a cozinha e refeitório, a biblioteca, e três salas do 3.º e 4.º anos.

O segundo piso tem cinco salas, e uma destinada ao Apoio Especial, dois *halls* comuns e duas casas de banho para uso dos alunos. Relativamente aos recursos humanos, a escola conta com uma coordenadora, oito professoras do 1.º Ciclo, cinco funcionárias, três cozinheiras, uma psicóloga, duas professoras de Ensino Especial, duas professoras bibliotecárias, um professor de música, uma professora de Inglês e professores de atividades extracurriculares (AEC).

Esta escola possui, ainda, um amplo espaço exterior, composto por vários espaços verdes onde os alunos podem brincar, incluindo um baloiço. Devido à situação pandémica, o recreio da escola está delimitado por fitas. Deste modo, cada turma tem uma área específica onde pode brincar.

Na hora do almoço, para haver uma melhor organização do espaço, foram criadas “bolhas” (três turmas cada) para reduzir o risco de contágio, o que faz com que haja horários desfasados.

Caraterização da Sala de Aula e Horário

A intervenção ocorreu numa das salas do 1.º Ciclo destinada ao 3.º ano de escolaridade. Esta apresenta boas condições e adequadas para responder às necessidades básicas desta turma, todavia, no que diz respeito ao tamanho, é um pouco pequena. É um espaço bem iluminado pela luz natural, através de cinco janelas grandes. Esta possui, ainda, um aquecedor.

A nível de quadros e tecnologias, é uma sala um pouco pobre. Tem um quadro de giz, um quadro branco, que é pouco utilizado, e um quadro interativo, que serve para projetar e realizar atividades. A nível tecnológico, é apenas portadora de um projetor e de um computador que pertence à turma. Existem, ainda, dois placares de cortiça de grandes dimensões localizados no fundo da sala, onde estão expostos materiais didáticos, bem como alguns trabalhos realizados pelos alunos na disciplina de inglês.

Há ainda dois placares, de pequenas dimensões. Um deles encontra-se perto da porta da sala, onde está afixada a tabuada, e o outro ao pé da secretária da professora titular, onde constam alguns dados dos alunos e o horário escolar. Esta sala possui, ainda, dois armários, um deles para a professora titular guardar os portefólios dos alunos e o outro é composto por várias gavetas, onde podemos encontrar vários materiais utilizados nas aulas de Educação Artística (cartolinas, papel crepe, papel celofane, entre muitos outros). Em cima do armário, encontra-se a caixa com o leite escolar. A distribuição do leite é da total responsabilidade da professora.

Da parte de fora da sala, no *hall*, encontra-se um outro armário comum a outras turmas (1.ºA e 1.ºB), onde estão guardados alguns cadernos suplentes e uma caixa com diversos materiais, como lápis, canetas, colas, borrachas, para que, caso os alunos precisem, possam ir lá buscar.

As mesas estão expostas pela sala, como podemos observar na figura 12. Para além das mesas dos alunos, a sala conta, ainda, com a secretária da professora titular.

Figura 12

Planta da sala do 1.º Ciclo



Relativamente ao horário da turma em que foi realizada esta intervenção, é de referir que os alunos entram todos os dias às nove horas e quinze minutos e saíam às quinze horas e quarenta e cinco minutos, tendo depois atividades extracurriculares. O intervalo da manhã era entre as dez horas e quinze minutos e as dez horas e quarenta e cinco minutos. A pausa do almoço era entre as doze horas e quinze minutos até às treze horas e quarenta e cinco minutos. O intervalo da tarde era das quinze e quarenta e cinco até às dezasseis horas até trinta minutos, como podemos observar de seguida.

Figura 13

Horário da turma

	2.ª FEIRA	3.ª FEIRA	4.ª FEIRA	5.ª FEIRA	6.ª FEIRA
9:15-9:45	Mat.	Port.	Port.	Est. Meio	Mat.
9:45-10:15	Mat.	Port.	Port.	Est. Meio	Mat.
10:15-10:45	Intervalo				
10:45-11:15	Mat.	Port.	Port.	Est. Meio	Mat.
11:15-11:45	Mat.	Est. Meio	FM	Mat.	Port.
11:45-12:15	Mat.	Est. Meio	FM	Mat.	Port.
12:15-13:45	Almoço				
13:45-14:15	Inglês	EA	Mat.	Port.	Inglês
14:15-14:45	Inglês	EA	Mat.	Port.	Inglês
14:45-15:15	Port.	OF. Comp/AE	Mat.	Port.	EA(Mus.)
15:15-15:45	Port.	OF. Comp/AE	Mat.	Port.	EA(Mus.)
15:45-16:30	Intervalo				
16:30-17:30	AEC Aprender a brincar	AEC Nutriser	AEC Aprender a brincar	AEC Educ'Arte	AEC Nutriser

Como está previsto na lei, as disciplinas de matemática e português continuam uma maior carga horária relativamente às expressões e ao estudo do meio.

Relativamente à oferta complementar e ao apoio ao estudo, estas disciplinas eram dadas alternadamente, ou seja, numa semana era dado a oferta complementar, em que a professora titular fazia atividades experimentais com os alunos e, na semana seguinte, apoio ao estudo. No que diz respeito ao apoio ao estudo, essas horas eram aproveitadas para consolidar matérias, esclarecimento de dúvidas, realização de fichas de consolidação e correção dos trabalhos de casa.

As aulas de inglês e música eram lecionadas por professores externos. A professora de inglês dirigia-se à escola duas vezes por semana, segunda e sexta-feira. Por sua vez, o professor de música apenas se dirigia à escola à sexta-feira.

Caraterização da Turma

A turma onde foi realizada a segunda PES era de 3.º ano, composta por vinte e quatro alunos, sendo que 10 são do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Os alunos desta turma encontram-se na faixa etária compreendida entre os oito e os dez anos. Não há nenhum aluno repetente.

Nesta turma, destacam-se quatro casos de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão (Medidas Universais), sendo que apenas três têm acompanhamento especial nas áreas do português e matemática pela professora titular.

O quarto aluno tem acompanhamento a todas as áreas disciplinares (português, matemática e estudo do meio), demonstrando muitas dificuldades na aprendizagem.

O aluno tem apoio das professoras de educação especial, passando pouco tempo na sala de aula, bem como apoio educativo. É de referir que está referenciado na EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva).

Em provas escritas, estes alunos beneficiam na leitura e orientação de enunciados, sendo os testes todos adaptados. Os alunos realizam os testes numa sala diferente dos restantes colegas, de forma que a professora titular os possa monitorizar. Estes beneficiam, ainda, de tempo suplementar na realização das provas.

Apesar de terem medidas universais, há dois alunos que têm acompanhamento fora da escola, como Terapias e Serviço de Psicologia e Orientação (SPO). Este, que é acompanhado pelo serviço de psicologia da escola, tem dislexia.

Relativamente ao comportamento, esta turma era muito barulhenta, uma vez que é composta por alguns alunos perturbadores que destabilizam o bom funcionamento da aula. Estes têm pouca noção de regras da sala de aula, fazendo com que o ambiente seja sempre tenso. São alunos muito pouco autónomos na realização das atividades.

Quanto às aprendizagens, esta turma era considerada razoável. No que toca ao português, a maioria dos alunos tinha um aproveitamento satisfatório. Alguns alunos demonstraram ter dificuldades na organização textual e na construção frásica. Relativamente à leitura, verificou-se que alguns alunos tinham dificuldade, lendo com alguma hesitação.

Em matemática, de um modo geral, os alunos compreendiam facilmente os conteúdos. Havia alguns alunos com mais dificuldade no raciocínio. De destacar diferentes níveis de aprendizagem, assim sendo, enquanto uns percebiam facilmente os conteúdos, outros precisavam que lhes fosse explicado algumas vezes e de várias formas. De entre os alunos com medidas especiais, a criança com dislexia apresentava mais dificuldades.

A nível do estudo do meio, os alunos não demonstravam ter dificuldades. Estes sabiam que, para conseguirem bons resultados, era necessário estudar. Apesar de ser uma turma de alunos muito distraídos, desinteressados e faladores, havia alguns que conseguiam tirar bons resultados e tinham gosto em aprender e, deste modo, sentíamos motivação para ir mais além.

Percurso de Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A segunda intervenção decorreu durante 11 semanas, começou na primeira semana do mês de abril e terminou na terceira semana do mês de junho. As primeiras três semanas foram destinadas apenas à observação e um pouco de interação com a turma. Estas semanas foram fulcrais para a nossa adaptação ao contexto e à turma e vice-versa, tendo como principal objetivo integrar as estagiárias na dinâmica do grupo, permitindo conhecer a turma e compreender quais os alunos que têm mais ou menos dificuldades na aprendizagem. Através da observação, conseguimos perceber a metodologia de ensino usada pela professora e a sua intervenção face à turma.

Quanto às restantes oito semanas, estas foram de implementação, divididas pelo par de estágio, ou seja, quatro semanas cada uma, uma vez que as implementações eram feitas individualmente. No decorrer das semanas de estágio, apenas nos dirigíamos ao contexto três dias por semana (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira), sendo que duas das oito semanas de implementação foram intensivas. Não obstante as implementações serem realizadas individualmente por cada elemento do par pedagógico, as planificações e a construção dos materiais foram elaboradas em conjunto, num trabalho cooperativo. Para a elaboração das planificações, foram tidos em conta os conteúdos que a professora cooperante fornecia antecipadamente, bem como algumas sugestões de atividades, de modo a podermos preparar com antecedência as aulas e as atividades. As planificações foram sempre articuladas com os programas e as metas destinadas para a área do português, matemática, estudo do meio e expressões.

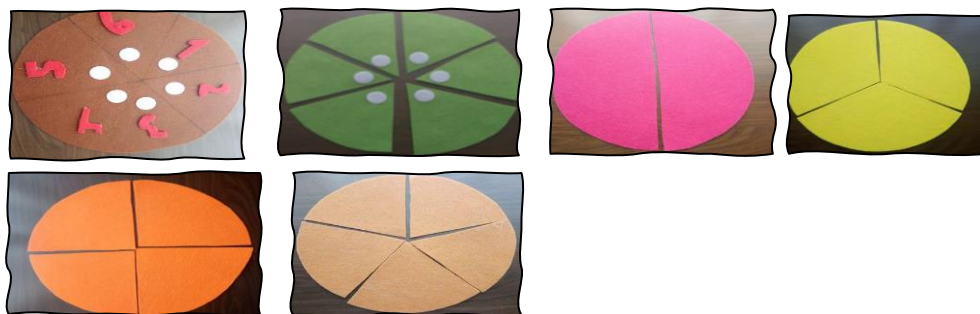
No decorrer do estágio, foram lecionados diferentes domínios e conteúdos de cada área disciplinar. Assim sendo, na área da matemática, foram lecionados conteúdos do domínio dos números e operações como frações equivalentes, comparação e ordenação de frações, frações decimais, adição e subtração de frações decimais e números decimais.

Apesar de o conteúdo das frações já ter sido abordado de uma forma simples no 2.º ano de escolaridade, estes conteúdos (frações equivalentes e frações decimais) são novos para os alunos. Abordou-se o domínio da geometria e medida, através das unidades de medidas de comprimento: múltiplos do metro. Uma vez que a turma é composta, na sua maioria, por alunos que se distraem facilmente, as nossas implementações tiveram de ser objetivas, a pedido da professora cooperante, de modo a que não houvesse tempo para distrações. De tal forma que tivemos de adaptar a nossa linguagem ao nível da turma, ou seja, muito simples, para que todos adquirissem com mais facilidade os conteúdos, promovendo o sucesso na aprendizagem. Na primeira semana, abordamos as frações equivalentes e a ordenação e comparação de frações. Para isso, utilizamos como recurso uma rodela de kiwi e figuras em feltro. Deste modo, foram realizados vários exercícios, de forma a consolidar os conteúdos. Quanto à segunda semana, foram abordadas as frações decimais bem como a adição e a subtração das mesmas. Na terceira semana (semana intensiva), exploramos o conteúdo da adição e da subtração dos números decimais,

ordenação e a comparação de números decimais. Tal como nas sessões anteriores, foram realizadas fichas com vários exercícios de consolidação e um jogo interativo realizado no *PowerPoint*. Este permitiu que os alunos, através do lúdico, estivessem a aprender o conteúdo. Na quarta semana, foram trabalhadas as unidades de medida de comprimento: múltiplos do metro.

Figura 14

Recursos utilizados para abordar as frações equivalentes e ordenação e comparação de frações



No que toca à área do português, foram tratados conteúdos dos domínios da leitura e escrita, iniciação à educação literária e a gramática. No domínio da leitura e escrita, explorou-se a carta e o texto informativo.

Sempre que abordávamos um texto, trabalhávamos com os alunos as suas características, neste caso concreto da carta e do texto informativo e, em seguida, era pedido aos alunos para que elaborassem um texto (carta ou texto informativo), tendo por base as características estudadas. Para assinalar o Dia da Mãe, foi pedido a cada aluno para escrever uma carta à sua mãe. Após a abordagem do texto informativo, em grande grupo, construímos um texto informativo sobre a Basílica de Santa Luzia.

No que diz respeito ao domínio Iniciação à Educação Literária, foi realizado com os alunos um exercício de compreensão oral do manual de português. No decorrer das sessões, foi abordado um poema do manual escolar intitulado de “As Pedras”, de Maria Alberta Menéres. Para finalizar, no domínio da gramática, foram abordados conteúdos como os pronomes, verbos irregulares e também revistos conteúdos referentes à fonologia (monossílabos, dissílabos, trissílabos, polissílabos, palavras agudas, graves e esdrúxulas), sintaxe (frases afirmativas e negativas) e morfologia (conjugações verbais).

Assim sendo, na primeira semana, foi explorado com a turma uma Carta e as suas características. Visto nessa semana se celebrar o Dia da Mãe, foi pedido a cada aluno para escrever uma carta à sua mãe. Relativamente à segunda semana, os alunos realizaram a ficha de avaliação de português na terça e quarta-feira. Neste sentido, na sessão de segunda-feira, realizaram-se revisões para a ficha. Na terceira semana, abordou-se com a turma o texto informativo. De modo a introduzir o conteúdo a abordar, foi mostrado aos mesmos alguns exemplos de textos informativos sobre animais. No decorrer da semana, os alunos construíram um texto informativo, em grande grupo, sobre a Basílica de Santa Luzia.

Ainda nesta semana, explorou-se com os alunos os pronomes pessoais e feita uma compreensão oral do manual de português. Na quarta semana, foram abordados os verbos irregulares.

Figura 15
Cartões de animais (texto informativo)



Na área do estudo do meio, iniciamos as implementações com o tema a importância do Sol para a nossa saúde. Foi feita uma revisão para o teste de estudo do meio, onde foram explorados conteúdos referentes ao bloco 1- à descoberta de si mesmo, o seu corpo, a saúde do seu corpo e a segurança do seu corpo. De seguida, passamos para as partes da planta: raiz, caule, folha, flor e, por fim, o fruto. Este tema prolongou-se por duas sessões.

Abordamos ainda o bloco 2- À descoberta dos outros e das instituições, o passado do meio local através de uma atividade, na disciplina de português, que consistia numa visita de estudo virtual por oito monumentos da cidade de Viana do Castelo. Esta atividade foi transversal às duas áreas, pois abordamos o texto informativo e o passado local de Viana do Castelo, explorando, assim, a área do estudo do meio social. Por fim, o bloco 5- À descoberta dos materiais e objetos, com o tema da utilidade das plantas e a comparação e classificação dos animais. Deste modo, na primeira semana, trabalhou-se a importância do sol para a saúde. Já na segunda semana, foram feitas revisões para a ficha de avaliação de

estudo do meio. Foram abordados os conteúdos dos sistemas do corpo humano, a importância do ar puro, a importância do sol para a saúde, perigos do consumo de álcool, tabaco e outras drogas e primeiros socorros. Na terceira semana, as partes da planta e realizamos, em estudo do meio social, uma visita de estudo virtual aos monumentos de Viana do Castelo.

Esta atividade interdisciplinar foi realizada com o objetivo de abordar o texto informativo na área do português. Por fim, na quarta semana, introduziu-se a utilidade das plantas e a comparação e classificação dos animais.

Figura 16

Visita de Estudo Virtual pelos Monumentos de Viana do Castelo



No decorrer da PES, realizamos na disciplina de oferta complementar, várias atividades experimentais. Estas atividades iam ao encontro dos conteúdos abordados ao longo da semana. Neste sentido, na primeira semana, realizamos a atividade sobre as propriedades óticas da luz; na segunda semana, a do balão foguete; na terceira semana, a da germinação de um feijão e, por fim, na quarta semana, a atividade do corante.

No que toca às Expressões, esta está dividida em quatro áreas, segundo o programa elaborado pelo Ministério da Educação: expressão musical, a expressão dramática, a expressão plástica e a expressão físico-motora.

Quanto à área da expressão musical, nunca lecionamos porque os alunos têm no horário uma hora destinada à música, que é lecionada por um professor de música do agrupamento. No que diz respeito à área da expressão dramática, nunca foi realizado com os alunos nenhuma atividade desta área. O facto de só termos apenas uma hora por semana fez com que os alunos realizassem apenas atividades ligadas à área da expressão plástica.

Desta forma, mais uma vez, estas atividades iam ao encontro dos temas abordados no decorrer da semana. Na primeira semana, foi construído um envelope em origami para o Dia da Mãe. Na segunda semana, um helicóptero, uma vez que o tema era o ar. Na terceira semana, enquadrado na temática das plantas, realizamos um herbário e, por fim, na quarta semana, associado aos animais, construímos uma tartaruga com material reciclado (caixa de ovos).

Por fim, na área da expressão físico-motora, fizemos vários jogos com os alunos. Foram priorizados jogos em equipa, para que os alunos cooperassem uns com os outros, visto que o trabalho cooperativo é um ponto fraco da turma. Todavia, logo nas primeiras sessões, verificamos que estes jogos não são os mais indicados para este tipo de turma, pois trata-se de um fator desestabilizador. Na primeira semana, foram realizados dois jogos: “Rei Manda” e “Stop”. Na segunda semana, a turma realizou o jogo “Estafeta”, tendo sido promovida a interdisciplinaridade entre a educação física, o português e o estudo do meio. Durante as implementações, procuramos interligar os conteúdos das diferentes áreas com a educação física através dos jogos realizados.

Neste sentido, procuramos sempre promover a interdisciplinaridade com as restantes áreas. Quanto à terceira semana, os alunos executaram dois jogos: “Raízes” e “Dez Passes”. Por fim, na quarta semana, foi realizado o jogo “Caça aos Animais”.

Durante as semanas de intervenção, procuramos começar a sessão de segunda-feira, revendo com os alunos os conteúdos lecionados nas sessões anteriores, de forma a que as aprendizagens fossem sempre consolidadas, não caindo no esquecimento dos alunos.

Ao longo do estágio, tentamos sempre diversificar as tarefas, usando as tecnologias (computador e quadro interativo), mas nem sempre tal foi possível devido ao comportamento da turma e ao espaço disponível. Face ao comportamento da nossa turma, por sugestão da professora cooperante, os alunos tinham de estar constantemente ocupados com alguma tarefa. Neste sentido, as nossas intervenções foram em função desta necessidade. Na PES do segundo semestre, tivemos ainda a oportunidade de vigiar os alunos na realização de testes.

Concluindo, o balanço desta experiência é muito positivo, apesar de o percurso ser bastante trabalhoso e exigente. Quando estávamos a planificar e implementar, tentávamos sempre ir ao encontro das necessidades dos alunos, colocando-nos sempre no lugar deles. Deste modo, os professores deverão procurar sempre adaptar os seus conhecimentos e as atividades para cada aluno, embora, por vezes, não seja possível devido ao número de alunos por turma. Sem dúvida que esta experiência me ajudou a crescer a nível académico através das aprendizagens feitas, dos saberes científicos adquiridos, mas também me ajudou a crescer enquanto pessoa.

CAPÍTULO II – BREVE PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Contextualização

Este capítulo inclui a apresentação do estudo, a questão problema bem como os seus objetivos. Posteriormente, segue-se a fundamentação teórica com a revisão de literatura, a metodologia adotada, a descrição dos participantes, as técnicas de recolha de dados utilizadas, a intervenção educativa, os procedimentos de análise dos dados e, por fim, a calendarização. Em seguida, será apresentada a análise e interpretação dos resultados. Em suma, surgirão as conclusões do estudo, as suas limitações e recomendações para futuras investigações.

Pertinência do Estudo

No decorrer da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, realizada durante o ano letivo 2020/2021, é proposto que desenvolvamos um breve trabalho de investigação, em que está a decorrer a prática. Neste caso, uma sala de crianças com quatro/cinco anos de um jardim de infância. Este trabalho investigativo deveria ser inserido numa área. Esta investigação incidiu na área da Expressão e Comunicação, mais concretamente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Antes de iniciar o estudo, definiu-se um problema, pois este vai ser a base de todo o processo investigativo, para que, no final, se consiga dar resposta ao mesmo e às questões levantadas.

Com este estudo, queremos mostrar que é possível realizar propostas lúdicas que visem desenvolver o gosto das crianças pela escrita emergente, afastando-nos, claramente, do processo de escolarização.

De facto, desde muito cedo, a criança desenvolve a sua compreensão sobre o código escrito, estando as suas funções de literacia interligadas no processo. Além disso, as OCEPE reforçam a necessidade do contacto com o código escrito

é atualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar. Não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que por isso, ao entrar para a educação pré-escolar não tenha já algumas ideias sobre a escrita. Pretende-se acentuar a importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução

formal e clássica à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita. (Silva, 1997, p.65)

Assim, ao longo das observações feitas nos jardins de infância, verificou-se que, na maioria dos casos, a aprendizagem da escrita era feita de uma forma escolarizada, fazendo com que as crianças se desmotivassem pela sua aprendizagem. Essa desmotivação advém do facto de as atividades serem pouco dinâmicas e de as crianças terem um papel muito pouco ativo na realização das mesmas.

Deste modo, o principal objetivo desta investigação é desenvolver a literacia da escrita emergente em crianças do Pré-Escolar. Para isso, durante a investigação foram apresentados às crianças vários desafios lúdicos, que visaram promover o seu interesse pela aprendizagem da escrita, sem nunca escolarizar.

O trabalho aqui apresentado partiu da seguinte questão: Como desenvolver nas crianças o prazer pela escrita emergente?

Neste sentido, formularam-se dois objetivos:

1. Apresentar propostas que desenvolvam nas crianças o prazer da escrita emergente.
2. Analisar as perceções das crianças a essas propostas, tendo por base as suas representações sobre a importância de aprender a escrever.

Fundamentação Teórica

Conceito de Literacia

Desde muito cedo que a criança constrói ideias sobre a escrita. Segundo Vigotsky (1977) citado por Martins e Mendes (1987) “A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (p.39). Deste modo, devemos tirar o máximo de partido dos conhecimentos da criança, de forma a que esta se vá apercebendo das diferentes funções da linguagem escrita. Neste sentido, cabe ao/a educador/a de infância identificar estes conhecimentos para que a ação educativa vá ao encontro dos interesses e das necessidades de cada criança e do grupo em geral.

O conceito de Literacia é relativamente recente na língua portuguesa, pois advém da necessidade de definir a “nova forma de encarar e valorizar a vertente funcional e utilitária da linguagem escrita” (Mata, 2006, p.16)

Segundo Benavente et al. (1996), o conceito define-se como “as capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional, pessoal)” (p.4).

Do mesmo modo, Sim-Sim (1999) analisa o conceito numa perspetiva geral, evidenciando que a literacia não dá só acesso à informação escrita, mas também permite a inclusão das pessoas a nível pessoal e social. Mata (2006) acrescenta, ainda, uma dimensão cognitiva, uma vez que, e baseando-se em McLan e McNamme (1990) citado por Mata (2006), mencionam que este conceito, para além de uma vertente pessoal e social, também inclui uma atividade intelectual.

Em suma, na visão de Silva et al. (2016), o facto de o educador partir do que a criança já sabe, facilita a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações do quotidiano da criança. Neste sentido, este envolvimento promove o desenvolvimento de diversas aprendizagens e comprova a centralidade de inculcar nas crianças o prazer da literacia emergente.

Literacia emergente

Nos anos 80 do século XX, surgiram vários trabalhos com o objetivo de estudar os conhecimentos que as crianças possuíam na área da linguagem escrita, antes de estas entrarem na escola (Mata, 2006). É neste contexto que surge o conceito de literacia emergente. Este conceito está relacionado com os primeiros passos que as crianças dão até à aquisição da escrita e da leitura (Korant, 2005)

Neste sentido, Rowe e Neitz (2010) afirmam que “Emergent writing is young children’s first attempts at the writing process” (p.169).

De facto, Teale e Sulzby (1989) citados por Mata (2006) utilizam o termo “emergente” de forma a explicar que o processo de aquisição da leitura não tem uma “fase zero”. Para os autores, o termo “emergente” refere-se ao desenvolvimento, tendo em vista determinadas aquisições.

Na opinião de Teale e Sulzby (1989), citado por Mata (2006), o conceito “emergente” baseia-se em várias conjeturas subjacentes ao seu desenvolvimento, isto é, os autores veem a criança como sendo a figura principal e atribuem-lhe algumas suposições como:

- (1) aquisição da literacia antes da entrada na escola;
- (2) desenvolvimento da leitura e escrita sem nenhuma ordem de prioridade;
- (3) desenvolvimento da literacia através de situações do quotidiano;
- (4) aprendizagem da literacia ser executada desde muito cedo;
- (5) aprendizagem da linguagem escrita através de um “envolvimento participado”;
- (6) aprendizagem da linguagem escrita envolver um conjunto de processos pelos quais a criança passa até adquirir, todavia não há uma idade específica para a conclusão de cada processo. (p.18)

Neste sentido, são inumeráveis os pilares em que o processo de literacia emergente assenta (Mata, 2006): cultural, social, conceptual, precoce e contínuo, ativo e participado, contextualizado e significativo, funcional e afetivo.

As experiências vividas pelas crianças em idade pré-escolar, designadamente as oportunidades, quantidade e variedade de leitura e de exploração da linguagem escrita, bem como o sentimento de eficácia pessoal influenciam o desenvolvimento de competências de literacia emergente, bem como as atitudes e sentimentos face à leitura e escrita. (Rebelo, 1990, p.11)

Assim sendo, desde muito cedo que a criança desenvolve a sua compreensão sobre o código escrito, sendo que as suas funções de literacia estão interligadas na aprendizagem. Teale e Sulzby (1989) citado por Mata (2006) reforçam, referindo que as crianças estão constantemente a construir o seu conhecimento sobre a linguagem escrita.

Deste modo, as OCEPE abarcam vários objetivos pedagógicos que se aplicam ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Neste sentido, a aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser criada como um processo de apropriação contínuo, que começa a desenvolver-se muito precocemente na criança e não somente quando esta entra na escola.

As competências comunicativas da criança vão-se estruturando em função dos seus contactos, interações e experiências que esta vivencia ao longo da sua vida nos diversos contextos que está inserida. Este desenvolvimento da linguagem oral depende exclusivamente do interesse da criança em comunicar. Esta deve sentir-se escutada e ter interesse em comunicar com os colegas. Desta forma, o educador deve ter cuidado,

sobretudo nas situações de grande grupo, com as crianças que têm mais dificuldade na expressão ou que, por norma, não participam nas atividades. Através destas situações de comunicação, a criança desenvolve as suas competências sociais e pessoais, nomeadamente autoestima, a independência, a autonomia, a tomada de decisões, entre muitas outras.

Segundo Silva et al. (2016), estas competências são transversais e essenciais para a construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, uma vez que são ferramentas essenciais para a compreensão e apropriação da informação. Por outro lado, esta transversalidade leva a uma contribuição de todas as áreas para a aquisição e desenvolvimento da linguagem. Relativamente à abordagem oral e escrita, estas complementam-se, uma vez que são ferramentas fundamentais no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. A par da importância da competência comunicativa oral, surge a iminência da abordagem à escrita.

Abordagem à Escrita nas OCEPE

Na visão de Silva et al. (2016), nos dias de hoje, as crianças têm um contacto constante com o código escrito, que pode variar de acordo com as suas experiências familiares. Desta forma, ao entrarem na educação Pré-Escolar, já possuem algumas representações. Assim sendo, de modo a incentivar o contacto com o código escrito, o educador/a deve delinear estratégias pedagógicas que sejam lúdicas e desafiantes, de forma a responderem às necessidades, interesses, diferenças e ritmos de aprendizagem das crianças (Horta, 2016)

Deste modo, enquanto promotor/a de situações de aprendizagem, o/a educador/a deve ter em consideração as aquisições prévias das crianças, reconhecendo a origem do seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979) e a sua consequente inserção numa sociedade alfabetizada. Assim, o/a educador/a deverá tirar partido desta situação, permitindo que estas contactem e utilizem a leitura e escrita com diferentes finalidades.

Neste sentido, deve facilitar-se a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações do quotidiano da criança. Esta

abordagem situa-se numa perspetiva de literacia, que implica que a criança utilize a leitura e escrita e saiba para que é que servem, mesmo sem saberem ler e escrever formalmente.

O facto de a criança ter contacto com diferentes tipos de texto manuscritos e impressos (narrativas, listagens, descrições, informações, entre outros), o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, e a identificação de algumas palavras ou pequenas frases permitem que esta tenha uma apropriação gradual da escrita. Deste modo, o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro.

Assim, o livro é um instrumento fundamental no contacto inicial das crianças com a escrita, promovendo o seu interesse e gosto pela leitura e escrita (Silva et al., 2016). Desta forma, na sala, os livros devem estar bem posicionados de modo a que as crianças os consigam alcançar. Estes podem ser jornais, revistas, dicionários, enciclopédias, entre outros materiais escritos Silva (1997). Através da exploração feita com os diferentes tipos de suporte escrito, as crianças aprendem as funções da linguagem escrita.

Segundos Silva et al. (2016), a maneira como o/a educador/a utiliza e se relaciona com a linguagem escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio. O envolvimento das crianças em situações de leitura e escrita na educação Pré-Escolar promove o desenvolvimento de diversas aprendizagens que, apesar de estarem relacionadas, podem organizar-se em três componentes:

- Funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto;
- Identificação de convenções da escrita;
- Prazer e motivação para ler e escrever.

Neste sentido, o educador deve “proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo assim a emergência do código escrito” (Silva, 1997, p.71)

Tanto Martins e Niza (1998) como Mata (2008) propõem algumas estratégias e atividades da aprendizagem da linguagem escrita, realçando o papel que o educador deve ter no desenvolvimento da criança a este nível. Exemplos de algumas tarefas/ atividades:

- Atividades de escrita nas tarefas do Jardim de Infância;
- Inclusão de diferentes livros na biblioteca da sala (livros com diferentes tipos de informação);

- Exploração da escrita nas diferentes áreas da sala;
- Envolvimento das famílias na prática da literacia familiar;
- Inclusão da escrita nas tarefas/atividades do Jardim de Infância;
- Exploração de diversos suportes de escrita (livros, revistas, anúncios, entre outros).

Todavia, Mata (2008) reflete também sobre o ambiente educativo da criança. Este ambiente deverá promover o envolvimento da leitura. Para isso, o educador terá algumas preocupações:

- Criar um ambiente encorajador da exploração da escrita;
- Estimular nas crianças o prazer e a satisfação pela leitura, tendo em atenção o desenvolvimento de cada uma;
- Promover a interação com a família, envolvendo-a nas práticas de leitura das crianças.

Prova-se, então, a importância da literacia da escrita.

A importância da literacia da escrita na Educação Pré-Escolar

Ao longo dos anos, a literacia tem sido alvo de numerosas pesquisas, concluindo-se que o desenvolvimento da literacia começa muito antes de a criança entrar na escola (Teixeira & Alves, 2011). Relativamente à linguagem escrita, a criança adquire o conhecimento antes de este lhe ser ensinado, sendo esta resultante das interações e das experiências vividas no seu quotidiano.

Neste sentido, as experiências vivenciadas pelas crianças, através de materiais como livros ou jornais, têm uma grande influência no sucesso da leitura e escrita das mesmas. Sendo os mais pequenos seres ativos nas suas aprendizagens, é através das explorações que constroem os seus próprios conhecimentos (Mata, 2008)

Na visão de Vygotsky (1999), “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas do seu ambiente e em cooperação com os seus companheiros” (pp. 117-118). Desta forma, é extremamente essencial que, na educação Pré-Escolar, as crianças contactem com diferentes formas de escrita.

Portanto, é fundamental que estas percebam que tudo aquilo que dizemos pode ser escrito e vice-versa (Fernandes, 2005). Assim sendo, Riley (2004) afirma que é importante que as crianças tenham noção e compreendam que aquilo que verbalizamos pode ser escrito e que algumas marcas que a criança utiliza, como as garatujas e os rabiscos, são unidades de fala que podem ser enunciadas em voz alta.

De tal forma que, é através da atividade da escrita inventada que as crianças desenvolvem as competências de decodificação do princípio alfabético. Segundo Almeida (2020), “a escrita inventada é vista como uma forma de manifestação de interesse das crianças pela linguagem, e entendem-na com uma tentativa de fonetizar os sons das palavras, enquanto as tentam escrever” (p.26).

Assim sendo, o ambiente educativo deve estimular e promover nas crianças aprendizagens significativas. Cabe ao adulto promover contextos educativos que proporcionem interações ricas e significativas, que estimulem a curiosidade e desafiem as crianças para o conhecimento das várias áreas e domínios previstos nas OCEPE, criando, assim, um ambiente educativo. Com isto, podemos afirmar que o ambiente tem uma grande importância porque cativa e motiva a criança.

Quando falamos em ambiente, estamos a falar dos contextos em que a criança está inserida, como, por exemplo, o ambiente familiar e o ambiente de sala do jardim de infância. Estes contextos permitem que as crianças tenham contacto e interajam com materiais, tornando-se locais muito motivadores, uma vez que, como refere Purcell-Gates (2004), as experiências da literacia, levadas a cabo tanto no seio familiar como no jardim de infância, são agentes centrais de motivação para o gosto por aprender.

Deste modo, a criação de ambientes facilitadores da emergência da leitura e escrita na educação Pré-Escolar é hoje indiscutível. Segundo as OCEPE

a aquisição da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no primeiro ciclo do ensino básico. É atualmente indiscutível que a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar. (Silva et al., 1997, p.65)

Por outro lado, os principais modelos pedagógicos adotados pelos educadores HighScope e Reggio Emilia assentam na ideia de que é extremamente importante construirmos ambientes facilitadores de aprendizagens nas crianças, nomeadamente no

que se refere ao desenvolvimento da linguagem escrita. Todos eles defendem que a criança deve ter um contacto espontâneo e natural com o código escrito, dado que este é transversal a todas as aprendizagens.

Relativamente ao modelo *High Scope*, este é orientado para o desenvolvimento da criança e da sua aprendizagem, agregando as perspetivas intelectual, social e emocional. Este modelo considera a criança como aprendiz ativo (Epstein, 2014), que aprende melhor a partir das atividades que ele mesmo planeia, desenvolve e sobre as quais reflete. Este modelo acredita que as vivências diretas que as crianças enfrentam no seu dia a dia são muito importantes se retirarem delas algum significado através da reflexão. Esta aprendizagem ativa depende inequivocamente da interação positiva entre os adultos e as crianças. Significa isto que, os adultos deverão apoiar as conversas e brincadeiras das crianças, deverão ouvi-las com atenção e fazer os comentários e observações que forem considerados pertinentes.

Na pedagogia de Reggio Emilia, um dos pontos fulcrais é a criança. Malaguzzi (1999) define-a como competente, ativa, com potencialidades, curiosa e ávida de conhecer e apreender o que a rodeia. Esta criança é rica em pensamentos, ações, capaz de estabelecer relações sensíveis com o mundo que a rodeia, investigando, criando e recriando na tentativa de encontrar sentido e significado (Rinaldi, 2006). Nesta perspetiva, o papel do educador é apenas proporcionar um ambiente educativo no qual reconheça e valorize de forma igualitária todas as linguagens e, assim, crie oportunidades para a criança desenvolver as suas potencialidades.

Como refere Mata (2008), os ambientes de aprendizagem da apropriação da escrita devem ser positivos, e facilitar a exploração da escrita (aceitando diferentes formas). Devem, ainda, ser estimulantes, de forma a promover a reflexão e o confronto com diferentes formas e estratégias de escrita.

Com base no que ficou exposto, torna-se clara a importância da consciência fonológica na literacia emergente, o que será explorado de seguida.

A importância da consciência fonológica na literacia emergente

Designa-se consciência fonológica a capacidade que a criança tem em distinguir e manipular os diferentes sons que constituem a fala. Esta competência permite que a criança desenvolva com mais facilidade atividades de leitura e de escrita.

No ponto de vista de Freitas et al. (2007)

à capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral. Se pensarmos na unidade palavra, a capacidade que a criança tem de a isolar num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades fonológicas no seu interior é entendida como expressão da sua consciência fonológica. (p.9)

Relativamente à consciência fonológica, o facto de as crianças perceberem que as palavras são constituídas por sons, dá-lhes a capacidade de reconhecer rimas e de identificar, reconstruir, segmentar e manipular os sons nas palavras faladas. **Exemplo:** “João rima com mão”, ou ainda, “Vitória começa com Vi, como Vítor”.

Silva et al. (2014) dizem-nos que o desenvolvimento de projetos que incluam escritas inventadas permite a evolução do pensamento metalinguístico e o desenvolvimento da consciência fonológica, nomeadamente a consciência fonémica, conduzindo a progressos também nas próprias escritas.

Este conceito tem sido discutido como um processo contínuo, com níveis que vão desde a sensibilidade até à manipulação voluntária das componentes fonológicas (Viana,1998, citado por Leal et al., 2006). No dizer de Sim-Sim (2008), “a evolução da consciência fonológica segue um percurso que vai da sensibilidade a segmentos maiores da fala como as palavras ou sílabas para a sensibilidade aos componentes fonémicos das palavras.” (p. 49). Neste sentido, antes de a criança aprender a ler ou escrever deve ter consciência de que as palavras são constituídas por sons. Cabe ao/a educador/a proporcionar situações de compreensão por parte da criança, entre estas duas formas de comunicação (oral e escrita). Para que a criança tenha sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, e na compreensão do princípio alfabético, é importante que tenha desenvolvido a sua consciência fonológica.

O/a educador/a deve promover atividades que dinamizem os processos de leitura e escrita. Se a criança tem desenvolvido a sua consciência fonológica, consegue, com mais facilidade, aprender a ler e escrever, pois sabe que determinado som se representa com aquela letra. **Exemplo:** A criança ouve o fonema /p/, esta sabe que este som se representa pelo grafema <p>.

Fica, portanto, claro o papel fundamental do/a educador/a.

O Papel do/a Educador/a como promotor da Literacia da Escrita

Quando a criança chega à escola, esta já vivenciou algumas experiências no que se refere à linguagem escrita e oral. Assim sendo, estas serão decisivas para a aprendizagem da leitura e da escrita.

As noções que as crianças trazem devem servir como ponto de partida para o/a educador/a, devendo ir sempre ao encontro das necessidades e interesses de cada criança. Neste sentido, deverá planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a estimularem cada criança.

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

- Desenvolver o trabalho na sala de aula, partindo de experiências significativas das crianças;
- Respeitar a linguagem das crianças, utilizando-a como ponto de partida para o trabalho sobre a linguagem escrita;
- Valorizar as descobertas das crianças, ajudando-as a explorar a linguagem oral e a linguagem escrita;
- Encorajar tentativas de leitura e de escrita, entendendo os erros como formas naturais de aprendizagem e de desenvolvimento;
- Usar uma linguagem apropriada, escrevendo e lendo para as crianças;
- Diversificar os materiais e os tipos de textos lidos e escritos;
- Planificar o tempo e as atividades de modo que as crianças possam ter experiências de leitura e de escrita, individuais, em pequeno grupo e coletivas;
- Envolver a família e a comunidade nas aprendizagens das crianças.

Tal como refere Silva (2017), há alguns educadores que valorizam as atividades de promoção da compreensão oral, através da leitura de livros de histórias, a partir dos quais realizam atividades orais de compreensão do texto, bem como a aprendizagem de rimas e lengalengas. Estas tarefas são importantes para desenvolver na criança o gosto e a competência de leitura, mas não são suficientes para que esta construa conjeturas e reelabore concepções acerca da funcionalidade e dos aspetos conceptuais da linguagem escrita, competências essas que são determinantes para o sucesso posterior da aprendizagem da leitura e escrita.

Albuquerque e Martins (2018) referem que

é fundamental a promoção de atividades de escrita inventada por parte do educador/a, que permite potenciar a compreensão de que as palavras se encontram divididas em segmentos orais menores, aos quais correspondem diferentes símbolos gráficos, levando à assimilação de competências fundamentais na aquisição da literacia, como por exemplo, o conhecimento das letras do código alfabético, a consciência fonológica, o conhecimento ortográfico e por fim a capacidade linguística. (p.343)

O/ a educador/a deve ouvir sempre a criança, incentivá-la a ler e escrever como esta sabe, reforçando que o erro faz parte da sua evolução. Desta forma, a mesma acreditará no seu trabalho. As crianças devem mostrar-se motivadas para aprender. Neste sentido, é necessário que o/a educador/a diversifique o material usado, sempre de acordo com as necessidades de cada criança, para que o trabalho não se torne monótono e desmotivante.

Por certo, é necessário que a criança tenha um papel ativo na dinâmica das atividades realizadas na sala, como, por exemplo, na construção de rimas, lengalengas, contagem e identificação de sílabas, entre outras. Estes exemplos de atividades, na perspetiva de Silva (2017), “permitem que a criança descubra o código alfabético e que faça a associação das letras aos respetivos sons “(p.2).

Nesta linha de pensamento, Pellati et al. (2014) referem que “One recent study, which is in accord with earlier research, found that 4- and 5-year-olds (spread across 81 classrooms) averaged just two minutes a day either writing or being taught writing.” (p.445).

Assim sendo, o tempo é fundamental, uma vez que este deve ser bem gerido, para que as crianças possam ter experiências diversificadas e lúdicas de leitura e escrita, como se propõe de seguida.

A importância do lúdico na educação Pré-Escolar

O jogo e todas as atividades lúdicas são um elemento presente nas salas dos jardins de infância, e valorizado pelos/as educadores/as. Todavia, muitos/as educadores/as, hoje em dia, valorizam e contemplam mais nas suas práticas abordagens à linguagem escrita. Deste modo, esta fraca ligação existente entre a literacia e o jogo é explicada por Hall (1991) devido ao facto de o jogo ser algo que se inicia muito cedo e cujo controlo e responsabilidade são da criança, não sendo necessário ser ensinado. Por sua vez, as atividades de literacia foram, durante muitos anos, consideradas como sendo iniciadas só pelos cinco ou seis anos de idade, cabendo ao adulto ensiná-las. Durante muitos anos, a linguagem escrita foi mais valorizada e considerada importante do que o jogar e brincar. Nos últimos anos, houve mudanças na forma de encarar a literacia e o jogo, resultando na mudança de perspetivas.

O jogo lúdico é uma das principais atividades das crianças. Ao brincar, a criança desenvolve múltiplos domínios do seu desenvolvimento, “estimula os sentidos, aprende a usar os músculos, coordena a sua visão com o movimento, obtém domínio sobre o seu corpo e adquire novas habilidades”(Papalia et al. 2009,2 91)

As atividades lúdicas facilitam a aprendizagem da criança e promovem experiências que se refletem na motivação. Condessa (2009) sublinha o facto de que “as práticas de atividade física e motora lecionadas na infância perspetivam uma aprendizagem orientada para um desenvolvimento equilibrado, significativo e multidimensional das nossas crianças” (p.38). Chateau (1961) defende que a criança, ao brincar, entra no mundo da fantasia, inventando personagens, situações, histórias e, em alguns casos, recria acontecimentos do seu mundo real e imaginário.

Brincar representa um importante fator de aprendizagem e desenvolvimento de capacidades. O aspeto de socialização das brincadeiras é particularmente importante, tanto na família, como na escola com os amigos. Tal como afirma Neto (2009), “brincar é procurar o risco, buscar o imprevisível, viver o instante e procurar segurança”, “brincar ocupa dentro dos meios de expressão da criança um lugar privilegiado” (p.19).

“Não podemos considerá-lo só como um passatempo ou uma diversão: é também uma aprendizagem para a vida adulta” (Sole, 1992, p.13)

Neste sentido, as brincadeiras realizadas na sala são, por isso, muito importantes para o desenvolvimento harmonioso da criança. As atividades lúdicas são um meio essencial de educar, pois promovem o desenvolvimento integral da criança. O brincar, para além de ser apazível para a criança, contribui para o seu crescimento integral.

Na educação, o jogo lúdico é utilizado como sendo um recurso pedagógico que pode levar a criança a desenvolver determinadas competências, seja na área da matemática, do estudo do meio ou até mesmo do português. É possível utilizar o jogo lúdico com o intuito de fazer com que a criança aprenda operações como contar, somar, medir, entre outras.

Assim sendo, através do jogo, a criança aprende efetivamente, pois ela explora, expressa a sua opinião, desenvolve os domínios intelectuais, físicos, morais e sociais, conforme refere Chateau (1961) “(...) pelo jogo ela desenvolve as suas possibilidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície do seu ser, assimila-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena o seu ser e lhe dá vigor (...)”, (p.14).

Nas palavras de Silva et al. (2016), “o contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (p.23).

Desta forma, é importante que as salas tenham espaços acolhedores, onde possam existir áreas lúdicas que irão proporcionar várias relações sociais. Pessanha (2001) defende que os “espaços mais intimistas favorecem a constituição de pequenos grupos que, agindo de forma autónoma, possibilitam à criança a decisão de como deseja organizar a sua participação, provocam a interação, a comunicação verbal, a leitura e a escrita” (p.93).

Assim, é fundamental refletir sobre as estratégias lúdicas para promover a literacia da escrita.

Estratégias Lúdicas para promover a Literacia da Escrita

O ato de brincar é utilizado pelas crianças em jogos e brincadeiras e é através dele que as mesmas desenvolvem múltiplos papéis, construindo as suas representações e conhecimentos sobre o que as rodeia, incluindo a linguagem escrita. Tal acontece, porque, através do brincar, as mesmas têm inúmeras oportunidades como investigar, explorar e experimentar, expandindo, assim, o seu conhecimento.

Rosko e Christie (2001) concluem que as atividades lúdicas proporcionam contextos importantes para a promoção da aprendizagem da linguagem escrita.

Neste sentido, cabe ao educador/a promover atividades lúdicas que incentivem esta aprendizagem, sem a escolarizar. Desta forma, as atividades elaboradas devem ser divertidas e aproximarem-se mais com a realidade das crianças, de forma que estas se sintam motivadas e, assim, aprofundem os seus conhecimentos.

Martins e Niza (1998) referem-nos um conjunto de requisitos que uma sala deve reunir para promover o desenvolvimento da linguagem escrita junto das crianças:

- Mesas dispostas de maneira a permitir o trabalho em grupo;
- Existência de um espaço destinado à comunicação, onde as crianças possam falar sobre acontecimentos do seu quotidiano, contar histórias, exprimir desejos, fazer sugestões;
- Existência de um espaço destinado ao processo de edição de textos (imprimir textos, duplicar, ilustrar);
- Um espaço destinado ao desenho, pintura, recorte, colagem;
- Espaço destinado às exposições de obras dos alunos (desenhos, textos, correspondência recebida, trabalhos sobre um tema);
- Biblioteca de sala de aula com livros variados e outros materiais escritos, por exemplo: livros de histórias, livros de viagens, livros sobre animais e plantas, livros de receitas, livros de banda desenhada, dicionários, revistas infantis,

jornais, manuais, enciclopédias, livros de poemas, de canções, de adivinhas, revistas de palavras cruzadas, listas telefónicas, regras de jogos.

•

É de referir que com a criação desta biblioteca, o /a educador/a poderá realizar algumas atividades com as crianças, de forma a promover a literacia da escrita como, por exemplo:

- Elaboração de etiquetas;
- Criação de placards que incluam, por exemplo, um mapa dos responsáveis pela biblioteca ao longo dos dias da semana ou até regras de utilização da biblioteca;
- Criação de um regulamento da biblioteca com algumas informações como o que é necessário para requisitar um livro, quantas crianças podem estar na biblioteca ao mesmo tempo, quais as regras para se estar na biblioteca;
- Organizar um mapa com os nomes dos alunos e o nome dos livros, mapa que vai sendo preenchido à medida que cada aluno os vai lendo;

Concluindo, o/a educador/a deve proporcionar um amplo leque de materiais e de atividades que motivem as crianças para a aprendizagem da escrita sempre com uma abordagem lúdica através do jogo e da brincadeira. De referir que estas tarefas permitem, muitas vezes, conhecer as representações das crianças sobre a funcionalidade da escrita, como veremos de seguida.

Representações das crianças sobre a funcionalidade da escrita

Os conhecimentos relativos à linguagem escrita são um conjunto de ideias, teorias e hipóteses que a criança elabora sobre esta forma de linguagem, em interação com ela, para entender como se escreve (Oliveira,1998)

Deste modo, à entrada do 1.º CEB, o professor deve conhecer as conceções que cada criança tem sobre a leitura e escrita, de modo a poder adaptar as suas práticas aos diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo de cada criança, atendendo às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem de cada uma (Almeida, 2020, p.22)

Nesta perspetiva, Ferreiro e Teberosky (1999) estabeleceram uma série de etapas por que todas as crianças passam, independentemente da sua idade, da sua conceptualização sobre a escrita.

Primeiro nível – A criança escreve uma série de traços ondulados (letra cursiva) ou grafismos separados (letra de imprensa). Ainda neste nível, quando a criança escreve, seguindo um modelo de letra de imprensa, utiliza duas hipóteses básicas: a escrita tem que apresentar grafias variadas e quantidade mínima de caracteres. A leitura do escrito é sempre global. O critério quantitativo está diretamente relacionado com o número de letras que a criança de idade pré-escolar considera que uma palavra tem de ter para que possa ser lida. Estudos, realizados em Portugal (Martins, 1989; Oliveira, 1998), comprovam que a criança, nesta fase, considera que a palavra escrita tem de ter uma quantidade mínima de letras, «normalmente um tamanho médio superior a duas ou três letras» (Martins,1989,p.422). Relativamente ao critério qualitativo, a criança considera que se existirem duas (ou mais) letras iguais seguidas, esse texto não é passível de ser lido.

Segundo nível – neste nível, há uma diferença objetiva na escrita. Desta forma, para diferenciar o significado das palavras, as crianças utilizam um número limitado de grafismos e trocam a sua ordem, podendo, assim, escrever diferentes palavras, ou seja, utilizam uma combinação diferente de acordo com os grafismos que conhecem. Ao colocar a mensagem por escrito, a criança toma consciência de que realmente a escrita contém uma mensagem que pode ser lida por outros. Assim, começa a tomar consciência de que o que a escrita envolve é a representação da mensagem oral, que é linear e literal (Martins & Niza, 1998)

No entanto, esta ainda não consegue fazer a correspondência fonema-grafema, o que o nosso sistema de escrita (alfabético) vem dificultar um pouco, tal como nos diz Martins e Niza (1998)

A simplicidade das formas gráficas utilizadas parece, no entanto, não facilitar a tarefa de aprendizagem da linguagem escrita, já que alguns trabalhos de investigação (...) evidenciaram que as crianças parecem ter mais facilidade em distinguir formas gráficas complexas do que formas gráficas simples. (p. 21)

É, ainda, frequente, nesta fase, as crianças reproduzirem formas fixas como o seu nome, na ausência de um modelo. Quando a criança já escreve o seu nome próprio, julga poder ler também os apelidos, independentemente da ordem que possa dar às letras, pois o que lhe interessa é que todas as letras que o constituem estejam presentes (Martins & Niza, 1998)

Estas produções gráficas iniciais fornecem informações sobre o modo como a relação entre a oralidade e a escrita é entendida pela criança e a correspondência que esta faz entre grafema-fonema nas suas produções escritas.

Nesta perspetiva, Albuquerque e Martins (2018) dizem-nos que:

em estudos com crianças no último ano do jardim-de-infância, diversos autores testaram o impacto de programas de intervenção de escrita inventada na aquisição da linguagem escrita, tanto individualmente, como em pequenos grupos, demonstrando que as crianças dos grupos experimentais alcançaram resultados bastante superiores na escrita e leitura de palavras ainda durante o ensino pré-escolar. (p.343)

Terceiro nível – Neste nível, surge uma tentativa e intenção de atribuir um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita. Esta intenção concretiza-se na tentativa de correspondência de uma letra a cada sílaba (consciência silábica). A criança descobriu que os sons têm uma representação convencional na escrita e inicia a denominada escrita fonética, «em que começam a surgir limitações na escolha das letras a utilizar, pois estas passam a representar um valor sonoro identificado na sílaba» (Mata, 2001,p.354)

Quarto nível – a criança já alcançou consciência fonémica. Assim sendo, compreendeu que cada um dos grafemas da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba. Nesta fase, «algumas crianças já são capazes de representar na escrita todos os fonemas constituintes das palavras, produzindo uma escrita alfabética» (Martins & Niza, 1998,p.61)

Estudos Empíricos

No ponto que se segue, são apresentados alguns estudos empíricos relacionados com a temática deste relatório e que contribuíram para este estudo. No âmbito desta pesquisa, foram definidos alguns critérios como o caso da língua de trabalho (português), o nível de ensino a que o mesmo se insere (Pré-Escolar), o tipo de documento (relatórios de mestrado), o período temporal (2008-2021) e palavras-chave (Educação Pré-Escolar e Literacia da Escrita). Deste modo, procedeu-se a uma pesquisa no repositório da Biblioteca do Conhecimento Online (B-on) no Repositório Científico do Acesso Aberto de Portugal (RCAPP). Esta pesquisa foi realizada em dois momentos.

Um dos estudos foi realizado por Irene Ferreira Gonçalves da Rocha, no ano de 2017 e intitula-se “Abordagem à Escrita no Pré-Escolar: Apreensão de Aspetos Figurativos e Funcionalidade da Escrita”. Este estudo mostra o impacto da implementação de atividades nas conceções das crianças nos seus aspetos figurativos da escrita, e na sua funcionalidade. Estas atividades estavam inseridas num projeto desenvolvido em contexto Pré-Escolar. Através do mesmo, a investigadora conclui que as práticas dinamizadas favoreceram o contacto das crianças com a escrita e contribuiu para a evolução da literacia emergente (representação e funcionalidade da escrita).

O segundo estudo aborda também a Literacia da Escrita e foi realizado por Ana Carolina Dimas Heleno, no ano de 2017 intitulado “Ambientes Literácitos Promotores da Literacia Emergente, da Leitura e da Escrita”. Com este estudo, a investigadora procurou mostrar a importância que os ambientes têm na aprendizagem da literacia emergente. Deste modo, segundo a mesma, devemos planificar atividades que partem dos interesses e necessidades das crianças de forma a lhes proporcionar e potenciar o desenvolvimento de competências ligadas à literacia da escrita.

O terceiro estudo a destacar foi realizado por Catarina Sofia Clementino de Almeida no ano de 2020, intitulado “Autores e Ilustradores - Conceções e Atividades de Leitura e de Escrita das Crianças em Educação Pré-Escolar”. Este estudo tem como principal objetivo compreender o que motiva as crianças a procurarem conhecer a leitura e a escrita antes do ensino formal. Nesta linha de pensamento, a investigadora concluiu que mesmo antes do ensino formal, as crianças já possuem conceções sobre a linguagem escrita.

O quarto estudo foi realizado pela Bianca da Câmara Miranda no ano presente ano, intitulado “A Transversalidade da Linguagem Escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico”. Neste estudo é feita uma análise da aprendizagem da escrita em dois contextos distintos (Pré-Escolar e 1.º Ciclo). Assim sendo, a investigadora pode concluir que as estratégias e recursos utilizados influenciaram a forma como as crianças e os alunos experienciaram as várias situações de abordagem/aprendizagem da escrita.

Estes estudos contribuíram para a melhor compreensão da questão problema aqui apresentada. Através dos mesmos, pude enriquecer a minha fundamentação teórica e compreender a temática abordada.

Metodologia

Nesta secção, serão apresentadas as opções metodológicas, a caracterização dos participantes e as técnicas de recolha de dados. De seguida, será mostrado o percurso de intervenção educativa, apresentando, de uma forma sucinta, as diferentes fases do estudo. Para terminar, segue-se o procedimento de análise de dados, com a exposição das categorias de análise. Ainda neste ponto, estará presente uma tabela com todas as etapas e tarefas presentes nesta investigação. O principal objetivo deste ponto é apresentar o percurso metodológico adotado neste estudo.

Opções Metodológicas

A investigação surge exclusivamente da necessidade de obtermos respostas a determinadas questões, podendo estas ser abstratas ou concretas. Neste sentido, podem ser utilizadas metodologias mais qualitativas ou mais quantitativas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994)

utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. (p.16)

Deste modo, o presente estudo segue uma metodologia qualitativa, de cariz interpretativo.

Bogdan e Biklen (1994) defendem que a investigação qualitativa é descritiva, uma vez que o tipo de dados recolhidos nesta investigação é sob a forma de palavras ou imagens, acarretando por parte da investigadora a interpretação dos mesmos, tal como aconteceu neste projeto. As técnicas utilizadas constituem, segundo Coutinho (2014), métodos não interferentes, cuja característica principal é o “facto de os investigados não saberem que são alvo de investigação e, por conseguinte, agirem naturalmente” (p.142). Coutinho (2014) reforça ainda esta ideia, afirmando que este modelo de metodologia qualitativa veio contrariar totalmente os outros, pois este pretende apenas substituir “as noções científicas de explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pelas de compreensão, significado e ação” (p.17).

No trabalho que aqui se apresenta, seguiu-se o *design* de um estudo de caso. Como referem Bogdan e Biklen (1994), neste tipo de estudo, é necessário escolher um estudo que esteja inserido num caso. Seguindo a mesma linha de pensamento, Coutinho (2014) afirma que «A característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: “o caso”» (p.335).

Por sua vez, Merriam (1988) citado por Carmo e Ferreira (1998) resumiu as cinco características de um estudo de caso qualitativo:

particular – porque se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno; descritivo – porque o produto final é uma descrição “rica do fenómeno que está a ser estudado; heurístico – porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado; indutivo – porque a maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo; holístico – porque tem em conta a realidade na sua globalidade. É dada uma maior importância aos processos de que aos produtos, à compreensão e à interpretação. (p.217)

Para Yin (1994), citado em Coutinho (2014), o estudo de caso “é a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos atuais sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo” (p.335). Assim sendo, e de acordo com Bogdan e Biklen (1994), o investigador deve realizar observações detalhadas dos contextos. Ao analisar os dados do estudo, o investigador

passa por um processo de reflexão que lhe permite aperfeiçoar futuras práticas. Os autores Leal e Fonseca (2013) defendem esta ideia, afirmando que “a reflexão sobre a prática tem o poder de incentivar melhores práticas” (p. 168).

Para finalizar, e segundo Almeida e Freire (2017), e indo ao encontro do estudo de caso, este é algo bastante profundo e que requer bastante observação, pois “os estudos de caso visam geralmente a observação de fenómenos raros, mas ricos ou importantes do ponto de vista de informação” (p.111).

Participantes

Como já mencionado anteriormente, o presente estudo decorreu num dos Jardins de Infância do concelho de Viana do Castelo, numa sala dos quatro/cinco anos. A turma era constituída por vinte crianças, sendo nove do sexo feminino e onze do sexo masculino. Este grupo era homogéneo, pois todas as crianças completavam cinco anos até ao final do ano, com exceção de uma criança que já tinha seis anos.

No que diz respeito ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a maioria conseguia comunicar eficazmente. Todavia, existia apenas uma criança que não o conseguia fazer de forma clara, uma vez que tinham transtorno de espectro autista, revelando alguma dificuldade em construir frases, utilizando, para a sua comunicação, apenas palavras soltas.

Relativamente à escrita, apenas uma criança não conseguia escrever corretamente o seu nome, encontrando-se na fase pré-silábica.

A participação dos alunos na investigação foi devidamente autorizada pelos pais, que assinaram uma autorização (Anexo 1). Esta mencionava o objetivo do estudo, esclarecendo que a identidade dos alunos não seria divulgada. Segundo Bogdan e Biklen (1994), “As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhe qualquer tipo de transtorno ou prejuízo.” (p.77).

A tabela 1, apresentada abaixo indica a idade das 14 crianças que participaram no estudo, aquando do início do mesmo e a codificação adotada. É de referir que houve seis crianças do grupo que não participaram no estudo devido à ausência frequente. Assim

sendo, as seis crianças estavam sistematicamente a faltar, o que fez com que não houvesse dados suficientes para a investigação. Desta forma, optou-se por não as incluir no estudo.

Tabela 1

Codificação dos participantes do estudo

Idade	Sexo	Codificação
4 anos	Feminino	M.R.; S.A.
	Masculino	_____
5 anos	Feminino	B.A.; G.N.; L.R.; Y.G.
	Masculino	D.P.; E.M.; F.L.; G.R.; G.M.; H.B.; J.F.; S.S.

Técnicas de recolha de dados

Depois de definidos o problema e o método, é necessário planificar a recolha de dados. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “O termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” (p.146).

Para esta etapa, foi fundamental estabelecer previamente qual a informação pertinente, “o que” e “quais” os métodos de recolha de informação privilegiados pelo investigador, “o como”, de modo a obter informações. Estas decisões são fundamentais, pois estes pontos influenciarão os resultados do estudo (Almeida & Freire, e Black citados por Coutinho,2015).

Deste modo, a recolha deve ser realizada pelo investigador e todos os dados devem ser originais (Coutinho, 2015) para que a investigação seja autêntica e única. Depois de recolhidos os dados, serão elaboradas conclusões e feita uma pequena reflexão da observação. Na mesma linha de pensamento, Bryman e Cramer (2003) referem que “Nesta fase o investigador recolhe os dados a partir da realização de entrevistas, da aplicação de questionários da observação ou de qualquer outro método” (p.6).

No decorrer desta investigação, foram utilizadas diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, que serão apresentados de seguida.

Observação. Segundo Aires (2015), a observação consiste “na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (p.24-25). Esta técnica de recolha de dados foi muito importante para a realização desta investigação, pois permitiu observar o comportamento das crianças nas diferentes Áreas de Conteúdo. Com a observação feita às crianças, foi possível criar, neste estudo, uma questão-problema e, de seguida, com base na mesma, elaborar um plano de intervenção, neste caso concreto, relacionado com a literacia da escrita.

A observação é considerada por Carmo e Malheiro (1998) como “um instrumento construído com o objetivo de revelar certos aspetos pertinentes de uma dada realidade, de outro modo não perceptíveis, com o fito de a estudar, de a diagnosticar e ou de agir sobre ela” (p.99). Estes autores acrescentam, ainda, a ideia de que o processo de observação é feito de forma sistemática.

Assim sendo, as observações realizadas permitiram a recolha de dados ao nível do empenho e motivação do grupo, dando à EE dados relativos ao grau de motivação do grupo relativamente a cada atividade realizada.

O investigador deve observar e registar tudo aquilo que observa e escuta, tal como refere Coutinho (2014), “Através da observação o investigador consegue documentar atividades, comportamentos e características físicas sem ter de depender da vontade e capacidade de terceiros pessoas” (p.136).

Inquérito por questionário. No decorrer do estudo, foram realizados três inquéritos por questionário: dois apresentados às crianças e um à educadora cooperante. Relativamente aos inquéritos feitos às crianças, estes foram realizados em alturas distintas, um no início da investigação e outro no final. Estes inquéritos tinham como objetivo perceber as representações de cada criança sobre a importância da escrita. A realização de dois inquéritos às crianças tem como objetivo a comparação das suas representações iniciais e finais. Segundo Carmo e Malheiro (1998), “o que define um inquérito não é a possibilidade de quantificar a informação obtida, mas a recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema” (p.123), e este era um dos objetivos do meu estudo, recolher dados para responder à questão de investigação.

No final da investigação, após todas as tarefas terem sido realizadas, foi entregue novamente aos alunos um novo questionário de modo a compreender de que forma as suas representações teriam modificado após a intervenção.

Registo áudio, vídeo e fotográfico. O registo áudio e vídeo foi outro instrumento utilizado nesta investigação. Sousa (2009) diz-nos que o registo áudio e vídeo é muito eficaz, uma vez que dá ao investigador a possibilidade de, ao analisar os dados, poder fazê-lo detalhadamente, registando todas as respostas dadas pelas crianças e repetir essas gravações várias vezes.

Uma vez que este estudo está inserido no domínio da Abordagem da Escrita, é importante que o investigador grave e fotografe todas as representações de escrita das crianças, de modo a que, mais tarde, possa analisá-las e concluir se houve ou não evolução.

No decorrer das sessões, os participantes mostraram-se, numa primeira fase, envergonhados devido ao facto de a sessão estar a ser gravada, contudo, com o decorrer do tempo, foram-se habituando, tal como nos diz Bogdan e Biklen (1994), quando os sujeitos estão expostos à câmara, acabam por se habituar a ter o objeto naqueles momentos em que é necessário registar.

Intervenção educativa do estudo de investigação

Após diagnosticada a questão problema desta investigação, foi necessário criar um percurso de intervenção educativa. O objetivo era aproximar as crianças à escrita, promovendo o gosto pela sua aprendizagem emergente, através de atividades lúdicas.

Este estudo organizou-se em três fases distintas, com diferentes características e finalidades. Estas três fases foram determinantes para a concretização da intervenção educativa, dando resposta à questão-problema abordada anteriormente, surgindo sempre de forma sequencial e interligada. As três fases designam-se por: (A) diagnóstico, (B) plano sequencial didático e (C) aferição da eficácia do plano de intervenção educativa.

No que diz respeito à fase A, esta consistiu na aplicação de dois inquéritos por questionário inicial feito às crianças da sala, com o intuito de averiguar as noções de escrita das mesmas e uma entrevista. Esta fase foi crucial para a preparação do plano de intervenção.

A fase B caracterizou-se pela intervenção pedagógica, onde foi elaborado um plano de intervenção. Este consistiu num conjunto de 13 tarefas, todas elas pensadas e elaboradas após a observação da dinâmica da sala de aula, que teve a duração de três semanas.

Estas semanas de observação permitiram à EE a adequação das atividades ao grupo/contexto educativo em estudo. Todas foram idealizadas com o objetivo de promover nos alunos a curiosidade pela aprendizagem da escrita emergente de uma forma lúdica. Sempre que possível, a EE tentou conjugar e aproximar as atividades realizadas neste estudo com os temas propostos pela EC.

A última fase, a de aferição, também foi elaborada a partir de um inquérito por questionário. Este foi ao encontro de algumas questões do primeiro, para que, assim, se conseguisse perceber se, após a fase B, a opinião dos participantes mudou e se as atividades surtiram o efeito pretendido nos participantes. É de salientar que ambos os inquéritos foram preenchidos em anonimato. De modo a facilitar a compreensão da organização do estudo, apresentam-se na tabela 2 as três fases que constituíram este percurso de intervenção educativa, bem como as datas de realização dos inquéritos e da implementação das tarefas.

Tabela 2

Síntese das fases de intervenção educativa

Fases	Tarefas	Calendarização
A- Diagnóstico	Inquérito por questionário inicial	17 novembro
B- Plano sequencial didático	Tarefa n.º 1- Abecedário da Família	23 novembro
	Tarefa n.º 2- Cartão com o nome das crianças em sílabas	18 novembro, 9 dezembro, 6 janeiro e 20 janeiro
	Tarefa n.º 3- Mensagem de Natal	9 dezembro
	Tarefa n.º 4- Reis	4 janeiro
	Tarefa n.º 5- Estações do Ano	4 janeiro
	Tarefa n.º 6- Lista de Compras	4 janeiro
	Tarefa n.º 7-Jogo do Intruso	5 janeiro

	Tarefa n.º 8- Atividade das Estrelas	6 janeiro
	Tarefa n.º 9- Etiquetas para a Horta	7 janeiro
	Tarefa n.º 10- Espetadas de Frutas de Papel	7 janeiro
	Tarefa n.º 11- Etiquetagem dos Frascos das Emoções	18 janeiro
	Tarefa n.º 12- Puzzle das Emoções	19 janeiro
	Tarefa n.º 13- Criação de uma História	20 janeiro
C- Aferição da eficácia do plano de intervenção educativa	Inquérito por questionário final	24 março

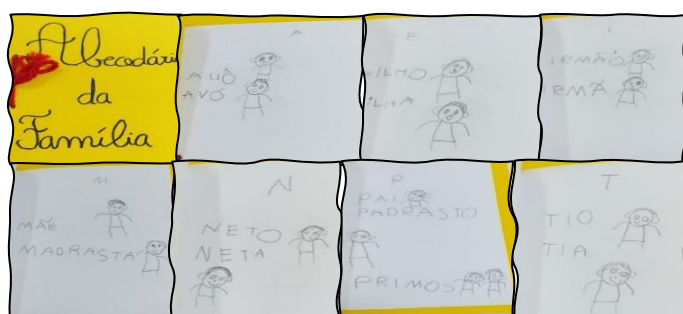
Descrição das tarefas. De seguida, apresenta-se a descrição de cada uma das tarefas implementadas na fase B- Plano sequencial didático, da intervenção educativa.

Tarefa n.º 1- Abecedário da Família. A primeira tarefa surgiu com o objetivo de ligar o tema da família com a aprendizagem da escrita. Neste sentido, a EE propôs às crianças a construção de um alfabeto da família.

Assim sendo, a EE começou por mostrar um exemplo de um já feito pela própria. Para a realização desta tarefa foram selecionadas três crianças de cada vez. Estas tinham de, primeiramente, escrever no cimo da folha a letra e depois as palavras referentes à família que começavam por aquelas letras. **Exemplo:** Na letra A, as crianças tinham de escrever a palavra avó e avô e depois proceder à ilustração.

Figura 17

Exemplo de um Abecedário da Família

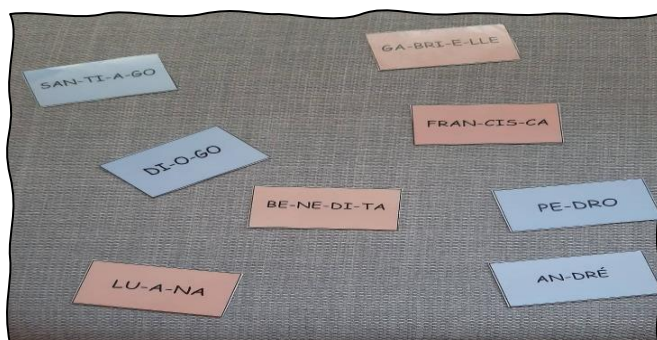


Tarefa n.º 2- Cartão com o nome das crianças em sílabas. A segunda tarefa foi realizada ao longo das sessões, às quartas-feiras, na rotina das crianças. Ao longo das semanas, esta foi sofrendo algumas mudanças, tornando-se cada vez mais complexa.

Assim sendo, num primeiro momento, a EE começou apenas por analisar, em conjunto com as crianças, o número de sílabas dos seus nomes. Com o decorrer das sessões, a tarefa começou a sofrer alterações e a ficar cada vez mais complexa. Neste sentido, nas sessões seguintes, a EE retirava de um saco um cartão e, sem desvendar o nome da criança, ia dando algumas pistas. Começava por indicar o número de sílabas do nome, e mostrava a primeira sílaba. Com o passar das semanas, mostrava a segunda e terceira sílabas e, por fim, a quarta. Em vez de utilizar o termo sílaba, optava pelo termo “bocadinho”, uma vez que segundo Silva et al. (2016) não interessa o conhecimento do conceito de “sílaba”.

Figura 18

Cartões com o nome em sílabas



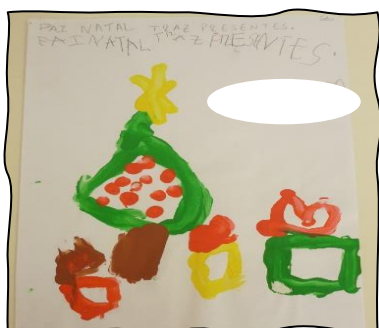
Tarefa n.º 3- Mensagem de Natal. A terceira tarefa teve como objetivo interligar o tema do Natal com o do estudo.

Neste sentido, e visto estarmos na quadra festiva, a EE propôs às crianças que realizassem um desenho alusivo ao Natal. A EE decidiu, assim, proporcionar às crianças um momento de descoberta. Para isso, em vez de lhes pedir que fizessem um desenho utilizando o tradicional lápis de cor, permitiu que desenhassem utilizando tinta. Antes da atividade, permitiu que tivessem algum tempo para explorar a tinta.

No final, foi-lhes pedido para que escrevessem uma mensagem de Natal. Deste modo, teriam de dizer à EE a sua frase. De seguida, esta escrevia a mensagem com letras maiúsculas e as crianças teriam de copiar.

Figura 19

Exemplo de uma Mensagem de Natal



Tarefa n.º 4- Reis. A quarta tarefa teve como objetivo interligar o tema do Natal e dos reis com o do estudo. Assim sendo, a EE pediu às crianças que formassem pequenos grupos. O critério de seleção era o número de sílabas do nome de cada criança. Ou seja, as crianças cujo nome continha duas sílabas deviam formar um grupo, as com três outro e, por fim, as com quatro outro. Neste sentido, obtínhamos os seguintes grupos: Grupo 2- 6 crianças cujo nome tem duas sílabas; Grupo 3- 10 crianças cujo nome tem três sílabas; Grupo 4- 4 crianças cujo nome tem quatro sílabas.

Cada grupo tinha um número associado. Esse número representava o número de sílabas dos nomes. No caso de alguma criança ter dificuldade em contar o número de bocadinhos do seu nome, a EE procedia em conjunto à contagem das mesmas através de palmas. De seguida, após as crianças estarem todas distribuídas pelos grupos, foi pedido a cada uma que, à vez, recolhesse um objeto que se encontrava em cima da mesa e o levasse para junto do seu grupo.

Esta deveria escolher um objeto com o mesmo número de sílabas, do grupo em que se encontrava. Exemplo: As crianças do grupo 2 (cujas palavras do nome continham apenas duas sílabas) deviam pegar, à vez, num objeto cujo nome contivesse duas sílabas, como, por exemplo, um gorro. Após todos os grupos terem recolhido os objetos de acordo com o seu número de sílabas, a EE colocou na mesa, duas caixas, uma caixa alusiva à

temática do inverno e a outra ao dia de Reis. Depois, as crianças tinham de colocar os objetos dentro das respetivas caixas.

Tarefa n.º 5- Estações do Ano. A quinta tarefa baseou-se no registo da obra *O Livro dos Quintais*, de Isabel Minhós Martins. Para o efeito, foi distribuído pelas crianças uma folha de registo dividida em quatro partes. Cada criança, num primeiro momento, tinha de desenhar em cada parte da folha, um quintal de acordo com as particularidades de cada estação do ano.

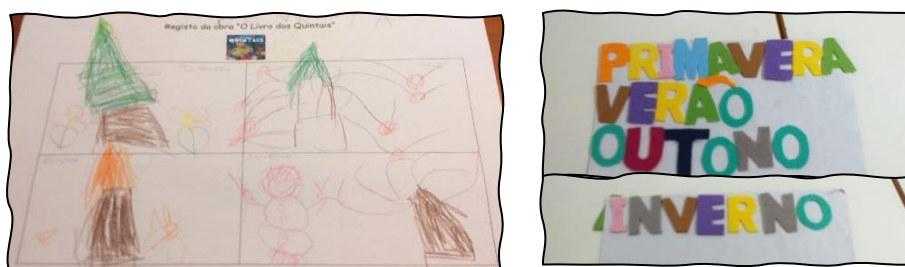
Após todas as crianças terminarem o registo da obra, foi realizada outra atividade com elas. Neste sentido, a EE deu a cada criança um saco composto por várias letras coloridas com o nome das quatro estações do ano (primavera, verão, outono e inverno). Para a realização desta atividade, a EE escolheu apenas três crianças de cada vez, para lhes dar o apoio necessário.

Assim sendo, foi pedido às crianças que, à medida que iam desenhando o quintal de acordo com a estação do ano, retirassem do saco as letras que necessitavam para escrever o nome da estação.

Exemplo: Desenhavam o quintal alusivo à primavera. Estas deveriam retirar do saco as palavras (P R I M A V E R A) e assim sucessivamente. De seguida, com ajuda da EE ordenavam e colavam as letras numa folha de papel destinada para o efeito, tal como nos mostra a figura 20.

Figura 20

Exemplo da Atividade das Estações do Ano



Tarefa n.º 6- Lista de Compras. A sexta tarefa surgiu com o objetivo de interligar o tema das estações do ano, com a aprendizagem da escrita. Neste sentido, foi apresentado ao grupo uma história sobre uma menina de oito anos que cresceu muito rápido e,

consequentemente, a roupa que ela tinha de Inverno deixou de lhe servir. Por isso, ela precisa de comprar roupa nova, mas, para isso, precisa de fazer uma lista com as roupas que precisa comprar.

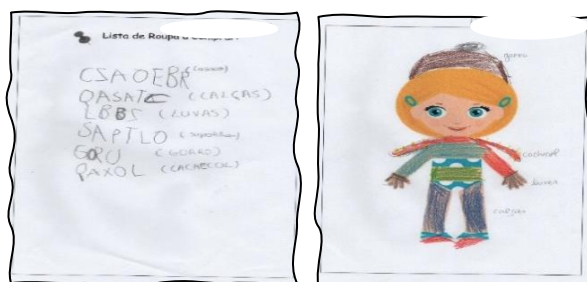
Após a história, a EE pede ajuda às crianças para a elaboração da lista de compras. É dado a cada criança uma lista, onde cada uma escreve o nome das peças de roupa que a Joana deve comprar. Seguidamente, após as crianças terem escrito o nome das peças, a EE escreve ao lado a palavra de modo a saber do que se trata. **Exemplo:** A criança diz que a Joana vai ter de comprar um casaco. A criança deverá escrever a palavra casaco, de acordo com a representação que tem da mesma, e a investigadora escreve, ao lado, a palavra “CASACO”.

No final, é dado a cada criança o desenho da silhueta da boneca e as mesmas procedem à ilustração das roupas que compraram.

Esta atividade permitiu às crianças compreenderem a importância da aprendizagem da escrita de uma forma divertida, sem escolarizar, bem como demonstrarem cuidados com o corpo e segurança, através da roupa escolhida para a boneca.

Figura 21

Exemplo da Atividade Lista de Compras



Tarefa n.º 7- Jogo do Intruso. A sétima tarefa teve como objetivo a tomada de consciência sobre os diferentes segmentos orais que constituem a palavra.

Desta forma, foi realizada com as crianças uma atividade intitulada de intruso. Uma vez que o tema da semana eram as Estações do Ano, a EE decidiu organizar as crianças em sete grupos (seis grupos compostos por três elementos e um grupo composto por dois elementos).

Assim sendo, foi dado a cada grupo um cartão, onde estavam representadas três imagens alusivas ao tema da semana.

Desta forma, as crianças, numa primeira fase, identificavam as imagens que constavam nos cartões e em seguida, indicavam as que começavam com o mesmo grafema.

Todavia, em cada cartão havia uma imagem intrusa, isto é, que não começa pelo mesmo grafema que as restantes. **Exemplo:** No cartão temos a imagem de um gorro, um guarda-chuva e um casaco. As crianças terão de colocar um X em cima da imagem do casaco, uma vez que é a única imagem cujo nome não começa pelo grafema G.

Como forma de agilizar melhor a atividade, a EE dava a cada grupo o mesmo cartão. Neste sentido, as crianças assinalavam com um X a imagem intrusa. Após todos terem descoberto a imagem intrusa, ou seja, aquela cujo nome começava por um grafema diferente, procedíamos para outra ronda onde era entregue outro cartão e assim sucessivamente.

Esta atividade permitiu que de uma forma lúdica as crianças tomassem consciência sobre os diferentes segmentos orais.

Figura 22

Jogo do Intruso



Tarefa n.º 8- Atividade das Estrelas. A oitava tarefa teve como objetivo interligar o tema do Inverno e dos Reis. A, EE colocou em cima da mesa da sala várias imagens alusivas ao tema. Em seguida, distribuiu por cada criança uma estrela composta por uma letra. A finalidade desta atividade é que as crianças, consoante a letra que lhes foi atribuída, escolhessem uma imagem cuja palavra começasse por essa letra que se encontrava na sua estrela.

Exemplo: A criança retira a estrela com a letra C, esta deverá associá-la à imagem do cachecol, uma vez que a palavra cachecol começa com essa letra.

Esta atividade permitiu que as crianças reconhecessem as letras bem como a organização das palavras. Através da tarefa aperceberam-se que, se juntarmos as letras, obtemos palavras.

Figura 23

Imagens de algumas estrelas e desenhos alusivos ao tema da semana



Tarefa n.º 9- Etiquetas para a Horta. A nona tarefa consistiu na criação de etiquetas para a horta da escola. Visto o jardim ter uma horta e, nesta semana, ser explorado o tema do Inverno e dos Reis, a EE, juntamente com a EC, decidiram criar uma tarefa em que as crianças fossem à horta. Deste modo e de forma a interligar com o tema do relatório final, a EE decidiu criar uma atividade que mostrasse, mais uma vez, às crianças a importância da escrita.

Assim sendo, uma vez que um dos temas era o Inverno, foi abordado com as crianças alguns legumes que semeamos/plantamos nesta época. De seguida, com a ajuda da EE, as crianças semearam alguns legumes como alface, cenoura, couves e favas.

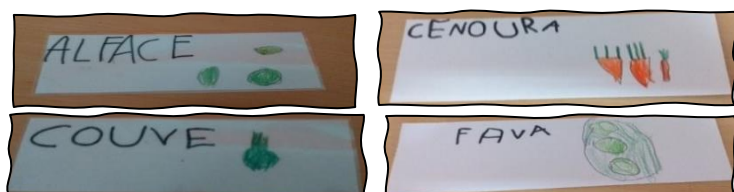
No final, após as crianças regressarem à sala, foi pedido às mesmas a construção de etiquetas, de modo a pudermos identificar os legumes que semeamos. Para a realização da atividade, as crianças foram divididas em pequenos grupos compostos por três elementos cada um. Como forma de organização, foi atribuído a cada grupo um legume e, enquanto um grupo se encontrava a construir as etiquetas, os restantes estavam a brincar nas áreas.

A cada criança foi atribuída uma letra. Uma vez que estas não sabiam escrever, a EE, no início da atividade, escrevia no quadro da sala a palavra, de modo que estas copiassem. **Exemplo:** A EE escrevia a palavra alface. A cada criança do grupo era atribuída uma letra. Assim sendo a criança 1 escrevia a letra A, a criança 2 a letra L, a criança 3 a letra F, a criança 4 a letra A e assim sucessivamente até acabar a palavra.

No final, era pedido que ilustrassem a etiqueta.

Figura 24

Etiquetas



Tarefa n.º 10- Espetadas de Frutas de Papel. A décima tarefa consistiu na elaboração de uma espetada de papel. Esta tinha como tema principal as frutas do Inverno. Desta forma, foram abordadas com as crianças algumas frutas típicas dessa época. À vez, cada criança foi à mochila retirar uma fruta que trouxe de casa. É de referir que, no início da semana, a EE já tinha pedido às crianças para que estas, na sessão de quinta-feira, trouxessem uma fruta típica da estação do Inverno.

Após observarmos as frutas e abordamos a importância das mesmas para a nossa alimentação, procedemos à construção de uma espetada. Esta atividade dividiu-se em dois momentos distintos. O primeiro momento foi a elaboração de uma espetada de frutas. A EE, com a ajuda da companheira de estágio, perguntou a cada criança quais as frutas que estas queriam colocar na sua espetada. No final, após todas as crianças terem construído a sua espetada de frutas, procedeu-se à segunda parte da atividade.

Assim sendo, esta consistia na elaboração de uma espetada de frutas em papel. Deste modo, foi dada a cada criança uma tira de cartolina e alguns pedaços de papel. Cada criança tinha de elaborar uma espetada com as iniciais das frutas que escolheu para a sua espetada. **Exemplo:** A criança coloca na sua espetada maçã, banana, kiwi e laranja. Na tira de papel, em cada espaço, a criança terá de colocar a inicial de cada fruta utilizada. Neste caso será M, B, K e L. Em cada pedaço de papel teria de estar apenas uma letra, como podemos ver no Anexo 6.

Figura 25

Exemplo da espetada de uma criança



Tarefa n.º 11- Etiquetagem dos frascos das Emoções. A décima primeira atividade tem como objetivo as crianças etiquetarem os frascos das emoções. Nessa semana, o tema escolhido foram as emoções. Mais uma vez, iniciou-se a semana com a leitura de um livro intitulado *O Monstro das Cores*, versão Pop-up de Anna Llenas.

Tal como nos é dito na história, as emoções encontravam-se todas baralhadas e, por isso, o monstro das cores precisava de organizá-las em frascos. Desta forma, a atividade consistiu na construção de etiquetas com o nome das emoções para colocar nos frascos de modo a podermos depois identificá-los.

As crianças foram divididas em seis grupos, compostos por três elementos cada um. A cada grupo foi atribuída uma emoção (raiva, medo, tristeza, amor, calma, alegria). Esta atividade foi realizada com um grupo de cada vez. Enquanto um grupo estava a fazer a sua etiqueta, os restantes estavam a brincar nas áreas.

Durante a etiquetagem, a EE dialogava com as crianças sobre a tarefa, procurando que as estas se consciencializem da importância da escrita, desenvolvendo a vontade de aprender a escrever.

Uma vez que as crianças não sabiam escrever, a EE escrevia a palavra no quadro da sala com letras maiúsculas e estas copiavam para a folha. A cada criança era dada uma letra.

Figura 26

Etiquetas com o nome das emoções



Tarefa n.º 12- Puzzle das Emoções. A décima segunda atividade interliga o tema das emoções com o tema deste relatório final. Nesta atividade, foi dada a cada criança uma imagem incompleta. As imagens utilizadas no decorrer da atividade representam as emoções (alegria, tristeza, medo, raiva, calma, amor).

A EE começou a atividade por pedir a cada criança para retirar de um saco uma imagem. De seguida, esta teria de dizer qual a emoção que estava representada na sua imagem. É de referir que a imagem não se encontrava completa. As restantes crianças tinham de estar atentas, pois seriam questionadas pela EE sobre quem é que tinha a outra parte da imagem. No final, em grande grupo, procedeu-se à divisão silábica através de palmas. **Exemplo:** As crianças cujo pedaço da imagem era a tristeza, deveriam dividir a palavra tristeza em bocadinhos através de palmas (triz-te-za) Após a contagem do número de bocadinhos (três bocadinhos), deveriam juntar as três partes da imagem que representam o número de sílabas da palavra. As imagens estão divididas de acordo com o número de sílabas.

Figura 27

Imagens utilizadas para o puzzle



Tarefa n.º 13- Criação de uma História. A décima terceira atividade consiste na elaboração de uma história sobre as emoções. Para isso, foram colocadas na mesa da sala algumas imagens alusivas ao tema das emoções. Inicialmente, foi perguntado às crianças o que estava em cada imagem e, em seguida, foi feita uma análise das mesmas de forma que todas compreendessem o que estava representada em cada uma.

De seguida, a EE perguntou às crianças o que era preciso para escrever uma história, de modo a introduzir as personagens. Assim sendo, escolheu aleatoriamente uma criança para retirar da mesa uma imagem. A partir da imagem, foi pedido à criança que inventasse

uma história e assim sucessivamente. À medida que as crianças iam contando a história com a ajuda da EE, a companheira de estágio registava num papel.

No final, a EE leu a história que as crianças criaram, mostrando-lhes, assim, que o que contaram oralmente pode ser registado pela escrita, e de seguida, lido.

Figura 28

História

Era uma vez uma menina chamada Carlota que tinha medo do escuro. Como ela tinha medo, a sua mãe disse-lhe que quando ela fosse para a cama dormir, devia pensar em coisas boas como pensar que estava a comer um gelado e também no mar a nadar, mas para isso deveria estar calma e dormir com a luz apagada para ultrapassar o seu medo.

A menina ficou triste e zangada com o que a sua mãe lhe disse, pois ela tinha medo do escuro e não o conseguia superar.

Passado alguns dias, a menina começou a fazer o que a mãe lhe tinha dito e começou a dormir com a luz apagada. No final, ela sentiu-se feliz, porque finalmente tinha conseguido superar o seu medo.

Procedimentos de análise de dados

Recolhidos os dados, é chegado o momento de os analisar. Desta forma, segundo Vale (2004), analisar consiste em “estabelecer ordem, estrutura e significado” (p.11) aos dados que foram recolhidos. A recolha é uma etapa muito importante para este processo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados é um processo de busca e de organização. É nesta etapa que o investigador deve refletir sobre os dados recolhidos e examinar se estas conseguem responder à questão de investigação: “Como desenvolver nas crianças o prazer pela escrita emergente?”.

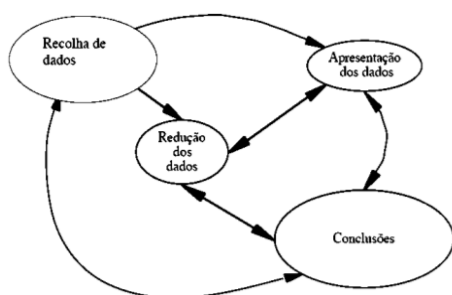
Esta análise é “crucial”, contudo, pode ser “problemática” (Coutinho, 2015, p.216) devido aos diferentes meios de obtenção dos dados, tais como, fotografias, gravações, vídeos, entre outros. O facto de a informação ser fundamentalmente “descritiva” (p.216) faz com que haja por parte do investigador uma necessidade de codificar e reduzir os dados recolhidos. Como refere Vale (2004), baseada em outros autores, há três fases na análise de dados: a descrição, a análise e a interpretação.

Nesta perspetiva, Miles e Huberman (1994) citados por Vale (2004), sugerem três elementos importantes na recolha de dados: a redução, a apresentação e as conclusões e verificação.

De acordo com os mesmos autores, a análise de dados é um processo “cíclico e interativo”, sendo que os três elementos se interligam mutuamente, tal como podemos verificar na figura 29.

Figura 29

Modelo Cíclico e interativo



Neste sentido, antes de o investigador organizar os dados, deve, primeiramente, codificá-los, o que “vai permitir ao investigador saber o que contém os dados” (Coutinho, 2015, p.216). Assim, este deve arranjar um sistema de codificação, que lhe permita posteriormente organizá-los com mais facilidade.

Desta forma, é necessário observar os dados, encontrar regularidades ou padrões e seguidamente associar palavras ou frases para os agrupar. “Estas palavras ou padrões são categorias de codificação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.221)

A estas palavras ou frases chamamos categorias. Estas são consideradas como sendo uma forma de classificar os dados recolhidos. Nesta fase da investigação, é crucial realizar “uma lista de categorias de codificação, depois de ter recolhido os dados e de se encontrarem preparado para os organizar” (Bogdan & Biklen, 1994, p.221)

Neste estudo em questão, foi necessário encontrar regularidades e padrões, procurando encontrar categorias, para, assim, tornar o processo de análise e interpretação mais fácil e organizado.

Calendarização

Este estudo decorreu desde o mês de outubro de 2020 até ao mês de novembro de 2021. É composto por várias etapas, desde a definição da questão problema até a conclusão da investigação. De modo a compreender como decorreu o processo de estudo, apresentamos em seguida a tabela 3.

Tabela 3
Etapas do estudo

Etapas do estudo	Datas												
	nov.20	dez.20	jan.21	feb.21	mar.21	abr.21	mai.21	jun.21	jul.21	ago.21	set.21	out.21	nov.21
Definição do tema													
Observação do grupo													
Pesquisa bibliográfica													
Definição da Questão Problema													
Pedidos de Autorização aos Encarregados de Educação													
Aplicação dos Questionários Iniciais													
Plano de Intervenção													
Aplicação dos Questionários Finais													
Recolha de dados													
Fundamentação Teórica													
Análise dos Dados													
Conclusões													

Descrição e Análise dos dados

Nesta secção apresentam-se os resultados obtidos, através dos questionários e das tarefas realizadas, recorrendo aos registos no diário de bordo da EE para auxiliar na interpretação dos resultados. Inicia-se pela Fase A- Diagnóstico, com a análise dos questionários iniciais realizados à (EC) e às crianças. De seguida, apresenta-se a Fase B- Plano sequencial didático, com a análise e discussão de cada uma das tarefas, sustentadas com imagens e transcrições dos diálogos. Posteriormente, na Fase C- Aferição da eficácia do plano de intervenção educativa, faz-se a análise do questionário final realizado às crianças. Para terminar, complementa-se com uma análise mais detalhada dos registos sobre as tarefas, no diário de bordo, segundo as categorias de análise criadas.

Fase A- Diagnóstico

De forma a analisar mais facilmente os inquéritos iniciais, foi necessário agrupar as questões e atribuir-lhes diferentes categorias. No quadro que se segue, encontram-se as questões e as categorias de análise da entrevista à educadora cooperante e aos alunos.

Tabela 4

Categorias de análise da Fase A

Categoria	Número das questões
Representação da literacia da escrita.	Questão 1 e 2
Estratégias para promover a literacia da escrita.	Questão 3

Análise e discussão do questionário inicial feito à EC

Após a análise das questões 1 e 2, é possível concluir que, para a EC, a literacia da escrita é a capacidade e o interesse que a criança demonstra pela escrita, proporcionando a aquisição de conhecimentos.

De acordo com as suas respostas, esta considera que é importante que a literacia da escrita seja desenvolvida no contexto de Pré-Escolar, uma vez que “Ao promover o conhecimento e a compreensão sobre as funções da leitura e da escrita de uma forma

precoce, mesmo antes da escolaridade obrigatória, estamos a contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem que se reflete no seu gosto e desempenho da criança.”

Partindo da afirmação da (EC) e tal como referem Martins e Niza (1998), o educador deve partir sempre dos conhecimentos e das vivências da criança. Segundo a (EC), “esta estimulação do uso da leitura e da escrita deve ser feita de forma lúdica, mesmo que de modo não convencional, em situações cada vez mais complexas, criando nas crianças vontade de aprender e de responder a novos desafios”. Ainda nesta perspectiva, Silva et al., (2016) diz-nos que o facto de o educador partir do que as crianças já sabem, facilita a emergência da linguagem escrita, bem como promove o desenvolvimento de diversas aprendizagens.

É ainda referida a importância da intencionalidade pedagógica por parte do educador/a, no desenvolvimento da literacia de forma precoce. Desta forma, esta afirma que o educador deve promover o incentivo, e a reflexão nas crianças das atividades realizadas, nunca ignorando as suas vivências.

Relativamente à questão 3, acerca das estratégias utilizadas pela educadora para a promoção da literacia da escrita, a mesma indica as seguintes:

- ❖ Utilização de livros de histórias;
- ❖ Utilização de diferentes textos (receitas, cartazes, canções, lengalengas, revistas entre outros);
- ❖ Criação de placas ilustrativas;
- ❖ Registo de atividades
- ❖ Marcação de áreas específicas;
- ❖ Registo do nome;
- ❖ Jogos de mesa;
- ❖ Uso do quadro preto.

No que diz respeito à utilização de livros de histórias e diferentes textos, afirma que estes têm como objetivo proporcionar o contacto com o código escrito bem como a compreensão gradual das funções da escrita e do que esta representa “O objetivo da variedade de textos e a sua exploração é estimular a compreensão das várias formas de comunicar e a necessidade das funções da escrita.”

Segundo a (EC), o registo do nome das crianças no quadro de tarefas, portefólio, cabides, copos entre outros materiais, tem como principal objetivo relacionarem a sua foto com a palavra (nome) e conseguirem de uma forma autónoma realizarem as tarefas. Neste sentido, esta evolução é feita de forma gradual: “começam a copiar o nome e relacionar com o dos colegas. Também o fazem em relação a outras palavras escritas, reconhecendo letras.” Ainda nesta perspetiva, Riley (2005) afirma que é importante que as crianças tenham noção e compreendem que aquilo que verbalizamos pode ser escrito e que algumas marcas que a criança utiliza, como as garatujas e os rabiscos, são unidades de fala que podem ser enunciadas em voz alta. Neste sentido, a (EC) refere que procura ter na sala, materiais de suporte à leitura e escrita de modo a ajudar as crianças nas suas representações da escrita.

Análise e discussão do questionário inicial feito às crianças

Para além da entrevista feita à educadora da sala, foi realizado um inquérito por questionário, através da entrevista, às crianças da sala. Esta dividiu-se em duas partes e tinha como objetivo perceber quais as perceções que as crianças tinham sobre a escrita.

Deste modo, na primeira parte da entrevista, foram recolhidos dados sobre as funcionalidades da escrita, enquanto na segunda se procedeu à recolha de dados para avaliar o nível de escrita de cada uma.

Relativamente à primeira parte, foram colocadas nove questões às crianças e o registo foi realizado numa folha à parte, de forma a ser mais fácil depois avaliar.

A segunda parte da entrevista encontra-se no Anexo 2.

Tabela 5

Perguntas colocadas às crianças na entrevista

Questões:	
1-	Conheces pessoas que sabem escrever? Quem são?
2-	O que é que essas pessoas leem e escrevem?
3-	Os teus pais sabem escrever?
4-	O que é que eles escrevem?
5-	Na escola, a tua professora escreve? O que é que ela escreve?
6-	E tu sabes escrever? O quê?
7-	Queres aprender a escrever?
8-	Para que serve aprender a escrever?
9-	O que é que tens de fazer para aprender a escrever?

Este inquérito foi realizado a 14 crianças em total anonimato. A análise desta fase será feita tendo em conta as respetivas questões.

Na primeira questão, tentamos perceber se as crianças conheciam pessoas que soubessem escrever e que as identificassem. Depois de analisado os dados, percebemos que as crianças inquiridas efetivamente conhecem pessoas que sabem escrever e referem as que fazem parte do seu círculo familiar. Apenas cinco crianças referem pessoas do seu agregado familiar (pai, mãe e irmão). Houve ainda sete crianças que referiram os avós e duas os primos.

Relativamente à segunda questão, esta já é mais específica, uma vez que o objetivo dela é saber se as crianças conseguem identificar o que é que essas pessoas que eles identificaram na questão anterior escrevem e leem. Analisado os dados, concluímos que a maioria das crianças indica que essas pessoas leem jornais, revistas e livros. É de referir que três crianças indicaram que os pais escreviam recados, o nome do filho e até mesmo o próprio nome da pessoa.

Face à terceira questão, as catorze crianças inquiridas responderam de forma afirmativa quando questionados sobre se os pais sabiam escrever.

A quarta questão vai ao encontro da segunda, sendo que as respostas obtidas não divergem muito das da questão 2. Assim, a maioria das crianças refere que os pais escrevem o seu nome, receita de bolos, o nome do filho e recados. Há, ainda, duas crianças que referem nesta questão que um dos progenitores escreve processos, e a outra criança refere encomendas. Estas duas respostas foram dadas com base no trabalho dos pais. Há ainda uma criança que afirmou que não sabe o que os pais escrevem, pois não sabe ler.

Relativamente à quinta questão, as crianças inquiridas responderam todas que sim e enunciaram como exemplo a data e o nome. Dos inquiridos, apenas uma criança referiu um exemplo diferente. Deste modo, a criança em questão referiu que a professora escrevia coisas importantes para os meninos aprenderem. Nesta questão, é possível perceber que as crianças afirmaram a data, uma vez que a escrita por parte da (EC) faz parte da rotina da sala.

Face à sexta questão, sobre se gostavam de saber escrever o nome delas, as crianças responderam que sim, sendo que apenas uma referiu que não.

A sétima questão teve como objetivo analisar se as crianças demonstravam ter gosto pela aprendizagem da escrita. Assim sendo, é possível verificar que treze crianças afirmaram que gostavam de aprender a escrever, pois gostava muito de escrever o nome dos seus pais, e dos irmãos. Apenas uma criança afirma que não quer aprender a escrever, não referindo nenhuma justificativa para a sua afirmação.

Na oitava questão, foi questionada às crianças a função da escrita. Desta forma, as respostas foram muito variadas. A maioria afirmou que aprender a escrever serve para ir para a escola, para estudar, aprender a ler e também para depois não andar sempre a perguntar como se escrevem as palavras. Há ainda quatro crianças que referem que não sabem a função da aprendizagem da escrita. É de salientar que uma criança refere que a aprendizagem da escrita serve para fazer encomendas e para dizer aquilo que quer encomendar.

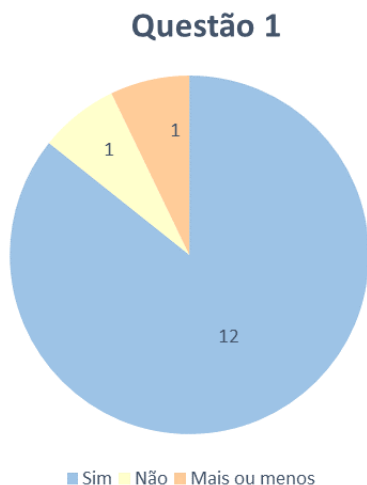
Por fim, a nona questão nove crianças responderam que, para saber, escrever era necessário saber as letras e, posteriormente, juntá-las. Quatro afirmam que não sabem e que temos de saber o que está no cartão. Este cartão que a criança refere é um cartão com o nome delas escrito com letra maiúscula, que era utilizado pelas mesmas quando não sabiam escrever o seu nome.

Após este inquérito realizado às crianças da sala, decidimos realizar um outro cujo objetivo era analisar o nível de escrita das crianças inquiridas. Este inquérito por questionário (Anexo 3) consistiu numa ficha composta por cinco questões, onde foi pedido às crianças que escrevessem o seu nome e algumas palavras. Uma vez que as crianças não sabiam escrever, a EE procurou tranquilizá-las dizendo para escreverem da forma como escreveriam a palavra, incentivando-as de forma constante.

Relativamente à primeira questão foi pedido às crianças que escrevessem o seu nome. Conclui-se que doze crianças inquiridas conseguem escrever corretamente o nome, como podemos ver na figura 30.

Figura 30

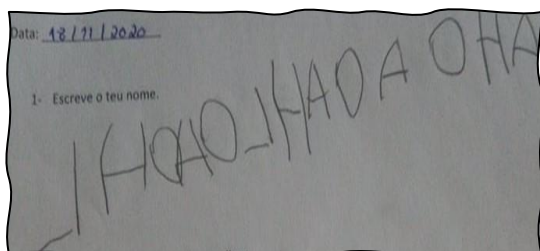
Gráfico de respostas para a questão 1



Das catorze crianças, apenas uma não sabe escrever o seu nome. Esta criança quando questionada para o escrever utiliza apenas quatro letras (L, H, O e A). A criança demonstra não ter perceção de quantas letras tem o seu nome. Assim sendo, sempre que lhe era pedido para que o escrevesse, esta repetia as quatro letras e escrevia até ao fim da linha, como podemos verificar na figura 31.

Figura 31

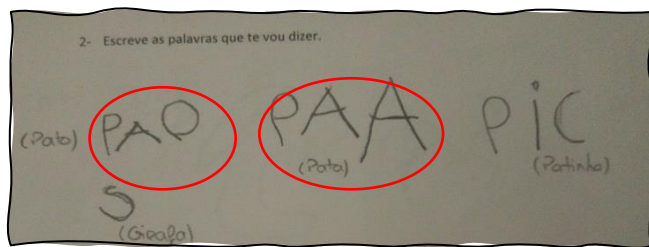
Questão 1 da criança L.R.



A segunda questão tinha como objetivo as crianças escreverem algumas palavras que a PE pediu. Essas palavras eram pato, pata, patinho e girafa. O objetivo desta questão era analisar as diferentes fases de apreensão da escrita das crianças inquiridas. Deste modo, verifica-se que apenas uma criança conseguiu através do som das letras escrever as palavras pato e pata, esquecendo apenas em ambas da letra t, tal como podemos verificar na figura 32.

Figura 32

Questão 2 da criança F.L.

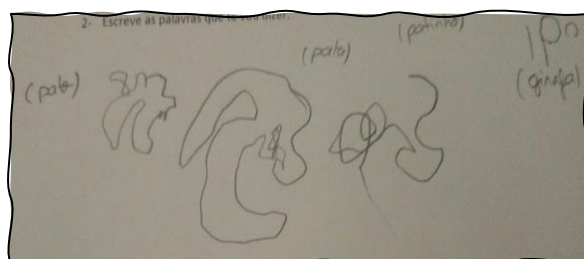


As restantes apenas utilizam letras do seu conhecimento. Há apenas uma criança que, embora não escreva corretamente as palavras pato e pata, tem noção do número de letras que as compõem. É de referir que as letras utilizadas pelas crianças são maioritariamente letras do seu nome.

Relativamente às restantes crianças, cinco escrevem as palavras pedidas, utilizando letras aleatórias sem nenhuma justificação, e duas utilizam apenas letras do seu nome. A criança L.R referida em cima, mais uma vez utiliza apenas as mesmas letras para escrever as quatro palavras pedidas. Há apenas uma criança que não escreveu nenhuma palavra, pois afirmou que não as sabe escrever e outra que apenas desenhou as palavras pedidas, tal como podemos ver na figura 33. Esta criança é uma criança com NEE.

Figura 33

Questão 2 da criança H.B.

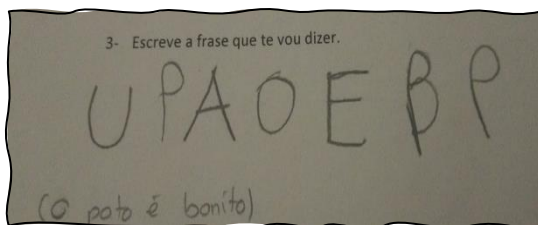


Na terceira questão, foi pedido às crianças que escrevessem a seguinte frase: “O pato é bonito.” Nesta questão, demonstraram ter alguma insegurança, pois, quando questionadas para escreverem uma frase, estas responderam prontamente que não sabiam. Após as afirmações das crianças, a EE pediu que escrevessem as palavras como elas achavam que se escreviam, alegando que ainda não sabem escrever e por isso irão depois na escola ter muito tempo para aprender.

Nesta questão, conclui-se que a maioria das crianças utiliza letras aleatórias para escrever a frase. Há apenas uma criança que consegue fazer a separação das palavras o, pato, é, bonito e também tem noção da escrita de algumas palavras através do som, como podemos verificar na imagem 34.

Figura 34

Questão 3 da criança F.L.

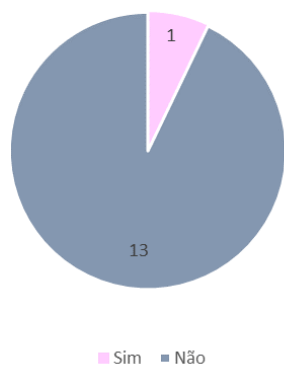


No que diz respeito à quarta questão, era pedido que as crianças lessem o que escreveram na alínea anterior. Assim sendo, a maioria não sabia ler o que tinha escrito, como podemos ver na figura 35.

Figura 35

Gráfico de respostas da questão 4

" Conseguem ler a frase que escreveram?"

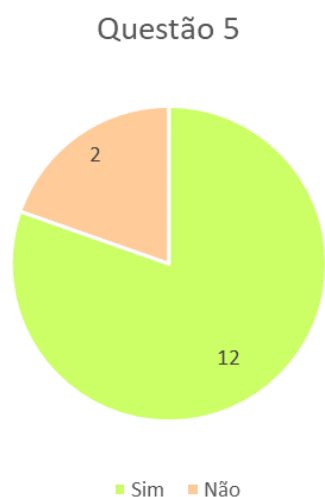


Houve duas que afirmaram que não sabiam ler a frase, apenas as letras, e outra criança leu "feliz". Estas duas crianças à medida que estavam a ler, apontavam com o dedo para as letras que tinham escrito.

Por fim, na quinta questão, foi pedido às crianças que identificassem, nas suas frases, as palavras "O" e "bonito" através do dedo. Concluímos que a maioria consegue identificar nas suas frases estas duas palavras, como está presente na figura 36.

Figura 36

Gráfico de respostas da questão 5



Fase B- Plano sequencial didático

Neste ponto, será feita uma breve descrição das tarefas realizadas, como forma de completar esta fase do estudo.

Tabela 6

Tarefas desenvolvidas

Tarefas	Descrição
Tarefa n.º 1- Abecedário da Família	A EE mostrou às crianças um abecedário já feito com palavras referente ao tema da família como avó, avô, filho, irmão, mãe, pai, tio. Posteriormente, cada criança construiu o seu abecedário, tendo como o da estagiária como exemplo.
Tarefa n.º 2- Cartão com o nome em sílabas	Esta atividade foi-se modificando aos longo das sessões. Num primeiro momento, as crianças tinham de identificar o número de sílabas do seu nome e, posteriormente, com o decorrer das sessões, adivinhar o nome da criança em questão.
Tarefa n.º 3- Mensagem de Natal	A EE propôs às crianças que fizessem um desenho alusivo ao Natal, e, em seguida, escrevessem uma pequena mensagem. A EE escreveu a mensagem com letras maiúsculas e as crianças copiaram.

Tarefa n.º 4- Reis	A EE pediu às crianças para se agruparem, tendo em conta o número de sílabas do seu nome. Em seguida, cada grupo tinha de pegar num objeto cuja palavra contivesse o mesmo número de sílabas daquele grupo.
Tarefa n.º 5- Estações do Ano	A EE explorou a obra <i>O Livro dos Quintais</i> de Isabel Minhós Martins. Em seguida, as crianças foram distribuídas em grupos de três elementos cada um. Foi dado a cada uma um saco com várias letras coloridas com o nome das quatro estações do ano (primavera, verão, outono e inverno). A EE pediu às crianças que, à medida que iam desenhando o quintal de acordo com a estação do ano, retirassem do saco as letras que necessitavam para escrever o nome da estação numa folha de papel destinada à atividade.
Tarefa n.º 6- Lista de Compras	A EE procedeu à leitura de uma história de forma a introduzir a atividade. Esta história fala sobre uma boneca que cresceu muito e, por isso, a roupa de Inverno que tinha já não lhe servia. De seguida, deu a cada uma lista de compras onde as crianças teriam de escrever o nome das peças que queriam comprar para a boneca. Numa folha ao lado, desenhavam essas peças.
Tarefa n.º 7- Jogo do Intruso	A EE deu a cada criança um cartão composto por três imagens alusivas ao tema da semana. Esta atividade era composta por duas fases. Assim sendo, na primeira fase, as crianças tinham de identificar as imagens e, de seguida, indicar as que começavam com o mesmo grafema. Todavia, em cada cartão, havia uma imagem intrusa, isto é, que não começa pelo mesmo grafema que as restantes.
Tarefa n.º 8-Atividade das Estrelas	A EE distribuiu de forma aleatória a cada criança uma estrela composta por uma letra do alfabeto. Na mesa da sala, a EE colocou várias imagens alusivas aos temas da

	<p>semana (Inverno e Reis). À vez, cada criança tinha de identificar a letra contida na sua estrela, bem como escolher a imagem cuja palavra começasse por aquela letra.</p>
<p>Tarefa n.º 9- Etiquetas para a Horta</p>	<p>A EE dividiu a turma em pequenos grupos. A cada grupo foi atribuído um legume. Cada grupo teve de escrever o nome do legume que semearam e ilustrar. Uma vez que as crianças não sabiam escrever, a EE escreveu no quadro da sala o nome do legume com letra maiúscula de modo que as crianças conseguissem copiar.</p>
<p>Tarefa n.º 10- Espetadas de Fruta em papel</p>	<p>A EE pediu às crianças que indicassem as frutas presentes na sala, as que queriam usar na sua espetada. No final, após todas terem construído a sua espetada de frutas, procedeu-se à segunda parte da atividade.</p> <p>Assim sendo, esta consistia na elaboração de uma espetada de frutas em papel. Deste modo, foi dado a cada criança uma tira de cartolina e alguns pedaços de papel. Cada criança tinha de elaborar uma espetada com as iniciais das frutas que escolheu para a sua espetada.</p>
<p>Tarefa n.º 11- Etiquetagem do frasco das Emoções</p>	<p>A EE dividiu as crianças seis grupos, compostos por três elementos cada um. A cada grupo foi atribuída uma emoção (raiva, medo, tristeza, amor, calma, alegria). Esta atividade foi realizada com um grupo de cada vez. Durante a etiquetagem, a EE dialogou com as crianças sobre a tarefa, procurando que as estas se consciencializem da importância da escrita, desenvolvendo a vontade de aprender a escrever.</p>
<p>Tarefa n.º 12- Puzzle das emoções</p>	<p>A EE começou a atividade por pedir a cada criança para retirar de um saco uma imagem. De seguida, foi pedido para que esta identificasse a emoção que estava representada na sua imagem. As restantes crianças tinham de estar atentas, pois seriam questionadas pela EE sobre quem é que tinha a outra parte da imagem. No</p>

	final, em grande grupo, a EE procedeu à divisão silábica através de palmas.
Tarefa n.º 13- Criação de uma história	<p>A EE colocou na mesa da sala algumas imagens alusivas ao tema das emoções. Inicialmente, perguntou às crianças o que estava em cada imagem e, em seguida, foi feita uma análise das mesmas de forma que todas compreendessem o que estava representada em cada uma. Assim sendo, escolheu aleatoriamente uma criança para retirar da mesa uma imagem. A partir da imagem, foi pedido à criança que inventasse uma história e assim sucessivamente.</p> <p>No final, a EE leu a história que as crianças criaram, mostrando-lhes, assim, que o que contaram oralmente pode ser registado pela escrita, e de seguida, lido.</p>

Análise e discussão do plano de intervenção. De seguida, analisam-se detalhadamente os resultados após a intervenção de cada tarefa.

Tarefa n.º 1- Abecedário da Família. Na primeira tarefa, as crianças tinham de construir um abecedário da família. Assim sendo, a EE começou por mostrar um exemplo de um já feito pela própria. Antes de se proceder à construção, foi analisado com as crianças as letras que compunham o abecedário. Logo neste questionamento por parte da EE, as crianças mostraram-se muito participativas e conseguiram facilmente identificar as letras.

EE: Qual é esta letra? (apontando para a letra)

Crianças: É a letra f.

EE: Muito bem! Então na família, com esta letra (f) temos as palavras filho e filha (apontando com o dedo para as letras)

Criança F.L: Essas palavras começam com a mesma letra.

EE: É verdade. As palavras filho e filha começam ambas com a letra F.

Estas tinham de primeiramente escrever no cimo da folha a letra e depois as palavras referentes à família que começavam por aquelas letras. Para analisar esta tarefa foi necessário recorrer aos desenhos elaborados pelas crianças e as gravações feitas.

Quando foi pedido às crianças que elaborassem um abecedário, estas mostraram-se bastante empenhadas na realização da tarefa. Numa primeira fase, mostraram-se um pouco preocupadas com a forma como iam escrever as palavras e surgiram perguntas como: “Como vamos escrever as palavras?”, “Eu não sei escrever?”

Neste momento, a EE tranquilizou-as, dizendo que já tinha um modelo feito e que iria escrever as palavras no quadro com letra maiúscula, tendo eles só de copiar e ilustrar.

Ao analisar os vídeos denota-se que as crianças estavam bastante motivadas na realização da tarefa. A maioria conseguiu facilmente identificar as letras. Este reconhecimento deveu-se, em grande parte, à associação da representação das letras ao seu nome. Segundo Silva et al. (2016)

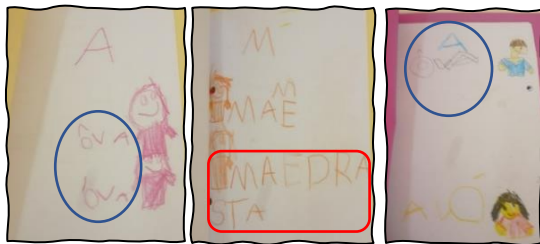
o contacto com diferentes tipos de texto manuscrito e impresso (narrativas, listagens, descrições, informações, etc.), o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases permitem uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade. (p.66)

Apenas duas crianças, ao copiarem as palavras do quadro, escreveram-nas mal como podemos verificar na figura 37.

Concluimos que esta tarefa permitiu que as crianças tomassem conhecimento de algumas letras, bem como do som das mesmas.

Figura 37

Imagens da criança S. A e M.R



Tarefa n.º 2- Cartão com o nome em sílabas. Relativamente à segunda tarefa, esta consistiu numa rotina implementada às quartas-feiras e consistia na análise em sílabas do nome das crianças. Segundo Martins e Niza (1998), “a estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças” (p. 154).

Deste modo, com o decorrer das sessões, a rotina foi-se tornando mais complexa. A primeira sessão teve como objetivo as crianças contabilizarem o número de sílabas do seu nome e terem contacto com a divisão silábica, ou seja, perceberem em quantas parte o seu nome se dividia e como era feita essa divisão. Como foi referido anteriormente, esta tarefa foi sofrendo alterações com o passar das sessões, dessa forma, nas sessões seguintes, a EE dizia quantas sílabas tinha determinado nome, dando algumas pistas como a letra inicial ou final e as crianças tinham de adivinhar o nome em questão.

Esta tarefa tornou-se muito motivante para as crianças e permitiu que estas, paulatinamente, tomassem consciência dos diferentes segmentos orais que constituem a palavra.

O facto de esta atividade ser realizada em grande grupo permitiu que as crianças se encontrassem motivadas e, em alguns casos, ajudassem os colegas, desenvolvendo assim o espírito de interajuda.

Na primeira sessão, as crianças tiveram algumas dificuldades na contagem, tendo a EE ajudado com recurso a palmas. Assim sendo, foi mostrado às crianças que cada palma correspondia a uma sílaba, a um “bocadinho”. Após a explicação, as crianças conseguiram facilmente realizar a tarefa. Logo na segunda sessão, estas já faziam a contagem sozinhas sem a ajuda da EE. Houve inclusive uma criança que a dado momento da sessão decidiu

contabilizar o número de sílabas do seu colega com recurso às palmas. No decorrer das semanas foi notória a evolução das mesmas nesta rotina.

Concluimos que esta atividade permitiu que as crianças desenvolvessem a consciência silábica, através da contagem dos bocadinhos do seu nome.

Tarefa n.º 3- Mensagem de Natal. A terceira tarefa consistiu na escrita de uma mensagem de Natal. Uma vez que o tema da semana era o Natal, a EE propôs à sala que cada criança escrevesse uma mensagem curta de Natal para ser afixada nas paredes da mesma.

Foi pedido às crianças que, primeiramente, fizessem um desenho alusivo à época natalícia, utilizando as mãos e os dedos, como forma de explorar a tinta. No final, cada criança tinha de dizer uma frase e a EE escrevia na folha com letras maiúscula. Em seguida, era pedido a cada criança para copiar a frase que a EE escreveu.

Esta atividade, para além de permitir que as crianças explorassem a tinta e tivessem contacto com a mesma através da técnica de desenho, possibilitou, de uma forma lúdica, o gosto pela escrita.

Analisando os desenhos realizados pelas crianças, salienta-se que, relativamente à escrita de frases, tiveram alguma dificuldade em escolher uma frase para escrever, sendo que a maioria optou por escrever “Feliz Natal! e “Bom Natal”.

Assim sendo, das catorze crianças apenas três escreveram frases diferentes.

EE: “Qual a frase que vais querer escrever?”

Criança E.M: “Quero escrever Pai Natal, traz presentes!”

EE: “Porque queres escrever essa frase?”

Criança E.M: “Porque eu este ano portei-me bem e mereço receber muitas prendas.”

Criança S.S: “Neste Natal, quero presentes.”

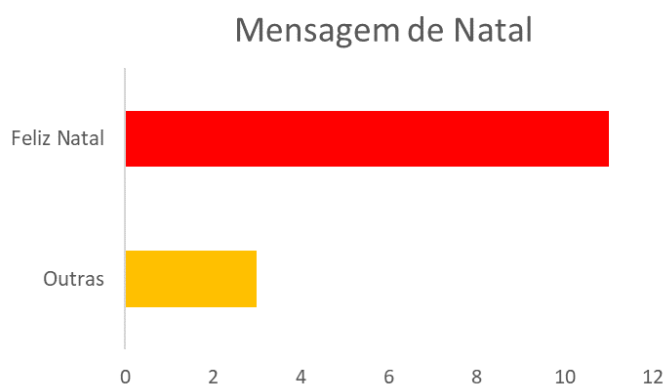
Criança G.M: “Olá Natal!”

Tal como refere Silva (1997), o educador deve promover o contacto das crianças com diversos tipos de texto escrito, de forma a levá-la a compreender a necessidade e funcionalidade da escrita, favorecendo assim a emergência do código escrito.

De seguida, apresentamos a tabela com os dados recolhidos, como podemos ver na figura 38.

Figura 38

Tabela com os resultados



Tarefa n.º 4- Reis. No que diz respeito à quarta tarefa, as crianças tiveram de se organizar em pequenos grupos. O critério de seleção era o número de sílabas do nome de cada uma. Ou seja, as crianças cujo nome continha duas sílabas deviam formar um grupo, as com três e, por fim, as com quatro. A cada grupo tinha sido associado um número de acordo com o número que representava o número de sílabas dos nomes.

Durante esta atividade, as crianças não demonstraram ter dificuldade na contagem do número de sílabas. Para ajudar na contagem, usaram palmas. Após todas as crianças estarem distribuídas pelos grupos, a EE pediu a cada uma, à vez, para recolher um objeto que se encontrasse em cima da mesa e o levasse para junto do seu grupo. O objetivo desta atividade era que as crianças, mais uma vez, de forma lúdica, tomassem consciência dos diferentes segmentos orais. Estas deveriam recolher os objetos cujo nome era composto pela mesmo número de sílabas do grupo em que a criança se encontrava.

Relativamente à escolha dos objetos, uma criança demonstrou ter dificuldade na contagem do número de sílabas (através de palmas) do objeto em questão. Enquanto as restantes conseguiam facilmente enunciar o número de sílabas dos objetos que se encontravam em cima da mesa, fazendo a contagem autonomamente, esta criança não o conseguia fazer. Mesmo depois de a EE fazer com ela a contagem, teve dificuldade na identificação do número de vezes em que se bateu palmas. É de referir que na sala havia

uma criança com NEE e, contrariamente ao que estávamos à espera, conseguiu identificar o objeto bem como fazer a contagem autonomamente.

Analisando o vídeo, verifica-se que apenas quatro crianças conseguem identificar o objeto correto. Há algumas crianças que não o conseguem identificar, e uma delas identificou um objeto com mais bocadinhos que o seu próprio nome.

Relativamente à contagem, quando a EE pedia, nem sempre as crianças conseguiam fazer a divisão silábica corretamente, como por exemplo, no caso da palavra estrela, houve crianças que faziam a seguinte divisão silábica (estre+la), em vez de (es+tre+la).

A um dado momento, visto a criança G estar a ter alguma dificuldade em indicar o nome de um objeto, a EE decidiu pegar no incenso e perguntar à mesma em quantos bocadinhos estava dividida a palavra.

EE: “Alguns meninos disseram que este objeto se chamava cheirinho, mas o nome dele é incenso”. (pegando no objeto)

EE: “Então G, quantos bocadinhos tem a palavra incenso”?

Criança B.A: “Chei+ri+nho”

EE: “Muito bem, B. Também pode ser. Mas em quantos bocadinhos está dividido a palavra incenso?”

Criança G.R e B.A: “Três bocadinhos”.

Tarefa n.º 5- Estações do Ano. A quinta tarefa consistiu em as crianças escreverem, de forma lúdica, as palavras referentes às quatro estações do ano. A EE organizou-as em pequenos grupos compostos por três crianças. A cada uma foi dado um saco composto por várias letras coloridas com o nome das estações.

Uma vez que as crianças não sabem escrever, a EE escreveu no quadro o nome das quatro estações (primavera, verão, outono e inverno). Antes de colarem numa folha apropriada as letras coloridas para a atividade, tinham de identificá-las e depois organizá-las de modo a formar a palavra pretendida.

À medida que as crianças iam colando, a EE questionava-as sobre o nome de determinadas letras.

EE: “Olhando aqui para o quadro, qual é a primeira letra da palavra PRIMAVERA?”

Criança B.A: “É o R?” (pegando na letra r)

EE: “Não, não é a letra R. Olha para aqui (apontando para a letra), como se chama esta letra?”

Criança B.A: “É esta!” (pegando na letra p)

EE: "E como se chama essa letra?"

Criança B.A: "É o <R>".

EE: "Não essa letra não é o <r>, a letra < r >é esta (pega na letra r e mostra à criança). Essa letra é um <p>?"

Ao analisarmos o vídeo, verifica-se que, mais uma vez, houve crianças que não sabiam identificar letras, o que é normal e esperado. Algumas reconheciam-nas, mas não sabiam dizer o seu nome como o caso da criança acima. Ela reconhecia as letras, mas em algumas não sabia o nome.

Com esta atividade, as crianças estiveram, mais uma vez, contacto com o código escrito de uma forma lúdica sem nunca escolarizar nem forçá-las à aprendizagem, uma vez que o objetivo é incrementar o gosto pela escrita emergente. O facto de ser uma atividade de escrita lúdica permitiu que estas se divertissem enquanto realizavam a tarefa.

Em 2010, Mata refere que o uso de jogos lúdicos na promoção da literacia da escrita, permite que as crianças alarguem os seus conhecimentos sobre a escrita, e linguagem oral, como por exemplo o seu vocabulário.

Tarefa n.º 6-Lista de Compras. Na sexta tarefa, pretendia-se que as crianças criassem uma lista de compras. Como forma de introduzir a atividade, a EE leu uma história. De seguida, foram dadas a cada criança duas folhas. A primeira consistia numa lista de compras e a segunda tinha a silhueta da boneca. O objetivo desta tarefa era as crianças, mais uma vez, de forma lúdica, sem nunca escolarizar, escrevessem as peças de roupa que teriam de comprar para vestir a boneca. É de referir que visto nessa semana o tema a abordar ser a estação do inverno, as peças teriam de ser típicas da estação.

Ao contrário das atividades anteriores, onde a EE escrevia no quadro as palavras, e as crianças apenas copiavam para a folha, nesta tarefa eram as próprias crianças, autonomamente, que escreviam.

Nesta atividade as crianças mostraram-se muito empenhadas na realização. No início, estavam um pouco preocupadas, devido ao facto de não saberem escrever.

Crianças: “Mas professora, nós não sabemos escrever?”

EE: “Mas não é preciso saberem escrever, isso só vai acontecer para o ano quando forem para a escolinha. Agora têm apenas de escrever da forma que vocês acham que é. Aqui não há maneiras certas nem erradas de escrever.”

Crianças (sempre que escreviam algo): “Eu escrevi assim, mas está mal porque eu não sei escrever “.

Estas reações por parte das crianças devem-se ao facto de estas não terem um papel tão ativo nas dinâmicas da sala. Neste sentido, o objetivo desta atividade foi numa primeira fase desafiá-las, as crianças, mas, acima de tudo, fazer com que estas se sentissem ativas, úteis, nas atividades dando-lhes a oportunidade de serem elas próprias a escreverem as palavras e não a EE e, sobretudo, perceberem como será importante, no futuro, aprenderem a escrever. Proença (2015) refere que a escrita inventada é fundamental, pois são as tarefas nas quais “a criança tenta descobrir por si própria como escrever uma palavra, tomando decisões sobre as letras a escrever e sem ter nenhuma ideia de como é “suposto” a palavra ser escrita” (p.17).

Assim sendo, ao analisarmos o vídeo e as fotografias, verifica-se que houve muita necessidade por parte das crianças em reforçar que as palavras que estavam a escrever estavam erradas, uma vez que não as sabiam escrever. Para esta atividade só foram realizadas doze listas de compras, uma vez que duas crianças (G.N e H.B) estavam a faltar.

Desta forma, apenas uma criança (J.F) conseguiu escrever corretamente as palavras, sendo que, na palavra botas, escreveu o grafema /d/ em vez de /t/ e em cachecol, na última sílaba (col) escreveu (ceg). As restantes crianças, a maioria utiliza letras do seu nome e repete-as de uma palavras para as outras.

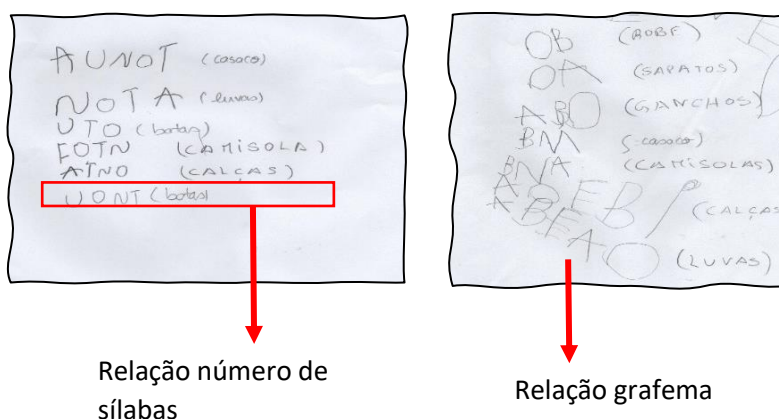
Há uma criança (M.R) que, para além de repetir muitas vezes as mesmas letras, mistura em algumas palavras letras minúsculas com maiúsculas como é o caso da letra < i>. Outra (L.R) utiliza letras de forma aleatória preenchendo por completo a folha. Esta criança em questão demonstra não ter desenvolvida a sua consciência silábica, pois não identifica o número de sílabas de cada palavra, bem como o som das mesmas. Há ainda outra (S.S) que escreve as letras alternadas e sem nenhuma ordem, ou seja, não deixa espaço entre uma palavra e as restantes.

Todavia, na sala existem três que, apesar de não conseguirem escrever corretamente as palavras, têm noção do número de sílabas e de fonemas que compõem as palavras e em algumas delas escrevem de acordo com o número de sílabas e fonemas. **Exemplo:** Criança D.P - na palavra camisola escreveu FOTN, neste exemplo a criança atribuiu a cada sílaba uma letra, ou seja, a palavra camisola tem quatro sílabas (ca-mi-so-la) e a criança escreveu quatro letras aleatórias. Outro exemplo foi a criança B.A, na palavra luvas escreveu a palavra com cinco fonemas (ABEAO) como podemos na imagem 39. Estas crianças sabem que a palavra camisola é composta por quatro sílabas e para representar a palavra, utilizam quatro letras, enquanto a outra criança sabe que a palavra luvas é composta por cinco fonemas e escolhe cinco letras para a representar.

Por fim, há ainda uma criança (E.M) que escreve a palavra cachecol com mais letras do que as outras fazendo a relação com o tamanho do objeto. Nas palavras luvas e gorro utiliza menos letras. Através do desenho, conseguimos perceber que esta escreveu de acordo com as representações que tem dos objetos, ou seja, visto o cachecol ser uma peça comprida em relação às luvas ou até mesmo às botas, ela utilizou mais letras do que nas restantes palavras.

Figura 39

Alguns exemplos de listas de compras



Tarefa n.º 7- Jogo do Intruso. A sétima tarefa consistia num jogo intitulado de jogo do intruso. Tal como o jogo tradicional, de entre as imagens apresentadas havia uma que não estava correta. O grupo foi dividida em sete grupos (seis grupos compostos por três

elementos e um grupo por dois elementos) e a cada um foi dada uma tira com três imagens. Num primeiro momento as crianças tinham de identificar os objetos presentes na tira. De seguida, foi dado algum tempo para que os grupos assinalassem com uma cruz a imagem do objeto intruso.

Através da atividade, tinham de identificar qual o objeto cujo nome não começava com o mesmo grafema dos restantes. As crianças demonstraram-se empenhadas na realização da tarefa e o facto de esta ser realizada em pequenos grupos, permitiu-lhes desenvolver o espírito de equipa que é muito importante, principalmente nestas idades.

Após a análise das tiras, constata-se que, de uma forma geral, não houve dificuldades na identificação do intruso. Apenas duas crianças tiveram dificuldade em identificar a letra. Neste sentido, a EE colocou algumas questões às crianças.

EE: “A palavra mala começa com que letra?”

Crianças: “ Não sei.”

EE: “Oçam com atenção, ma la.” (como forma de auxiliar as crianças, repetia várias vezes a sílaba ma, para que as crianças conseguissem identificar através do som a letra)

Através desta ajuda as crianças conseguiram identificar a letra, todavia houve duas (G.N e L.R) que não conseguiram identificar, tendo a EE de escrever a letra no quadro da sala.

Mais uma vez, estas atividades permitiram que estas tomassem consciência dos diferentes segmentos orais, bem como do número de segmentos que compõem as palavras.

Tarefa n.º 8- Atividade das Estrelas. A oitava tarefa tem como objetivo as crianças identificarem palavras que começam com um determinado grafema. Esta atividade foi realizada em grande grupo e vai um pouco ao encontro da tarefa 7. Deste modo, a EE espalhou em cima da mesa da sala várias imagens alusivas ao tema da semana. Foi atribuído a cada criança, de forma aleatória, uma estrela que continha no centro uma letra.

Após a explicação da EE, foi pedido às crianças que, à vez, identificassem a letra da sua estrela e, em seguida, recolhessem do cimo da mesa uma imagem cuja palavra começasse com a letra que se encontrava representada na sua estrela. **Exemplo:** a criança

tinha na estrela representada a letra i, este deveria recolher a imagem da igreja, uma vez que a palavra igreja começa com a letra i.

Ao analisar o vídeo, constata-se que, mais uma vez, as crianças conseguem identificar através do som das palavras a letra inicial. Neste sentido, nesta atividade, não demonstraram ter dificuldade. Houve algumas crianças que não sabiam o nome da sua letra, todavia, após a explicação da EE, conseguiram realizar a atividade. O facto de a atividade ser individual permitiu à EE perceber, de uma forma mais clara, se as crianças tinham dificuldades na associação do som à letra ou não.

Apesar de a atividade ser realizada em grande grupo, esta era individual, uma vez que cada criança individualmente tinha de indicar uma imagem. Normalmente o que acontece em atividades de grande grupo é que quem responde às questões são sempre as crianças que não têm dificuldades. Neste sentido, este é um aspeto a ter em conta em futuras intervenções, dando oportunidades a todos os elementos.

Deste modo, trabalhar em grupos constituídos por crianças com diversas idades ou em momentos diferentes de desenvolvimento, permite que as ideias de uns influenciem as dos outros (Silva et al., 2016, p.25)

Tarefa n.º 9- Etiquetas para a Horta. No que diz respeito à nona tarefa, esta consistiu na elaboração de etiquetas para a horta do jardim de infância onde foi realizada a PES. Nesta atividade, as crianças foram divididas em pequenos grupos compostos por três elementos. A cada um foi atribuído o nome de um legume que as crianças foram semear/plantar. Mais uma vez, foi proposto às mesmas que escrevessem o nome do legume numa folha de modo a formar uma etiqueta de identificação para depois colocar na horta.

Nesta atividade, a EE escreveu no quadro da sala o nome do legume. Foi atribuído a cada criança do grupo uma letra. À medida que estas escreviam a letra, a EE perguntava-lhes o nome da letra e qual era a letra que vinha a seguir. A maioria das crianças conseguiu reconhecer as letras bem como indicar o seu nome.

Todos os grupos conseguiram escrever corretamente as palavras fava, cenoura, alface e couve, bem como, ilustrar.

Enquanto a EE perguntava pelo nome das letras, algumas referiam o nome e em seguida enunciavam uma palavra que começava por aquela determinada letra.

EE: “Como se chama esta letra? (apontando para a letra)

Criança S.S: “É <A> de André.”

EE: “E sabes algum nome que comece por esta letra?”

S.S: “Sim, André”.

EE: “Muito bem S.S, André começa pela letra <A>”.

Analisando o diário de bordo construído pela EE, foi possível relembrar que a maioria das crianças que enunciou outras palavras, referia nomes de pessoas que faziam parte do seu quotidiano como nomes de colegas da sala, dos pais e familiares. No que diz respeito à caligrafia, as letras estavam muito bem desenhadas pelas crianças, o que revela o seu cuidado e motivação pela aprendizagem da escrita emergente.

Estas atividades dinâmicas de contagem e identificação de sílabas, lengalengas e construção de rimas, no ponto de vista de Silva (2017), “permitem que a criança descubra o código alfabético e que faça a associação das letras aos respetivos sons” (p.2).

Concluindo, esta atividade permitiu que as crianças, mais uma vez, tivessem contacto com o código escrito e reconhecessem as letras do alfabeto.

Tarefa n.º 10- Espetadas de Fruta de Papel. Na décima tarefa foi pedido às crianças que realizassem uma espetada de fruta de papel. Esta atividade dividiu-se em duas partes. Na primeira parte, as crianças tinham de elaborar a sua espetada de frutas. Uma vez que o tema da sessão eram as frutas do inverno e as crianças trouxeram de casa algumas peças de fruta, procedeu-se à elaboração de espetadas. Cada criança escolheu as frutas e organizou-as ao seu gosto na espetada. No final, depois de todas terem feito a sua espetada e antes de as comerem, procedeu-se à segunda parte da atividade.

Assim sendo, foi dado a cada criança uma tira de cartolina e vários quadrados brancos. As crianças tinham de em cada quadrado escrever a letra inicial das peças de fruta que compunham a sua espetada.

As crianças gostaram muito desta atividade e mostraram-se mais uma vez muito participativas.

Analisando o vídeo, podemos concluir que as crianças, na sua maioria, não conseguiram identificar as letras iniciais das frutas utilizadas. Deste modo, apesar de a EE tentar que as crianças conseguissem identificar a letra juntamente com o apoio da (EC), esta achou por bem escrever as palavras no quadro de modo a facilitar a identificação. Mesmo com as palavras escritas no quadro, duas não conseguiram identificar as letras.

Na mesma linha de pensamento, Ferraz et al. (2018), refere que

as crianças quando aprendem a falar, não têm consciência de que as palavras são formadas por sucessões de sons, uma vez que apenas focalizam a sua atenção e o seu interesse na significação do que estão a ouvir e do que pronunciam. As crianças têm de se consciencializar de que as palavras ditas oralmente são constituídas por uma sequência de fonemas, correspondente ao que é representado pelo código alfabético através da escrita. É esta consciência da estrutura fonológica da língua que se designa por consciência fonológica. (p.4)

Tarefa n.º 11- Etiquetagem dos frascos das emoções. Relativamente à décima primeira tarefa, e visto nessa semana o tema a abordar ser as emoções, a EE organizou as crianças em pequenos grupos compostos por três elementos. A cada grupo foi atribuída uma emoção. O objetivo desta atividade era as crianças escreverem numa etiqueta o nome da emoção que lhes foi atribuída. Estes frascos foram depois usados para outra atividade onde foi trabalhada a área da matemática.

Esta atividade foi feita com um grupo de cada vez, de forma a que a EE pudesse dar o apoio necessário. Tal como aconteceu na atividade elaboração da etiqueta para a horta, a EE escreveu no quadro da sala o nome da emoção. A formação dos grupos teve como critério intercalar crianças com mais dificuldade e mais facilidade na identificação das letras, de forma a promover a interajuda.

Enquanto as crianças executavam a tarefa, EE dialogou com elas sobre a tarefa que estavam a realizar, procurando que estas se consciencializem da importância da escrita, desenvolvendo, assim, a vontade de aprender a escrever.

Nesta atividade, verifica-se que grande parte das crianças conseguiu identificar principalmente as vogais. Houve crianças que não conseguiram identificar as consoantes como o T, L, V, entre outras. A criança L.R, apenas conseguiu identificar a letra <A>, quando questionada sobre o nome das outras respondia que não sabia.

EE: “Qual é a letra que vem a seguir ao A?”

E.M.: “Não sei!”

EE: “Não sabes, qual é a letra que vem a seguir ao <A>?” “É esta.” (levanta-se e dirige-se para o quadro para escrever.

Criança F.L.: É esta assim! (desenha na mesa utilizando os dedos)

Ao mesmo tempo que a criança F.L explica ao colega, o mesmo desenha na mesa a letra L.

EE: “Qual é esta letra?” (apontando para a letra que se encontra desenhada no quadro)

S.A.: “É o <p>?”

EE: “Não é a letra <M>.”

S.S.: “É o <M> de Sofia”.

S.A.: “Não, não. Não é <M> de Sofia.”

EE: “É <M >de Maria.”

Através desta situação, podemos verificar a criança S.A., quando ouviu o colega a dizer que a letra M era do nome Sofia, interveio logo dizendo ao colega que o grafema <m> não era de Sofia. Com esta situação conseguimos concluir que as crianças por vezes sabem desenhar a letra, mas não sabem o seu nome nem identificar as letras do seu nome.

Relativamente ao diálogo feito pela EE sobre a importância da escrita, de modo a facilitar o pensamento das crianças, a EE utilizou a atividade da etiquetagem dos frascos, para perguntar se elas achavam que era importante escreverem o nome das emoções para etiquetar os frascos.

Apenas uma criança disse que era importante escrever, porque assim sabia escrever coisas (S.S). As restantes crianças não disseram nada. A EE utilizou como exemplo os frascos das emoções, ou seja, os monstros tinham de guardar as suas emoções em frascos e, por isso, eles precisavam de estar etiquetados. Mesmo com esta explicação, as crianças não foram capazes de indicar a importância neste caso da escrita (servia para o monstro conseguir identificar os frascos relativos a cada emoção de modo a poder organizá-las nos respetivos frascos).

A EE fez uma outra tentativa, perguntando como é que liam o que estava escrito naquela etiqueta. Apenas uma criança (L.R), ao ler começou a apontar para o meio. As restantes crianças começaram a ler da esquerda para a direita. De modo a ser mais fácil para a EE ver como é que estes liam, a mesma pediu-lhes para seguirem a leitura com o dedo.

Neste exercício, verificamos que todas as crianças, exceto a L.R, leram da esquerda para a direita e seguiram a leitura com o dedo. Todavia, estas demonstram não ter consciência do que estavam a ler, ou seja, estes estavam a ler aquilo que tinham decorado, que era o nome da emoção.

Ao representar uma mensagem por escrito, a criança toma consciência de que a escrita permite transmitir uma mensagem, apesar de não conseguir ainda fazer a ligação fonema-grafema (Mata, 2008, p.15)

No que diz respeito à caligrafia, houve crianças que não escreveram as palavras alinhadas. Em outros casos, as letras não eram uniformes, ou seja, umas maiores e outras mais pequenas.

Figura 40

Análise das etiquetas



Analisando a figura, concluímos que nas etiquetas da emoção do amor, zangado (que significa a emoção da raiva), tristeza e calma, as letras não se encontram todas escritas com o mesmo tamanho.

Uma vez que as etiquetas não tinham linhas, também foi mais difícil para as crianças escreverem as letras todas alinhadas. Desta forma, como podemos verificar na figura 40, na palavra zangado, as crianças escreveram a letra A mais abaixo, comparando com as restantes letras em que as crianças conseguiram escrever em linha reta.

O uso destas atividades de escrita permite que as crianças tenham consciência que quando escrevemos as letras, estas têm de ser do mesmo tamanho e devemos sempre escrever em linha reta e não as colocar desorganizadamente pela folha.

Mais uma vez, as crianças mostraram-se muito motivadas com a atividade. O facto de esta ser uma atividade diferente despertou o seu interesse.

Tarefa n.º 12- Puzzle das emoções. A décima segunda tarefa consistiu na montagem de um puzzle. Esta atividade foi realizada em grande grupo. A cada criança foi atribuído um pedaço de uma imagem incompleta. À vez, a EE perguntava a cada criança qual a emoção que estava representada na sua imagem. As restantes crianças tinham de estar atentas, pois seriam questionadas pela EE sobre quem é que tinha a outra parte da imagem. As imagens estavam divididas de acordo com o número de sílabas.

Sempre que uma criança tinha uma parte da imagem, deveria dizer e juntar essa parte à outra de forma a pudermos formar o puzzle. É de referir que as imagens eram alusivas ao tema da semana (emoções).

Nesta atividade, as crianças conseguiram facilmente identificar a emoção presente na imagem e fazer a contagem do número de sílabas. A maior dificuldade prendeu-se com a montagem do puzzle, pois algumas tiveram dificuldades em organizar as imagens de forma a formar o puzzle completo. Nesta atividade, foram as próprias crianças que fizeram a contagem do número de sílabas (bocadinhos). Apenas na palavra Amor, estas contabilizaram três bocadinhos pois dividiram da seguinte forma: A- MO- RE. A EE explicou-lhes que a palavra amor não terminava em <E> mas sim <R> e, quando dizemos a palavra, fazemos apenas a seguinte pausa (A- MOR). As crianças gostaram muito desta atividade e mostraram-se muito participativas, principalmente na contagem silábica.

Tarefa n.º 13- Criação de uma história. Por fim, a décima terceira tarefa consistiu na criação de uma história em grande grupo. A EE colocou em cima da mesa várias imagens alusivas ao tema da semana.

Antes de iniciar a história, a EE explorou com as crianças as imagens de modo a que todas conseguissem identificar o que estava representado em cada uma. Estas conseguiram facilmente descrever o que estava representado em cada imagem.

De seguida, enquanto construía a história juntamente com as crianças, a outra estagiária escrevia numa folha. No quadro da sala, a EE colocava as imagens para todas as crianças conseguirem ver no quadro da sala. No final, a EE leu a história que construíam às crianças como forma de estas perceberem que tudo aquilo que escrevemos pode ser

lido tal como aconteceu com a história. Tal como refere Fernandes (2005), é fundamental que as crianças percebam que tudo aquilo que dizemos pode ser escrito e vice-versa.

Mais uma vez, a EE aproveitou esta atividade para reforçar a importância da escrita. Deste modo, questionou novamente as crianças sobre se era importante escrevermos aquilo que dizemos. As crianças responderam prontamente que sim.

Relativamente à construção da história, as crianças não demonstraram ter dificuldades. Estas conseguiram com a ajuda da EE criar um fio condutor para a história. O facto de serem as crianças a criar a história motivou-as, pois sentiram-se, mais uma vez, ativas nas dinâmicas da sala. É extremamente importante fazermos com que as crianças se sintam presentes nas atividades, pois permite desenvolver a autonomia e confiança entre muitas outras competências.

Fase C- Aferição da eficácia do plano de intervenção educativa

Análise e discussão do questionário final feito às crianças. O questionário final foi elaborado de acordo com algumas questões feitas no questionário inicial, para, assim, serem equiparados os resultados e observar se existiu ou não uma evolução relativamente à escrita.

Este inquérito dividiu-se em duas partes. Numa primeira parte foram feitas três questões sobre a aprendizagem da escrita e na segunda parte, realizado um questionário idêntico ao inicial. Relativamente ao questionário final, este teve como objetivo averiguar se após as tarefas desenvolvidas no decorrer da investigação, as crianças evoluíram no domínio da escrita.

Tal como o inicial, foi realizado a catorze crianças, em total anonimato. Ao contrário das questões iniciais, as finais são mais direcionadas para as funcionalidades da escrita e para importância da mesma. Neste sentido, a EE pretendeu analisar as respostas das crianças às seguintes questões.

Tabela 7

Perguntas realizadas no questionário final

Questões:	
1-	Queres aprender a escrever?
2-	Para que serve aprender a escrever?
3-	O que tens de fazer para aprender a escrever?

Analisando a primeira pergunta, podemos concluir que onze crianças responderam sim e apenas três afirmaram que não, justificando que não sabem escrever e outra não justifica. Uma das crianças justifica dizendo que não quer aprender a escrever porque um dia escreveu uma coisa para o seu pai e ele não percebeu e, por isso, não quer aprender a escrever.

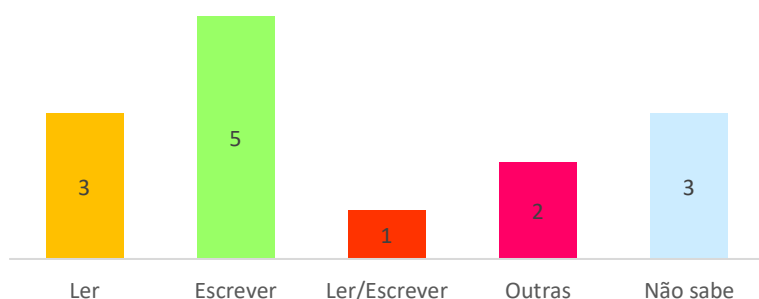
Das crianças que responderam afirmativamente à questão, apenas três justificaram, apontando várias razões como poderem escrever o que quiserem, poder ler as histórias e aprender a escrever as letras pequeninas. É notória a importância que as crianças dão à aprendizagem da escrita, contribuindo para a sua autonomia.

Na segunda questão, a maioria das crianças refere que a aprendizagem da escrita serve para ler e escrever como podemos ver na figura 41.

Figura 41

Respostas das crianças à questão 2

"Para que serve aprender a escrever?"



Das catorze crianças inquiridas, duas responderam que a aprendizagem da escrita serve para estudar e “ficar esperto das ideias”. Quando questionada pela EE, a criança justificou que, “se soubermos escrever ficamos espertos porque já sabemos escrever tudo aquilo que queremos e assim não precisamos de estar sempre a perguntar às pessoas como

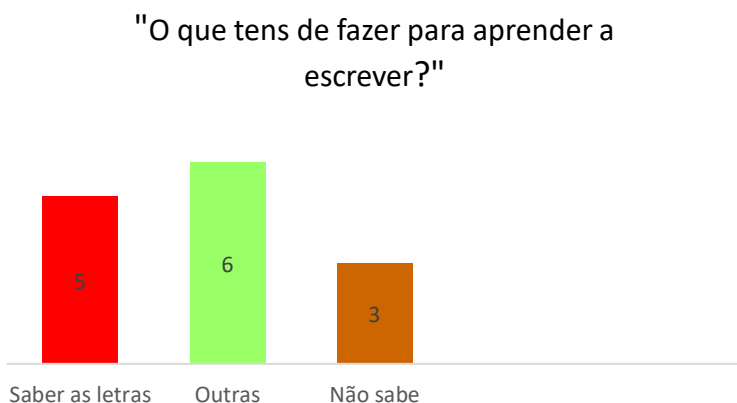
se escreve determinadas palavras”. Três crianças afirmam que não sabem para que serve aprender a escrever. De entre as três crianças, encontra-se uma com necessidades educativas especiais. Esta criança, quando questionada sobre a razão, repete apenas o seu nome. As restantes não justificam a sua afirmação. Por fim, as crianças que responderam ler apontam como exemplos recados, mensagens, livros, e as escrever apontam o nome, alguns nomes de animais como papagaio, girafa, pato, para estudar sozinho e para fazer trabalhos. Apenas uma criança referiu os dois.

Lourenço (2014) afirma que a compreensão sobre a funcionalidade da linguagem escrita está associada aos conhecimentos que as crianças já possuem sobre os aspetos convencionais do sistema da escrita. Assim sendo, segundo o mesmo, “as crianças que possuem conceções mais elaboradas e diversificadas sobre a funcionalidade da linguagem escrita, são capazes de identificar formas de escrita mais complexas do que as outras”. (p.17).

Relativamente à terceira questão, algumas das crianças referem que para escrever têm de saber as letras como podemos ver na figura 42.

Figura 42

Respostas das crianças à questão 3



A maioria das crianças refere outras razões para a aprendizagem da escrita como ir para a primária para aprender a ler e escrever, indicar as letras que têm de usar ao escreverem o seu nome, fazerem desenhos. De entre estas crianças há uma que indica como razão a esperteza.

Três afirmam que não sabem o que é preciso fazer para aprender a escrever e cinco afirmaram que é necessário saber as letras para poder escrever.

Após este inquérito realizado às crianças da sala, procedeu-se à entrega do questionário final composto por cinco questões.

Comparando o questionário final com o inicial, podemos concluir que na questão 1 apenas uma criança que, na fase inicial não sabia escrever o seu nome, agora já o consegue fazer. No que diz respeito à questão 2, há uma evolução, uma vez que, há quatro crianças que apesar de escreverem usando letras aleatórias, escrevem de acordo com o número de grafemas, ou seja, a palavra pato é composta por quatro grafemas e as crianças nas suas produções escrevem quatro letras aleatórias sem nenhuma razão. Apenas uma criança escreve de acordo com o número de sílabas.

As restantes crianças utilizam letras aleatórias e não utilizam nenhum critério para escreverem, ao contrário de outras. Verifica-se também que, ao contrário do esperado, nem no questionário inicial nem no final, as crianças revelaram, na escrita, a representação do tamanho dos animais. Ou seja, na palavra girafa e patinho era esperado que estas utilizassem quantidades diferentes de letras nestas duas palavras, uma vez que podiam associar a palavra ao tamanho do animal, o que não aconteceu.

Por fim, apenas uma criança conseguiu assemelhar a sua representação gráfica às palavras pedidas (pato) e (pata). Assim sendo, como podemos ver nas figuras 43 e 44, esta atribui a cada letra um valor sonoro.

Segundo Martins e Niza (1998), nesta etapa, “algumas crianças já são capazes de representar na escrita todos os fonemas constituintes das palavras, produzindo uma escrita alfabética” (p.61).

Através das figuras seguintes, conseguimos perceber que nas restantes palavras a criança F.L. já consegue ter perceção das letras iniciais escrevendo em patinho a letra <P> e em girafa o J. Aqui está uma prova de como a criança escreve de acordo com os sons. Como esta pronuncia girafa com /j/, escreve da forma como diz, daí ter escrito em vez do <g> o <j>. Com este exemplo, podemos verificar que a criança em questão ainda está a desenvolver a sua consciência fonológica. Assim, esta demonstra ter consciência de que a palavra girafa é constituída por sons. Segundo Sim-Sim (2008), “a evolução da consciência fonológica segue um percurso que vai da sensibilidade a segmentos maiores da fala como

as palavras ou sílabas, para a sensibilidade aos componentes fonémicos das palavras” (p.49).

Figura 43

Questão 2 do questionário inicial

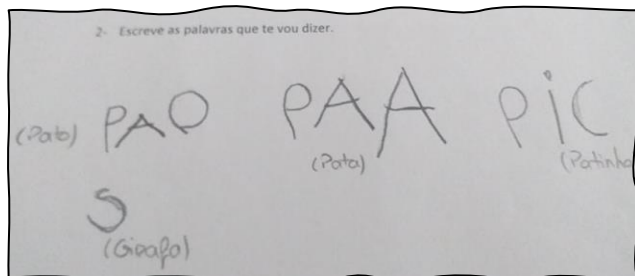
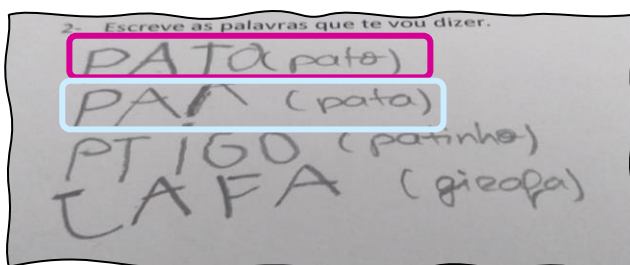


Figura 44

Questão 2 do questionário final

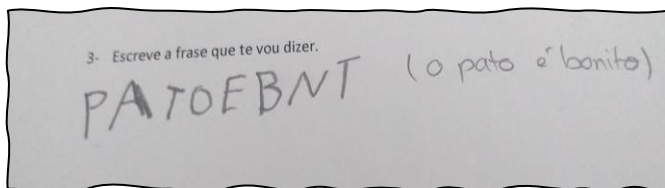


Relativamente à terceira questão, tal como aconteceu no questionário inicial, as crianças escreveram a frase utilizando letras aleatórias.

Neste sentido, não houve qualquer mudança de um questionário para o outro, exceto na criança acima referida. A sua representação foi aquela que mais se assemelhou com a frase pedida: “O pato é bonito”, como podem ver na figura 45.

Figura 45

Exemplo da frase a criança F.L



Todavia, há cinco crianças que, embora escrevam frases utilizando letras aleatórias, algumas colocam no início o grafema <O>. Ora, estas crianças apesar de não saberem escrever as palavras conseguem entender, que o fonema /U/ se representa com a

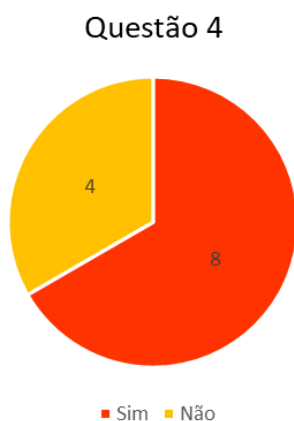
grafema<O>. No que diz respeito à palavra “bonito”, há apenas uma criança que escreve tendo como critério o número de sílabas. Assim sendo, esta utiliza apenas três letras para escrever a palavra. As restantes utilizam letras do seu nome de forma aleatória. A maioria das crianças utiliza poucas letras para escrever a frase, pois só reconhecem neste caso a palavra “pato” e “bonito”. Deste modo, ao escrever também só fazem a representação destas duas palavras, esquecendo-se do “O” e “é”.

Segundo Mata (2001), neste nível, as crianças “começam a surgir limitações na escolha das letras a utilizar, pois estas passam a representar um valor sonoro identificado na sílaba” (p.354).

Na quarta questão, a maioria das crianças lê a frase corretamente, mas não é capaz de seguir a leitura através do dedo, como podemos verificar na figura 46. Deste modo, a EE verificou que as crianças decoraram a frase e quando questionadas para a lerem limitaram-se a citar.

Figura 46

Resultados da questão 4



Comparando as respostas dadas, das oito crianças que responderam afirmativamente à questão, a maioria lê a frase no questionário final, podemos concluir que dez crianças que no questionário inicial tinham dito que não sabiam ler a frase, neste questionário final conseguiram-no fazer. De entre as dez crianças, oito leram “o pato é bonito” e duas apenas leram “o pato”. Das restantes, três continuaram a não saber ler o que estava escrito e apenas uma no questionário inicial conseguiu ler e no final não.

Por fim, na quinta questão, as crianças conseguiram identificar o <o> nas frases delas e a palavra “bonito”. É de referir que a maioria das crianças não tem perceção de que

o grafema <O > se encontra no início de frase e por isso, algumas indicam a letra <o> no meio e final da frase. Há também crianças que referem que a palavra bonito é determinada letra, ou seja, atribuem de entre as letras todas que escreveram uma para ser a representação da palavra bonito. Analisando esta questão, em ambos os questionários, podemos concluir que houve grande evolução, uma vez que o objetivo do trabalho não era a aprendizagem da escrita, mas a motivação para a sua aprendizagem emergente.

Análise do Diário de Bordo

Após a última fase, encontra-se a análise do diário de bordo. Assim sendo, após a análise das atividades realizadas com as crianças, é hora de analisarmos de forma ainda mais detalhada alguns aspetos como as aprendizagens das crianças, as suas dificuldades entre outros aspetos.

O diário de bordo consistiu numa observação detalhada e registada de vários aspetos, nomeadamente o comportamento das crianças relativamente às atividades realizadas, as intervenções feitas por elas no decorrer da investigação, as questões levantadas, as aprendizagens e as dificuldades demonstradas. O uso do diário foi uma das várias técnicas de recolha de dados utilizada pela EE como já foi referido neste estudo.

Deste modo, foi necessário criar categorias de análise, como podemos ver na seguinte tabela que se segue.

Tabela 8

Categorias de análise para o diário de bordo

Categorias de análise	
A	Reações das crianças
B	Dificuldades das crianças
C	Aprendizagens das crianças
D	Interesse das crianças pela escrita

Categoria A- Reações das crianças. Nesta categoria serão analisados os comportamentos das crianças ao longo das sessões e às diferentes atividades.

Analisando o diário de bordo, podemos concluir que as crianças se encontravam muito motivadas na realização das tarefas. O facto de estas serem atividades lúdicas, permitiu captar a sua atenção e empenhamento nas mesmas. Relativamente à tarefa 6, quando a EE lhes pediu para cada uma escrever as peças de roupa que tinham de comprar para a boneca, a primeira reação das crianças foi de medo, pois estas não sabiam escrever.

Após a explicação da EE estas ficaram mais tranquilas. O seu principal receio devia-se, em grande parte, ao facto de não saberem escrever e todas as suas tentativas de escrita estarem erradas. Porém, houve sempre a preocupação, por parte da EE, em motivar as crianças e afastar completamente a noção de erro.

De forma a dar resposta à questão-problema, e a incentivar as crianças pela aprendizagem da escrita, a EE optou por criar atividades/tarefas lúdicas que despertassem o seu gosto pela escrita.

Na atividade da criação da história, as crianças mostraram-se muito participativas e empenhadas na criação da mesma. Uma vez que estas nunca tinham construído uma história, estavam muito contentes pela sua realização. De um modo geral, estas gostaram de todas as atividades realizadas na investigação e motivadas na realização das mesmas.

Categoria B- Dificuldade das crianças. Relativamente à categoria B, serão apresentadas as dificuldades das crianças durante a investigação.

Desta forma, podemos verificar que durante o estudo, as crianças demonstraram algumas dificuldades na realização de algumas tarefas. No que diz respeito à rotina implementada às quartas-feiras, da contagem do número de sílabas do seu nome, numa primeira fase, as crianças tiveram alguma dificuldade na contabilização do número de sílabas do seu nome. Desta forma, como era a primeira vez, houve crianças que não conseguiram identificar o número de sílabas do seu nome. Com o passar das sessões, esta rotina foi tornando-se mais complexa. Na segunda sessão, as crianças já conseguiram fazer a divisão silábica. Neste dia, a EE fez o seguinte registo:

“Nesta sessão pode verificar que as crianças já conseguiram fazer a divisão silábica do seu nome”. Numa das sessões, a EE perguntou às crianças as letras que compoñham aquele nome e “a maioria como é normal só sabia algumas letras como as vogais, e algumas consoantes como o <M>, < N>, <P>.

Na atividade do puzzle das emoções, as crianças conseguiram contabilizar o número de sílabas, todavia, na palavra amor, estas contabilizaram três sílabas, pois dividiram da seguinte forma: A- MO- RE.

Outra dificuldade notada por parte das crianças foi o reconhecimento das letras, nas atividades de escrita como a do Abecedário, das Estações do Ano e das etiquetas para a horta e frasco das emoções. Através das mesmas, podemos verificar que a maioria das crianças reconheciam algumas letras, mas não sabiam dizer o seu nome.

Estas tinham dificuldade em associar as letras aos respetivos sons como foi o caso da atividade da espetada de frutas em papel e das estrelas.

Nesta atividade, as crianças não identificaram a letra inicial das palavras. Algumas, apesar de reconhecerem a letra não sabem o seu nome, mesmo que este esteja presente no seu nome, como foi o caso da criança B.A. Outra dificuldade foi a escrita de algumas letras. As crianças não possuem ainda a capacidade de perceber que quando escrevemos as palavras, estas devem estar escritas com o mesmo tamanho e em linha reta. Por exemplo, na atividade da etiquetagem dos frascos, houve grupos em que as crianças escreveram de forma desorganizada com letras acima e abaixo e com diferentes tamanhos. É de referir que as letras que eles sabiam escrever eram as letras que compunham o seu nome.

Deste modo, as maiores dificuldades denotadas pelas crianças foram referentes à contagem do número de sílabas das palavras, num primeiro momento, e a associação do som da letra à sua representação.

Categoria C- Aprendizagem das crianças. Na categoria C, iremos apresentar as principais aprendizagens feitas pelas crianças ao longo do estudo.

Segundo as recolhas feitas pela EE no diário de bordo, as crianças, a partir da primeira sessão da atividade da rotina (contagem do número de sílabas do seu nome), “começaram a desenvolver o gosto pela aprendizagem da escrita”.

Terminada a investigação, conclui-se que as propostas de atividades apresentadas permitiram desenvolver nas crianças o prazer da escrita emergente e o gosto pelo conhecimento de algumas letras que até outrora não conheciam. De semana para semana, foi notória o empenho e dedicação de algumas crianças na tentativa de produções escritas.

Com estas propostas, as crianças aprenderam a refletir sobre as capacidades da linguagem escrita, ou seja, sobre a consciência fonológica, através da contagem do número de sílabas, as crianças refletem sobre o som das palavras através de rimas, sílabas, fonemas, entre outros.

Por exemplo, as atividades de escrita inventada como a lista de compras permitiram que as crianças refletissem sobre o que é que as letras representam, e o nome das letras, e em contextos em que elas são necessárias, ou seja, a criança sabe que a letra <C> é de Carolina, mas que também é de casaco.

Assim sendo, estas puderam desenvolver a sua linguagem escrita através de atividades fonológicas, e da apreensão do código escrito. De destacar a realização de atividades lúdicas que permitiram à criança aprender através do ato de brincar.

Categoria D- Interesse das crianças pela escrita. Nesta categoria serão apresentados alguns registos feitos pela investigadora sobre o interesse das crianças pela escrita.

Assim sendo, com o decorrer das sessões foi notória o interesse que algumas crianças criaram sobre a escrita desde a primeira atividade do abecedário da família. Na sessão seguinte à do abecedário, as crianças Y.G., F.L., B.A., G.M. e G.R., começaram a brincar com jogos de construção do alfabeto e formação de palavras. Estes jogos encontravam-se na sala e, durante as observações, foi possível verificar que não eram muito utilizados pelas crianças.

Efetivamente, a atividade do abecedário permitiu que as crianças ganhassem gosto pela aprendizagem da escrita e resolvessem utilizá-los nas suas brincadeiras. Um destes jogos “Loto da Leitura” consistia em as crianças escreverem o nome do objeto ao lado, como podemos ver na figura 47.

Figura 47
Loto da Leitura



Numa das sessões, as crianças acima referidas brincaram com um outro jogo intitulado de “Jogo das Sílabas”. Neste jogo, as imagens estavam divididas em duas partes juntamente com a palavra. **Exemplo:** a peça com a imagem de um barco estava dividida em duas partes uma parte com as letras (bar) e outra com as letras (co). A criança tinha de juntar as duas peças, formando, assim, a palavra barco como podemos ver na figura 48.

Figura 48
Imagens do Jogo "Sílabas"

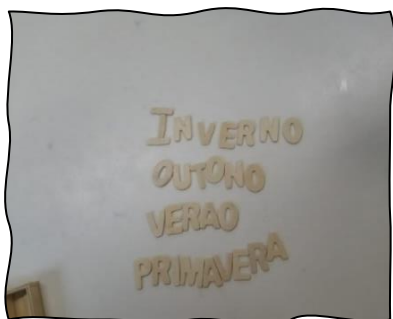


Após a atividade da escrita do nome das estações do ano, as crianças Y.G. e B.A., antes das rotinas, enquanto esperavam que os restantes colegas chegassem à sala, foram buscar um puzzle de letras do alfabeto de encaixar e começaram a escrever a palavra “Primavera” e “Verão”. Visto não terem letras suficientes, a (EC) foi buscar uma caixa com várias letras em madeira. Assim sendo, escreverem as seguintes palavras: “Primavera”,

“Verão”, “Outono” e “Inverno”. Estas olhavam para o quadro das estações que continha as palavras das estações e copiavam, como podemos ver na figura 49. É de salientar que este jogo foi realizado todos os dias. Sempre que a EE lhes pedia para irem brincar para as áreas, estas duas crianças faziam este jogo.

Figura 49

Imagem das palavras escritas pela Y.G e B.A



Por fim, num dia de manhã antes das rotinas, o F.L., o D.P. e o G.M. estavam a desenhar e pediram à EE que escrevesse no quadro da sala, a palavra Mickey Mouse para estes copiarem e escreverem na sua folha junto do desenho.

Em suma, estes dados permitiram concluir que a intervenção foi bastante gratificante para as crianças, pois verificou-se um interesse crescente pela escrita. Desde a primeira atividade da rotina que as crianças, em várias situações, contavam, por iniciativa própria, o número de sílabas das palavras, referiam o nome de outras palavras que começavam com determinadas letras, e estavam sempre muito empenhadas em escrever o seu nome.

Conclusões

Nesta última secção do capítulo, pretende-se apresentar as conclusões retiradas deste estudo, com vista a apurar respostas para a questão problema desta investigação. Ainda, neste capítulo, são também referidas algumas limitações que encontramos no decorrer do estudo e recomendações para futuras investigações.

Após a análise e interpretação feita aos dados, é necessário concluí-lo dando resposta à questão-problema **“Como desenvolver nas crianças o prazer pela escrita emergente?”** Para além da questão problema, foi necessário criar objetivos que serviram de suporte e guião: **i) apresentar propostas que desenvolvam nas crianças o prazer da**

escrita emergente. ii) analisar as percepções das crianças a essas propostas, tendo por base as suas representações sobre a importância de aprender a escrever. Estes objetivos tinham como função facilitar a orientação e análise do mesmo.

Relativamente ao primeiro objetivo, **apresentar propostas que desenvolvam nas crianças o prazer da escrita emergente**, foi fundamental criar atividades lúdicas de modo a que as crianças sentissem felizes na realização das mesmas e não fossem atividades escolarizadas. Através das observações realizadas, podemos perceber que havia pouca relação das crianças com a escrita. Estas apenas escreviam o seu nome quando lhes era solicitado e, muitas delas, utilizavam como auxílio um cartão para copiarem as letras. Na área dos jogos de mesa, havia inúmeros jogos de promoção da escrita, mas as crianças não os procuravam.

O facto de as propostas implementadas terem um carácter lúdico permitiu uma maior aprendizagem por parte das crianças. Através do jogo, estas adquiriram prazer e gosto pela escrita e, nas atividades de mesa, já começaram a utilizar os jogos de promoção da escrita.

No que diz respeito ao segundo objetivo, **analisar as percepções das crianças a essas propostas, tendo por base as suas representações sobre a importância de aprender a escrever**, concluímos que, numa primeira fase, através do questionário inicial, a maioria das crianças demonstram não possuir conhecimentos sobre a importância da escrita. Neste sentido, no decorrer das sessões, a EE teve como preocupação alertar as crianças para a sua importância através das atividades desenvolvidas, como foi o caso da etiquetagem dos frascos das emoções e da atividade da história.

Assim sendo, através destas atividades, elas conseguem ter consciência de que a escrita é importante na nossa vida, pois é através dela que comunicamos, e que tudo aquilo que dizemos pode ser escrito e lido e vice-versa.

Através dos questionários finais, conseguimos perceber que estas percepções da importância da escrita foram tidas em conta, uma vez que, as crianças conseguiram de uma forma geral indicar a importância da escrita e do que é necessário para aprender a escrever.

Relativamente às representações, as crianças encontram-se em vários níveis da apreensão do sistema de escrita. A maioria das crianças, no início deste estudo,

encontrava-se no segundo nível da apreensão da escrita. Neste nível, para diferenciar o significado das palavras, as crianças utilizam um número limitado de grafismos e trocam a sua ordem, podendo, assim, escrever diferentes palavras. Martins e Niza (1998) alegam que neste nível, a criança começa a tomar consciência de que o que a escrita envolve é a representação da mensagem oral, que é linear e literal. Neste campo houve uma ligeira evolução, estando a maioria delas neste momento no terceiro nível da apreensão da escrita. Este nível, caracteriza-se por a criança atribuir um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita. Neste sentido, a criança tenta atribuir a cada sílaba uma letra.

Para responder à questão-problema deste estudo, “**Como desenvolver nas crianças o prazer pela escrita emergente?**”, concluímos que é possível desenvolver nas crianças o gosto pela aprendizagem da escrita, através de jogos diversificados e lúdicos. Num primeiro momento, deve-se utilizar jogos mais simples, que facilitem a tomada de consciência das sílabas e, de seguida, avançar para jogos diversificados como de contagem de sílabas, identificação de palavras que começam com a mesma letra, entre outros.

Limitações do estudo e recomendações para futuras investigações

Como acontece em todos os estudos, há obstáculos que vão aparecendo no decorrer da investigação, e este não foi exceção. No entanto, há limitações a destacar e recomendações para futuras intervenções.

Quanto às limitações, a gestão do tempo foi, sem dúvida, a mais significativa. Neste sentido, uma vez que tínhamos apenas três dias por semana, as atividades, apesar de serem adaptadas à idade das crianças, implicavam muito tempo. Estas atividades de promoção da escrita devem permitir que a criança explore, com tempo, todos os recursos. Ora como o tempo era reduzido, esse contacto não foi muito explorado. Todavia, elas conseguiram sempre realizar as tarefas e serem bem sucedidas. O facto de serem desafios lúdicos originou alguma agitação, como foi o caso da atividade da confeção das bolachas de Natal.

Outra limitação prende-se com os materiais usados. Estes devem ser chamativos e captar a atenção das crianças. Antes de os usar, devemos testá-los para não correr o risco de algo não funcionar. Na atividade da confeção das bolachas, as crianças confeccionaram, com a ajuda da EE, bolachas alusivas ao Natal e, seguidamente, após estas arrefecerem,

escreviam, com a ajuda de uma caneta decorativa, a expressão “Natal 2020”. O que aconteceu nesta atividade foi que a escolha da caneta não foi a mais acertada, e não conseguimos obter os resultados esperados. Apesar de ter sido uma atividade interessante, não reuniu as condições para ser explorada no relatório.

Como última limitação, aponto as atividades desenvolvidas. Uma vez que a questão problema desta investigação se centrava no desenvolvimento do gosto nas crianças pela escrita emergente e era necessário criarmos propostas lúdicas que chamassem a atenção das crianças sem nunca escolarizar. Por certo, era necessário criarmos atividades que motivassem as crianças para esta temática e que fossem criativas estando sempre interligadas com o tema da semana. Com o passar das sessões, tornou-se numa limitação, pois, num determinado momento, foi difícil a construção de tantas atividades que pudessem captar a atenção das crianças e cumprir as suas exigências.

Em futuros estudos, seria benéfico continuar a promover tarefas relacionadas com a aprendizagem da escrita emergente, mas fazê-lo durante mais tempo para verificar quais seriam os resultados e comparar com os obtidos neste estudo.

Um tema que poderia ser abordado em futuros trabalhos seria a importância de atividades lúdicas na aprendizagem das crianças. Uma vez que esta investigação se centrou na escolha de atividades diversificadas e estimulantes, seria importante analisar os impactos que as atividades lúdicas têm na aprendizagem e formação das crianças. Vários estudos apontam para a importância que estas têm na formação pessoal e social das crianças bem como na assimilação de conteúdos e na aprendizagem dos mesmos.

CAPÍTULO III – REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Reflexão Global da PES

Após entrar para a licenciatura, confesso que me senti, por diversas vezes, com vontade de desistir, talvez por, num primeiro momento, não ser o que estava à espera. Contudo, com o passar do tempo e das vivências realizadas ao longo da licenciatura, fez com que eu realmente tivesse certeza de que era isto que eu queria para o meu futuro. Assim sendo, tentei sempre, ao longo das minhas intervenções, utilizar recursos lúdicos e inovadores que despertassem nas crianças o gosto pela escola e que estas aprendessem os conteúdos de forma significativa, independentemente da sua faixa etária.

Deste modo, no decorrer das minhas intervenções, optei por levar atividades dinâmicas, e materiais apelativos. Relativamente às aprendizagens das crianças, tentei, acima de tudo, dar prioridade às suas necessidades e às suas diferentes formas de aprender. Ao longo da prática, tentei sempre adaptar-me às necessidades e interesses delas. Neste sentido, o professor/educador deve ter em conta que as crianças têm tempos e forma de aprendizagem diferentes umas das outras e, por esse motivo, deve adaptar a sua intervenção educativa, a cada criança.

Depois de concluída esta etapa da minha formação académica, é hora de refletir acerca do percurso da PES, apontando, assim, o que correu bem, o que correu mal e que aprendizagens e experiências levo deste percurso, que considero desafiante e produtivo para mim enquanto futura profissional da educação.

Com já foi referido, nesta fase, pretendo refletir sobre os dois contextos onde ocorreu a PES. O primeiro contexto ocorreu com crianças em idade Pré-Escolar, mais concretamente, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos. O segundo contexto decorreu com crianças do 3.º ano, esta turma tinha crianças desde os oito até aos nove anos de idade (tendo apenas um aluno com 10 anos).

O facto de ter trabalhado com crianças de idades distantes, foi um aspeto bastante positivo, pois fortaleceu ainda mais a minha formação. O contacto com estes dois contextos proporcionados pela PES é uma mais-valia para nós, enquanto futuras profissionais da educação. Este é o primeiro contacto profissional que temos visto que, durante a PES, fomos para o contexto três dias por semana, havendo duas semanas completas, o que não aconteceu nos estágios realizados durante a licenciatura.

No meu caso, foi mesmo o primeiro contacto com estes níveis de ensino numa perspetiva profissional. Um dos aspetos que aprendi com a PES foi que, enquanto professor/educador, devemos possuir não só conhecimentos, mas também ter a capacidade de adaptar a nossa metodologia de trabalho e atividades em função das necessidades de cada aluno, e do seu grau de aprendizagem.

É importante que o professor tenha contacto com diferentes contextos, uma vez que as necessidades das crianças de quatro-cinco anos não são as mesmas das da turma do 3.º ano.

No terceiro ano de escolaridade, as crianças mostram-se autónomas na realização das tarefas propostas e preparam-se para finalizarem o primeiro ciclo. Por sua vez, no Pré-Escolar, são mais afetuosas e necessitam mais da nossa atenção. Esta diferença deve-se ao facto de estas se encontrarem em diferentes fases de desenvolvimento.

Quando fui estagiar para o contexto do Pré-Escolar, as minhas expectativas eram as melhores, pois sempre foi um nível de ensino que me fascinou. Este contexto foi desafiante devido ao grupo em questão. Estas crianças eram muito participativas e demonstravam uma grande vontade de apreender, o que nos desafiava na procura de mais conhecimento.

Posso concluir que este contexto superou todas as minhas expectativas e saí muito mais enriquecida a todos os níveis. Relativamente ao primeiro ciclo, este era um nível de ensino que gostava, mas que, ao mesmo tempo, me assustava devido à sua exigência de conhecimentos. Todavia, com o decorrer do tempo e com a ajuda da professora cooperante, os meus medos foram ultrapassados e apercebi-me de que era capaz de ultrapassar este desafio.

Concluindo, posso afirmar que esta experiência me surpreendeu pela positiva. A turma em questão era muito desafiadora a todos os níveis.

Os alunos demonstraram sempre ser bastante ativos, cooperando connosco quando solicitados.

A PES consiste em dois momentos, num primeiro momento de observação e um segundo de planificação, implementação e reflexão. No que diz respeito à observação, considero que esta fase foi importantíssima em ambos os contextos.

Esta fase que antecede a elaboração das planificações e das implementações, é importante, pois é através dela que conhecemos o contexto, familiarizamo-nos com a escola, a turma e com os alunos e as suas características, mas também ficamos a conhecer um pouco dos docentes cooperantes, as metodologias de trabalho que utilizam e a sua postura face ao comportamento da turma. Estas semanas de adaptação são determinantes para a realização das planificações, pois é preciso conhecer minimamente o grupo ou a turma para quem vamos planear.

Durante a elaboração das planificações, foram utilizados vários documentos orientadores como o caso das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e os Programas e Metas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estes documentos foram um grande apoio na construção das mesmas. A elaboração da planificação é bastante complexa, em ambos os contextos (Pré-Escolar e 1.º CEB).

No caso do Pré-Escolar, esta tornou-se complexa devido ao facto de as crianças serem pequenas, pois exigia que as atividades fossem sempre criativas e dinâmicas e, acima de tudo, tivessem um fio condutor. Deste modo, as nossas planificações semanais tinham como atividade inicial da semana a leitura de uma história em grande grupo. Esta história ia sempre ao encontro do tema que estávamos a abordar. Com esta atividade, pretendíamos desenvolver nas crianças o hábito de leitura e o gosto pela mesma. A adequação das atividades ao nível de ensino e a existência de um fio condutor entre as mesmas foi um dos pontos fulcrais que eu e o meu par de estágio tivemos ao longo das planificações. Procuramos sempre que as atividades fossem sempre ao encontro dos interesses do grupo, pois as crianças são o centro da aprendizagem.

No caso do 1.º CEB, nem sempre foi fácil articular os conhecimentos científicos com atividades dinâmicas e cativantes para os alunos. O facto de a turma ser muito agitada e desinteressada, foi um obstáculo no planeamento de atividades, pois sentíamos que estas estavam um pouco condicionadas ao comportamento do grupo. Um dos nossos princípios era a implementação de aulas lúdicas, em alguns casos no exterior de forma que os alunos pudessem explorar o meio envolvente, bem como terem contacto com a natureza. Ora isso não foi possível, devido ao seu comportamento. Houve inclusive atividades lúdicas que

tivemos que adaptar ao ambiente de sala de aula e, mesmo assim, não correram muito bem, pois os alunos mostravam-se sempre bastante agitados.

Concluo, afirmando que a realização de planificações é uma mais-valia, uma vez que são uma espécie de guião. Para além disso, ao planearmos, é mais fácil chegarmos a todos os alunos e pensarmos, previamente, em formas de contornar possíveis obstáculos que apareçam, a nível de tempo, condições climatéricas, tendo sempre um “plano B”.

É nas implementações que colocamos à prova os nossos conhecimentos e a forma como dialogamos e interagimos com o grupo ou a turma. Assim sendo, para terminar este processo da PES, é necessário refletirmos, para que, futuramente, possamos corrigir os nossos erros e melhorar. Tal como mencionado por Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho et al. (2010), “a reflexão parece ser um processo mediador da teoria e da prática e um mecanismo regulador entre as crenças, as teorias dos professores e as evidências das práticas” (p.79).

Relativamente ao facto de sermos observadas por docentes da ESE (Escola Superior de Educação) e, posteriormente, refletirmos com os mesmos, é um ponto positivo, pois ouvimos a opinião de quem nos está a observar. Para terminar, concluo que esta foi uma experiência desafiadora, cheia de altos e baixos, com bastantes trambolhões, mas consegui sempre levantar-me e continuar em frente. Ao longo destes oito meses, senti um misto de emoções. Olhando para trás e vendo o meu percurso, só posso concluir que estou muito orgulhosa da minha prestação e que, efetivamente, é isto que quero seguir na minha vida. O contacto com estes dois contextos deu-me a oportunidade de alargar os meus conhecimentos e desenvolver algumas competências em variados níveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Albuquerque, A., & Martins, M. (2018). *Escrita inventada no jardim-de-infância: Contributos para a aprendizagem da leitura e escrita*. *Análise Psicológica*, 36(3), 341–354. <https://doi.org/10.14417/ap.1308>
- Almeida, L., & Freire, T. (2017). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5th ed.). Psiquilíbrios.
- Almeida, S. (2020). *Autores e Ilustradores - Conceções e atividades de leitura e de escrita das crianças em educação pré-escolar*. [Dissertação de Mestrado, Campo Universitário de Almada] Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/36525>
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A., & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bogdan, R., Biklen, S., & Alvarez, M. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. <http://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-PT&q=educacao&btnG=&lr=#3>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. The Ecology of Human Development.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2003). *Análise de dados em Ciências Sociais*. (6th ed.) Celta Editora. https://books.google.pt/books/about/An%C3%A1lise_de_dados_em_ci%C3%AAs_sociais_i.html?id=6afXSAAACAAJ&redir_esc=y

Carmo, H., & Malheiro, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. (3rd ed.) Aberta. <http://resellers.euebooks.com/uab/book/metodologia-da-investigacao-guia-para-autoaprendizagem/909OPB>

Condessa, I. (2009, a). *(Re)aprender a brincar da especificidade à diversidade*. Universidade dos Açores. https://books.google.pt/books/about/Re_aprender_a_brincar.html?id=T_LzXwAA-CAAJ&redir_esc=y

Condessa, I. (2009, b). *A Educação física na infância. Aprender: a brincar e a praticar*. Universidade dos Açores.

Chateau, J. (1961). *A Criança e o Jogo*. Atlântida.

Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. (2nd ed.) Edições Almedina.

Coutinho, C. (2015). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2nd ed.). Edições Almedina.

Direção-Geral de Educação, [Webinars DGE]. (2017,10 26). *Literacia Emergente e Aprendizagem da Leitura e da Escrita [Vídeo]*. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=_X3PG1le7Ao

Epstein, A. (2014). *Social emotional Learning in early childhood. Resource*.

Fernandes, P (2005). *Literacia emergente e contextos educativos*. https://www.ensinobasico.com/attachments/article/598/Artigo_PauloFernandes_OMB.pdf

- Ferraz, I., Pocinho, M., & Fernandes, T. (2018). *Programa de treino da consciência fonológica*. <http://hdl.handle.net/10400.13/2016>
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Artmed Editora.
- Fonseca, J. (2013). *Contributos da investigação-ação no desenvolvimento profissional*. Universidade dos Açores.
- Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Edições Pedagogo.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação.
- Hall, N. (1991). Play and the emergence of literacy. In. J. Christie. *Play and early literacy development*. State University Newyork Press.
- Heleno, A. (2017). *Ambientes Literácitos Promotores da Literacia Emergente, da Leitura e da Escrita*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora] <http://hdl.handle.net/10174/23103>
- Horta, M. H. (2016). *Linguagem escrita na educação de infância: Da intenção à Prática*. Psicossoma.
- Korant, O. (2005). *Contextual and non-contextual knowledge in emergent literacy development: A comparison between children from low ses and middle ses communities*. *Early Childhood Research Quarterly*.
- Leal, T.; Cadima, J.; Silva, P. e Gamelas, A. M. (2006, July 16-21). Literacy Development in Social Disadvantaged Communities: How can we assure success for all? [Conferência] 26th International Congress of Applied Psychology, Grécia.

<http://www.csend.org/announcements/what-s-new/195-26th-international-congress-of-applied-psychology>

Leal, S., M., & Fonseca, J., (2013). A Investigação-ação como instrumento de desenvolvimento profissional. In F. Sousa, L. Alonso, & M. C., Roldão. *Investigação para um currículo relevante*. Edições Almedina.

Lourenço, S. (2014). *Da Literacia emergente à emergência da escrita no jardim de infância*. [Dissertação de mestrado, Politécnico de Portalegre]. Repositório Institucional do Politécnico de Portalegre. <http://hdl.handle.net/10400.26/6555>

Malaguzzi, Loris.(1999) História, ideias e filosofia básica. In *As Cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre.

Martins, M., & Mendes, A. (1987). *Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita*. *Análise Psicológica*, 4(5),499-508.
https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3231/1/1987_4_499.pdf

Martins, M. (1989). *A Representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar*. *Análise Psicológica*, 1-2-3 (7), 415-422.https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5227/1/AP-1989_123_415.pdf

Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.

Mata, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Universidade Aberta.

Mata, L. (2006). *Literacia familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto Editora.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da escrita*. Ministério da Educação.

Mata, L. (2010). Brincar com a Escrita. *Cadernos de Educação de Infância (nº90)*,31-34.

- Miranda, B. (2021). *A transversalidade da linguagem escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores] Repositório Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/6040>
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Universidade Aberta. 1. <http://hdl.handle.net/10400.2/8460>
- Neto, C. et al (2009). *(Re)aprender a brincar. Da especificidade à diversidade*. Universidade dos Açores.
- Oliveira, A. (1998). *Entrar no Mundo da Escrita* (2nd ed.). Escola Moderna.
- Papalia, D., & Feldman, R. (2009). *Desenvolvimento Humano*. AMGH Editora.
- Pelatti, C., Piasta, S., Justice, L., Connell, A. (2014) *Language- and Literacy-Learning Opportunities in Early Childhood Classrooms: Children's Typical Experiences and Within-Classroom Variability*. *Early Childhood Research Quarterly* 29 (4), 445–56. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.004>
- Pessanha, A. M. Araújo. (2001). *Atividade lúdica associada à Literacia*. Instituto de Inovação Educacional.
- Purcell-Gates, V. (2004). *A alfabetização familiar: coordenação entre as aprendizagens da escola e as de casa*. Artmed editora S.A.
- Proença, M. (2015). *Dois programas de escrita inventada em pequeno grupo com crianças de idade pré-escolar*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa] Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.12/4539>

- Rebelo, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Fundação Calouste Gulbekian.
- Riley, J. (2006). Curiosidade e Comunicação: Língua e Literacia na Educação de Infância In. Siraj-Blatchford *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Texto Editora.
- Rocha, I. (2017) *Abordagem à Escrita no Pré-Escolar: Apreensão de Aspetos Figurativos e Funcionalidade da Escrita*. [Dissertação de mestrado, Politécnico de Fafe]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/27800>
- Roskos, K. & Christie, J. (2001). *Examining play-literacy interface: A critical review and future directions*. *Journal of Early Childhood Literacy*. 1 (1), 59-89. <https://doi.org/10.1177/14687984010011004>
- Rowe, D. & Neitzel, C. (2010). *Interest and Agency in 2- and 3-Year-Olds Participation in Emergent Writing*. *Reading Research Quarterly*. 45 (2), 169-195. <https://www.jstor.org/stable/20697182>
- Silva, M. (1997). *Orientações curriculares pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Silva, A. Rato L., Antunes, A. (2014). O Impacto de um programa de sensibilização à linguagem escrita nas competências de literacia em crianças de idade pré-escolar. *Paper Knowledge. Toward a Media History of Documents* 1 (1), 217–230. <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/7015/1/Educar%20hoje%20217-230.pdf>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>

- Silva, M. (2017). Para uma avaliação das práticas literárias em leitura e escrita no jardim de infância. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 6, 448–451. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.3042>
- Sim-Sim, I. (1999). *Porque é que literatura se escreve com “d”*. *Revista ESES*, 10, 27-36.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância*. Ministério da Educação.
- Solé, M. de B. (1992). *O Jogo infantil organização das ludotecas*. Instituto de Apoio à Criança.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.
- Teixeira, C. & Alves, R. (2011). *Ouvir as letras um programa de literacia emergente para crianças portuguesas em idade pré-escolar*. Livro de Atas do XI Congresso Internacional Galego-Português de psicopedagogia. <https://hdl.handle.net/10216/60974>
- Vale, I. (2004). Algumas Notas sobre a Investigação Qualitativa em Educação Matemática — O Estudo de Caso. *Revista Da Escola Superior de Educação de Viana Do Castelo*, 5, 1–25.
- Vygotsky, L. (1999). *A Formação social da mente*. Martins Fontes.

ANEXOS

Anexo 1- Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Ex.mo Encarregado de Educação,

Somos alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e, durante este semestre, iremos desenvolver a nossa Prática de Ensino Supervisionada na sala do seu educando. Para desenvolver a nossa prática, necessitamos de recolher algumas informações em formato de vídeo ou de fotografia, relativas ao modo como as crianças desenvolvem diferentes atividades. A nossa Prática de Ensino Supervisionada contará com a Supervisão da Orientadora Cooperante e da equipa de Supervisores da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

Com estes registos, pretende-se, entre outros objetivos, proporcionar momentos privilegiados com diferentes atividades para o seu educando. Como estas atividades estão integradas na nossa Prática de Ensino Supervisionada, será importante que se efetue a filmagem e/ou se tirem algumas fotografias das sessões com a finalidade de se proceder à análise, discussão e reflexão do processo ensino e aprendizagem apenas com os nossos supervisores.

Neste sentido, vimos pedir a V. Ex.ª autorização para se efetuarem filmagens e/ou tirarem fotografias para uso exclusivo da Prática de Ensino Supervisionada em causa, com o compromisso de que todo o material recolhido será utilizado apenas para esse fim e será destruído quando não for necessário.

Viana do Castelo, 2 de novembro de 2020

As mestrandas

A Orientadora Cooperante

O encarregado de educação

Anexo 2- Entrevista às crianças

1. Conheces pessoas que sabem escrever? Quem são?
2. O que é que essas pessoas leem e escrevem?
3. Os teus pais sabem escrever?
4. O que é que eles escrevem?
5. Na escola, a tua professora escreve? O que é que ela escreve?
6. E tu sabes escrever? O quê?
7. Queres aprender a escrever?
8. Para que serve aprender a escrever?
9. O que é que tens de fazer para aprender a escrever?

Anexo 3- Questionário Inicial

Nome: _____ Idade: _____

Data: _____

1- Escreve o teu nome.

2- Escreve as palavras que te vou dizer.

3- Escreve a frase que te vou dizer.

4- Lê o que escreveste.

5- Mostra-me com o dedo onde está escrito “O” e “bonito”.

Anexo 4- Entrevista final

1. Queres aprender a escrever?
2. Para que serve aprender a escrever?
3. O que tens de fazer para aprender a escrever?

Anexo 5- Questionário final

Nome: _____ Idade: _____

Data: _____

1-Escreve o teu nome.

2- Escreve as palavras que te vou dizer.

3- Escreve a frase que te vou dizer.

4- Lê o que escreveste.

5- Mostra-me com o dedo onde está escrito “O” e “bonito”

Anexo 6- Planificação de referência

Jardim de Infância: Jardim de Infância nº1 de Viana do Castelo		Idade/Número de crianças –5 anos (19) e 6 anos (1)	Data: 07/01/2021	
Mestrandas: Ana Catarina Borges Ferreira e Ana Filipa Figueiredo Silva		Dia da semana: quinta-feira	Período: 2.º Período	
Áreas/ Domínios/ Subdomínios	Aprendizagens a promover	Desenvolvimento das atividades	Materiais/recursos / espaços físicos	Avaliação
Quinta-feira, 7 de janeiro				
<p>2. Área de Expressão e Comunicação</p> <p>2.3. Domínio da linguagem oral e iniciação à escrita</p> <p>2.3.1 Comunicação Oral</p> <p>2. Área de Expressão e Comunicação</p>	<p>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado;</p>	<p>Por voltas das 9:30h, a educadora estagiária dará início às habituais rotinas (descritas na planificação de segunda-feira).</p> <p>Após as rotinas, a estagiária colocará em cima da mesa uma cesteira com várias frutas, características do Inverno (anexo 1). De modo a suscitar a curiosidade das crianças para a atividade, a cesteira irá estar coberta com um pano preto.</p> <p>Assim sendo, a estagiária colocará a seguinte questão:</p> <p>- “O que é que vocês acham que eu tenho aqui?”</p> <p>Espera-se que as crianças refiram nomes de objetos.</p> <p>De forma aleatória, a estagiária pedirá a uma criança que retire o pano e colocará as seguintes questões:</p> <p>- “O que é isto? (apontando para a cesteira)”</p> <p>Espera-se que as crianças refiram uma cesteira.</p> <p>- “E o que é que encontramos dentro da cesteira?”</p>	<p>Espaço Físico:</p> <p>-Sala 4;</p> <p>Materiais:</p> <p>- Cesteira;</p> <p>- Frutas (anexo 1);</p> <p>- Pano preto;</p>	<p>A criança:</p> <p>- Responde às questões da estagiária;</p>

<p>2.4. Domínio da Matemática</p> <p>2.4.1. Números e Operações</p>	<p>- Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens);</p>	<p>Espera-se que as crianças refiram fruta.</p> <p>- “Que frutas é que temos aqui dentro?”</p> <p>Espera-se que as crianças refiram os nomes das frutas (maçã, banana, pera, laranja, tangerina e kiwi).</p> <p>- “Quantas frutas temos dentro da cesteira?”</p> <p>As crianças em conjunto com a estagiária deverão proceder à contagem em voz alta. De seguida, a estagiária informará as crianças de que aquelas frutas são frutas características do Inverno e pedir-lhes-á que façam o registo.</p>	<p>- Folhas brancas;</p> <p>- Lápis de cor;</p>	<p>- Conta as frutas que se encontram dentro da cesteira;</p> <p>- Desenha todas as frutas do Inverno;</p>
<p>Lanche e Ida ao Recreio (Das 10:30h às 11:00h)</p>				
<p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>Abordagem às Ciências</p>	<p>- Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente;</p>	<p style="text-align: center;">Continuação das Atividades (Das 11:00h às 11:45h)</p> <p>De modo a interligar a temática da semana com o projeto de turma, a estagiária colocará a seguinte questão:</p> <p>- “Onde é que crescem as frutas/legumes?”</p> <p>Espera-se que as crianças refiram o pomar e a horta.</p> <p>Partindo desta resposta, a estagiária explicará que estas vão dirigir-se à horta da escola para plantarem alface, couve, cenoura e favas.</p>	<p>Espaço Físico:</p> <p>- Horta da Escola;</p> <p>Materiais:</p> <p>- Rebentos;</p> <p>- Pá;</p>	<p>- Ajuda a estagiária no processo de cultivo dos rebentos;</p>

<p>Conhecimento do Mundo Físico e Natural</p> <p>2. Área de Expressão e Comunicação</p> <p>2.2. Domínio da Educação Artística</p> <p>2.2.1 Subdomínio das Artes Visuais</p>	<p>- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;</p>	<p>Assim sendo, esta pedirá ao chefe do dia que comece a chamar os meninos para o comboio. Quando o comboio estiver completo, estas deverão dirigir-se à horta da escola.</p> <p>Na horta da escola, as crianças ajudarão a estagiária a plantar. Assim sendo, estas ajudarão a fazer buracos, a colocar e a cobrir os rebentos e à posteriori a regá-los.</p> <p>Após o sucedido, a estagiária iniciará um diálogo com as crianças:</p> <p>- “Hoje plantamos alface, couve, cenoura e favas. Será que daqui a uns tempos vocês se vão lembrar do que plantamos?”</p> <p>Espera-se que as crianças refiram que não.</p> <p>Partindo desta resposta, a estagiária irá propor às crianças a elaboração de etiquetas para identificar o que plantaram. Já na sala, a estagiária dividirá as crianças em quatro grupos (cinco elementos cada). A cada grupo será atribuído um legume. Cada grupo terá de escrever o nome do legume que plantaram e ilustrar.</p> <p>Nota: Esta atividade servirá para recolher dados para o Relatório Final da mestranda Ana Filipa Silva.</p>	<p>- Regador;</p> <p>- Cartolina;</p> <p>- Lápis de cor;</p> <p>- Marcadores;</p>	<p>- Participa na elaboração das etiquetas;</p> <p>- Coopera e trabalha em equipa;</p>
--	--	---	---	--

Almoço e Ida ao Recreio (Das 11:45h às 13:15h)				
Continuação das Atividades (Das 13:15h às 15:30h)				
<p>2. Área de Expressão e Comunicação</p> <p>2.3. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>2.3.4. Identificação de convenções da escrita</p>	<p>- Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras;</p>	<p>Na parte da tarde, as crianças irão com a estagiária à horta colocar a etiqueta que fizeram na parte da manhã.</p> <p>Á posteriori, a estagiária pedirá a cada criança que vá buscar à mochila o fruto do Inverno que trouxe (No início da semana, a estagiária pedirá a cada criança para trazer uma fruta).</p> <p>Essas frutas serão usadas para fazer espetadas de fruta. Cada criança criará a sua ao seu gosto. Será entregue a cada uma delas dois paus de espetada e uma tira de papel dividida em quatro partes. Para além da espetada de frutas, as crianças terão também de construir uma espetada com as iniciais dos frutos que escolherem (anexo 2).</p> <p>Exemplo: A criança coloca na sua espetada maçã, banana, kiwi e laranja. Na tira de papel, em cada espaço, a criança terá de colocar a inicial de cada fruta utilizada. Neste caso será M, B, K e L.</p> <p>Nota: Esta atividade servirá para recolher dados para o Relatório Final da mestranda Ana Filipa Silva.</p>	<p>- Frutas (anexo 1);</p> <p>- Pratos;</p> <p>- Tiras de papel;</p> <p>- Paus de espetada;</p> <p>- Lápis.</p>	<p>- Escreve nos espaços a inicial dos nomes das frutas que utilizou.</p>

Bibliografia

Silva, I. L. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).