



Instituto Superior
de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

A Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

Sara Filipa Nogueira Gonçalves

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora:

Professora Especialista Celeste Rosa, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Coorientadora:

Professora Patrícia Santos, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Ramada, 2021



Instituto Superior
de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

A Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

Sara Filipa Nogueira Gonçalves

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora:

Professora Especialista Celeste Rosa, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Coorientadora:

Professora Patrícia Santos, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Ramada, 2021

Aos Meus Avós Maternos

Agradecimentos:

Este caminho foi um dos caminhos mais desafiantes que percorri na minha vida.

Para tal gostaria de agradecer a todos aqueles que me acompanharam nesta caminhada longa e de grandes aprendizagens, pelo modo de como me incentivaram e me apoiaram de maneiras diferentes.

Muitas foram as pessoas que durante estes cinco anos passaram na minha vida. É impossível lembra-me de todas, mas a todas elas o meu muito obrigada.

Começando assim a agradecer às duas pessoas mais importantes nesta luta, a minha mãe e padrasto, pelo amor incondicional e presença constante na minha vida, pelo apoio familiar quando mais precisei e principalmente pelos valores que me transmitiram ao longo da vida, como a empatia e o espírito de sacrifício.

A minha irmã Catarina pela coragem e paciência que teve para comigo, mas também pela ajuda e empenho nos meus trabalhos.

A toda a família que nunca desistiu e que acreditou sempre que ia chegar ao fim deste grande ciclo, mas um especial obrigado aos meus primos Cláudia e Nuno pela força, pela ajuda e pelas conversas que ajudaram sempre a seguir em frente.

Às amigas que me acompanharam neste percurso, mas em especial a colega e amiga Debora Costa pela preocupação, incentivo e apoio que me deu sempre.

Às professoras Celeste Rosa e Patrícia Santos, pela sua disponibilidade e partilha de conhecimentos, que em muito contribuíram para a minha evolução enquanto futura educadora e por fornecerem diversos materiais úteis para a construção do presente relatório final. Obrigada pelo rigor com que me orientaram neste trabalho, pela simpatia e pelas sugestões que tornaram este relatório mais completo.

Um agradecimento especial a professora Celeste Rosa pelas palavras de força e de coragem, que em muito me ajudaram a continuar.

Às crianças que fizeram parte do grupo, onde o estágio foi realizado, por me terem recebido e incluído de forma tão carinhosa. Obrigada pela confiança depositada em mim e por me terem deixarem envolver nas suas rotinas. É gratificante ver a evolução que tiveram comigo e eu com elas.

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

À minha educadora cooperante Catarina Pedro, pela partilha de experiências e conhecimentos e pela entrega e parceria com que trabalhamos. Obrigada pela ajuda em refletir e a crescer enquanto futura educadora.

A todos os Docentes e colegas desta Instituição pelos ensinamentos e experiências que vivenciei ao longo deste percurso.

E por fim, agradeço ainda a todos os que de alguma forma participaram em momentos importantes desta etapa.

A todos um muito obrigada!

Resumo:

O presente relatório insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, baseou-se numa investigação sobre a própria prática, na qual a investigadora estagiária teve o papel de refletir daquilo que fazia e como fazia numa tentativa de melhoria no desenvolvimento da prática profissional da mesma.

Esta investigação desenvolveu-se em contexto de Jardim de Infância, numa instituição de cariz privado e com um grupo heterogéneo de vinte e cinco crianças, da faixa etária dos três aos cinco anos.

A questão de investigação “Como emergir a abordagem à escrita num grupo de crianças de educação pré-escolar?” levou a que a investigadora estagiária compreende-se qual a motivação das crianças para trabalharem a área da escrita em contexto de Jardim de Infância mas, também, entender quais as estratégias a usar para que a escrita emerja numa sala de atividades.

Esta problemática surge através da observação feita em grupo, levando a compreender o papel do educador na emergência da escrita na educação pré-escolar e como analisar o modo como os recursos utilizados contribuíram para a emergência da escrita no grupo.

O enquadramento teórico divide-se em sete temáticas, que possibilitam o enquadramento para resposta a investigação.

No que diz respeito à metodologia recorreu-se a uma investigação sobre a própria prática realizada pela investigadora estagiária utilizando vários instrumentos de recolha, tais como: observação participativa, notas de campo, observação indireta, narrativas supervisivas dialogadas e entrevistas nomeadamente a entrevista à educadora cooperante.

Este estudo permitiu à investigadora estagiária compreender como e com que estratégias o educador deve levar para sala de jardim de infância a emergência da escrita, quais as melhores estratégias e como incentivar as crianças a emergirem a escrita.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Linguagem Escrita.

Abstract:

This report falls within the scope of the Master's Degree in Pre-school Education. It was based on an investigation into own practice, in which the intern researcher played a reflection on what she did and how she did in an attempt to improve the development of her professional practice.

This research was carried out in the context of kindergarten, in a private institution with a heterogeneous group of twenty-five children, aged about three to five.

The research question "How to emerge the approach to writing in a group of preschool education children?" led the intern researcher to understand what is the motivation of children to work in the area of writing in the context of kindergarten but also to understand what strategies to use for writing to emerge in an activity room.

This problem arrived through group observation, leading to understanding the role of the educator in the emergence of writing in preschool education and how to analyze to the how it was used resources used contributed to the emergence of writing in the group.

The theoretical framework is divided into seven themes, which make framing possible to answer the investigation.

As regards the methodology, a practice research was carried out by the trainee researcher using various collection tools, such as: participatory observation, field notes, indirect observation, supervising narratives, dialogues and interviews, namely the interview with the cooperating educator.

This study allowed the trainee researcher to understand how and with what strategies the educator should bring to the kindergarten room the emergency of writing, what are the best strategies and how to encourage children to emerge writing.

Keywords: Preschool Education; Mastery of Oral Language and Approach to Writing; Language and Writing.

Abreviaturas:

EC- Educadora Cooperante

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES II- Prática de Ensino Supervisionado II- Contexto Pré-Escolar

PES III- Prática de Ensino Supervisionado III- Contexto Pré-Escolar

UC- Unidade Curricular

Índice

| | |
|---|-----------|
| Agradecimentos:..... | III |
| Resumo:..... | V |
| Abstract:..... | VI |
| Abreviaturas: | VII |
| Índice | VIII |
| Índice Figuras..... | X |
| Índice de Quadros..... | XI |
| Índice de Anexos | XI |
| Índice de Apêndices..... | XI |
| Capítulo I..... | 1 |
| 1. Introdução | 2 |
| Capítulo II..... | 4 |
| I. Enquadramento Teórico | 5 |
| 1. Educação Pré-Escolar | 5 |
| 1.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar | 6 |
| 2. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita | 7 |
| 2.1. A Abordagem à escrita na educação pré-escolar..... | 8 |
| 2.1.1. As Fases da Escrita..... | 12 |
| 2.1.2. Instrumentos da escrita..... | 13 |
| 2.2. O Papel do Educador no domínio da linguagem Oral e Abordagem à Escrita..... | 15 |
| Capítulo III..... | 18 |
| 1. Opções Metodológicas | 19 |
| 2. Plano de Investigação..... | 23 |
| 2.1. Descrição do Plano de Investigação..... | 24 |
| 2.1.1. Questões e Objetivos da Investigação..... | 25 |
| 2.1.2. Caracterização do Contexto Institucional | 25 |
| 2.1.2.1. Caracterização do Grupo de crianças | 28 |
| 2.1.3. Caracterização do Ambiente Educativo | 31 |
| 2.1.3.1. Dimensão espacial..... | 31 |
| 2.1.3.3. Dimensão Temporal | 36 |
| 2.1.3.4. Dimensão Relacional | 36 |
| 2.1.4. Participantes..... | 37 |

| | | |
|-------------|--|-------------------------------------|
| 2.2. | Instrumentos de Recolha e Análises de Dados | 38 |
| 2.2.1. | Observação Participativa/Direta: | 39 |
| 2.2.2. | Notas de Campo | 40 |
| 2.2.3. | Observação Indireta | 40 |
| 2.2.4. | Narrativas Supervisivas | 41 |
| 2.2.5. | Entrevista | 41 |
| 2.3. | Plano de Ação no Contexto Educativo, no âmbito da problemática selecionada. | 43 |
| 2.3.1. | Apresentação da Teia/ Esquema do Plano de Ação | 43 |
| 2.3.2. | Justificação do Plano de Ação e Intencionalidade Pedagógica | 45 |
| 2.3.3. | Calendarização do Plano de Ação | 45 |
| Capítulo IV | | 47 |
| 1. | Apresentação e Discussão dos resultados | 48 |
| 1.1. | Descrição, Análise e Síntese Reflexiva das Atividades Implementadas | 48 |
| 1.1.1. | Atividade: Cartões de identificação com auxílio de molas | 49 |
| 1.1.2. | Atividade “História ABC: A história das letras de Luísa Ducla Soares: Iniciação à Escrita- Associação de letras do alfabeto através do alfabeto móvel” | 55 |
| 1.1.3. | Atividade “História ABC: A história das letras de Luísa Ducla Soares: conhecimento de instrumentos de escrita” | 61 |
| 1.1.4. | Atividade “História ABC: A história das letras de Luísa Ducla Soares: Ilustração da história” | 66 |
| 2. | Discussões de Resultados | 70 |
| Capítulo V | | 73 |
| 1. | Conclusões | 74 |
| 1.1. | Conclusões da Dimensão Investigativa | 74 |
| 1.2. | Implicações da Investigação para a Prática Profissional Futura | 76 |
| Capítulo VI | | Erro! Marcador não definido. |
| 1. | Referências | 79 |
| ANEXOS | | 83 |
| APÊNDICES | | 84 |

Índice Figuras

| | |
|--|----|
| <i>Figura 1</i> Plano de Investigação | 23 |
| <i>Figura 2</i> Planta da Sala..... | 32 |
| <i>Figura 3</i> Área de Acolhimento | 33 |
| <i>Figura 4</i> Biblioteca | 33 |
| <i>Figura 5</i> Cozinha | 33 |
| <i>Figura 6</i> Área da Matemática | 34 |
| <i>Figura 7</i> Área da Linguagem | 34 |
| <i>Figura 8</i> Área da Vida Prática..... | 35 |
| <i>Figura 9</i> Área Sensorial..... | 35 |
| <i>Figura 10</i> Plano de Ação..... | 44 |
| <i>Figura 11</i> <i>Cartões de identificação com auxílio de molas</i> | 49 |
| <i>Figura 12</i> Crianças a procura das letras do nome através das molas | 52 |
| <i>Figura 13</i> Correspondência da letra ao nome com o auxílio da mola..... | 53 |
| <i>Figura 14</i> Transcrição do nome próprio e apelido com o alfabeto móvel..... | 54 |
| <i>Figura 15</i> Livro: ABC: O livro das Letras | 55 |
| <i>Figura 16</i> Crianças a procura das letras moveis para fazer associação..... | 58 |
| <i>Figura 17</i> Realização da atividade- selecionar a letra | 58 |
| <i>Figura 19</i> Conclusão do trabalho | 58 |
| <i>Figura 18</i> Realização da escrita em manuscrito | 58 |
| <i>Figura 20</i> Conhecimento de Instrumentos de Escrita..... | 61 |
| <i>Figura 21</i> Máquina de escrever- elemento de escrita..... | 63 |
| <i>Figura 22</i> Instrumento de Escrita: contacto com lápis e folhas | 63 |
| <i>Figura 23</i> Instrumento de Escrita. escrita no computador..... | 64 |
| <i>Figura 24</i> Atividade: Ilustração da história..... | 66 |
| <i>Figura 25</i> <i>Desenho da MB: "A estrela caiu na cabeça da raposa"; "Desenhei a raposa com os seus filhinhos a irem para casa"; "Estava de noite e muito frio"; "Fiz o desenho da letra M".</i> | 69 |
| <i>Figura 26</i> <i>Desenho do B: "Desenhei a bicicleta na estrada longa"; "Fiz o céu e a relva e a roda furada para a letra O".</i> | 69 |
| <i>Figura 27</i> <i>Desenho do TS.: " Desenhei uma casa, uma garagem, relva, flores, uma caixa de correios"; "Está de noite e fiz o desenho da letra A".</i> | 69 |
| <i>Figura 28</i> <i>Desenho do FG.: "O menino no seu quarto com o lápis novo com a sua cama e a sua mesa"; "Fiz o desenho da letra I".</i> | 69 |

Índice de Quadros

| | |
|--|----|
| <i>Quadro 1 Constituição do Grupo de Crianças</i> | 28 |
| <i>Quadro 2 Caracterização das Famílias das Crianças</i> | 30 |
| <i>Quadro 3 Rotina Diária da Sala</i> | 36 |
| <i>Quadro 4 Cronograma do Plano de Ação</i> | 46 |

Índice de Anexos

Índice de Apêndices

| | |
|--|-----|
| Apêndice A - Autorização para captação de imagem..... | 85 |
| Apêndice B- Guião da Entrevista a Educadora Cooperante | 86 |
| Apêndice D- Análise da Entrevista a Educadora Cooperante | 95 |
| Apêndice E- Planificação da 1ª Atividade analisada | 101 |
| Apêndice F- Planificação da 2ª Atividade analisada..... | 103 |
| Apêndice G- Planificação da 3ª Atividade Analisada..... | 104 |
| Apêndice H- Planificação da 4ª Atividade Analisada..... | 106 |

Capítulo I

1. Introdução

O presente relatório insere-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar, no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada III e Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final, lecionadas no Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo, em Ramada-Odivelas.

O trabalho desenvolvido é de carácter investigativo situando-se num paradigma participativo baseando-se na reflexão e análise de intervenção da prática desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar, numa instituição de cariz privado, localizada no concelho de Loures com um grupo de vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

Este relatório assume uma dimensão de investigação sobre a própria prática durante o percurso académico da investigadora estagiária, enquadrando-se na Área da Expressão e Comunicação, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

A escolha da problemática surgiu pelo facto de não saber qual o papel do educador na emergência da escrita numa sala de Jardim de Infância, e, também, através da observação, onde foi possível analisar que uma das áreas de maior foco na sala de atividades era a da linguagem (oral e escrita).

Assim surgiu a investigação com o propósito de emergir a escrita numa sala de jardim de infância. Desta forma a investigadora estagiária procurou implementar propostas de atividades que levassem as crianças a emergirem a escrita no seu dia-a-dia. De acordo com as OCEPE (2016), estas referem que o educador deve valorizar, escutar e respeitar o tempo de cada criança.

O problema de investigação centrou-se na Abordagem à Escrita e na procura de materiais e recursos que levassem às crianças a emergência da escrita, com a intenção de dar resposta a questão de investigação: “Como emergir a abordagem à escrita num grupo de crianças de educação pré-escolar?”. Para dar resposta à questão de investigação foram elaborados os seguintes objetivos:

- ✓ Criar um plano de ação facilitador da emergência da escrita numa sala de atividades;
- ✓ Analisar o modo como os recursos utilizados contribuíram para a emergência da escrita neste grupo de crianças;
- ✓ Compreender o papel do educador na emergência da escrita na educação pré-escolar.

Deste modo o presente relatório final encontra-se dividido em seis capítulos, onde a identificação da instituição e dos participantes em estudo será preservada de modo a manter o anonimato dos mesmos.

O primeiro capítulo encontramos a introdução.

O capítulo II inclui o enquadramento teórico que leva ao conhecimento geral da Educação Pré-Escolar e das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e ao aprofundamento teórico do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as Fases da Escrita e os vários Instrumentos da Escrita. E por fim o Papel do Educador no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

No capítulo III engloba a metodologia de investigação, plano de investigação e respetiva descrição do mesmo, caracterização do contexto, os instrumentos utilizados para a recolha e análise de dados e, por fim, o plano de ação com a respetiva justificação.

No capítulo IV realiza-se a apresentação e discussão de resultados obtidos correspondentes à temática trabalhada.

Para concluir, são apresentadas as conclusões da investigação onde se elabora a reflexão com o intuito de aferir se os objetivos traçados inicialmente foram ou não cumpridos.

Capítulo II

I. Enquadramento Teórico

Ao realizar uma pesquisa sobre a importância que a educação pela escrita tem na educação pré-escolar, apresento uma breve abordagem histórica sobre a educação pré-escolar e como esta chegou até nós. Também irei abordar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e o contributo para a educação pré-escolar.

Será também abordado o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, nomeadamente: a abordagem à escrita, as fases da escrita e os instrumentos da mesma, sendo este o domínio onde a investigação irá assentar.

Por fim, faz-se referência ao papel do educador no desenvolvimento da criança, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, de forma a compreender a importância do mesmo.

1. Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar de acordo com a Lei-Quadro (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro), destina-se a crianças entre os três anos e os seis anos, ou seja, até entrarem para o ensino de escolaridade obrigatória. Esta educação é considerada como “a primeira etapa básica no processo de educação ao longo da vida” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.5).

“Considera-se, no entanto, que há uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças em idade de creche e de jardim de infância tem fundamentos comuns, devendo ser orientado pelos mesmos princípios educativos” (Silva, et. al, 2016, p.8).

Estes fundamentos que decorrem princípios orientadores, faladas acima, estão “articuladas e correspondem a uma determinada perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem, sendo de destacar, neste processo, a qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados” (Silva, et.al, 2016, p.8).

A Educação Pré-Escolar tem um documento orientador para a educação pré-escolar que são as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, estas surgiram em 1997 e passado uns anos foram retificadas e atualizadas no ano 2016. Este é um documento que constitui um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos

de apoio ao educador de infância na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças (Direção Geral da Educação).

1.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar assentam nos objetivos pedagógicos definidos pela Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) acima referido sendo estes os seguintes:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade (lei-quadro da educação pré-escolar, 1997, p. 671-672).

Destina-se assim a “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Silva et.al 2016, p.5).

As OCEPE (2016) estão organizadas por três áreas de conteúdo, tais como a Área de Formação Pessoal e Social, a Área do Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação que engloba vários domínios, dos quais, o domínio da Educação Física,

o domínio da Educação Artística, o domínio da Matemática e o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita sendo este apresentado mais abaixo.

A área de Formação Pessoal e Social é uma das áreas transversal a todas as outras, mas que não deixa de ter conteúdos próprios delineados por componentes organizadoras, tais como, a construção da identidade e da autoestima, a independência e autonomia, a consciência de si como aprendiz e a convivência democrática e cidadania.

A área do Conhecimento do Mundo é uma área que sensibiliza para as diversas ciências, que pressupõem ser de modo articulado e num processo de questionamento e de procura organizada do saber. Esta área está dividida por componentes organizadoras, sendo elas, a introdução à metodologia científica, a abordagem às ciências e o mundo tecnológico e utilização das tecnologias.

A área da Expressão e Comunicação é entendida como uma área básica, pois engloba diferentes formas de linguagem. É a única área que comporta diferentes domínios e subdomínios que fundamenta a inclusão e articulação desses mesmos domínios, tais como, o domínio da educação física, o domínio da educação artística que engloba o subdomínio das artes visuais, o subdomínio do jogo dramático/teatro, o subdomínio da música, o subdomínio da dança, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita que engloba a comunicação oral, a consciência linguística, a funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto, identificação de convenções da escrita, o prazer e motivação para ler e escrever, o domínio da matemática que engloba os números e operações, a organização e tratamentos de dados, a geometria e medida e o interesse e curiosidade pela matemática.

2. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental na educação pré-escolar, como instrumento de expressão e comunicação que a criança vai progressivamente ampliando e dominando, nesta etapa do seu processo educativo. Importa ainda facilitar, nesta etapa, a emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança (Silva, et. al, 2016, p.6).

Esta etapa, e seguindo o pensamento das autoras acima referidas, a linguagem oral e a linguagem escrita vêm relacionar-se com o próprio quotidiano das crianças pois estas já se deparam com a linguagem oral e a linguagem escrita no seu dia a dia. São exemplos a leitura de histórias, o facto de contarem o que se passou na escola ou no

seu dia, faz com que assim as crianças já estejam a ter contacto com a mesma. No que diz respeito à linguagem escrita, as crianças começam a ter os primeiros contactos através da televisão, dos anúncios, dos cartazes, dos panfletos, dos livros, entre outros.

Segundo Silva, et. al., (2016) “As competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança” (p.60).

A linguagem oral tem um papel importante na educação pré-escolar pois esta é centrada na comunicação com os outros, na aprendizagem e no desenvolvimento do pensamento. Já a linguagem escrita é um processo contínuo, pois, a criança começa por descobrir que existe escrita muito antes de se aperceber que nela existe uma mensagem associada, iniciando assim as suas primeiras produções até chegar à escrita convencional.

2.1. A Abordagem à escrita na educação pré-escolar

A problemática apresentada ao longo de todo o relatório está diretamente ligada ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, sendo este ponto aproveitado para verificar a emergência da escrita em contexto de sala de jardim de infância.

“A aquisição da linguagem (oral e escrita) é um aspeto crucial do desenvolvimento cognitivo” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, citado por Pedro, 2014, p.12), pois é esta a maior aprendizagem para a criança.

A aquisição da literacia é um longo processo que se inicia muito cedo e se desenvolve pelo ato social da escrita (Niza, 1998). Ou seja, segundo o autor as crianças já contactam com o código da escrita em várias circunstâncias; ao entrarem para a educação pré-escolar já levam alguns conhecimentos sobre o mesmo. Assim o/a educador/a deve tirar o maior partido das crianças e permitir o contacto e utilização da leitura e da escrita com várias finalidades.

“Todas as crianças gostam de garatujar. Imitando os adultos que já viram escrever, fazem rabiscos e formas aproximadas de letras a que, de modo diferente consoante o seu grau de desenvolvimento, atribuindo um significado” (Martins, 1994, p.57, citado por Morais, 2011, p.13), já as autoras das OCEPE dizem-nos que “ Não se trata de uma introdução formal e “clássica”, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (Silva, et. al., 2016, p.66) esta aprendizagem

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

implica saber para que serve e como se usa a leitura e a escrita, sem que esta saiba ler ou escrever formalmente.

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)

Devem estar presentes, nas salas de jardim de infância, materiais que tenha como função desenvolver a linguagem escrita:

Neste sentido, no jardim de infância, que sendo uma das funções da linguagem escrita dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias, este é também um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e representar a realização de projetos e atividade (p.66).

Um dos instrumentos para ter contacto com a escrita é sem dúvida o livro, pois é através dos livros que “as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Silva, et. al.,2016, p.66). É na educação de infância que o gosto e interesse pelo livro e pela escrita suscitam, na criança, uma maior abertura.

A forma como o/a educador/a utiliza e se envolve com a linguagem escrita faz com que incentive as crianças a interessarem-se e a despertar maior interesse pelo domínio da escrita. Cabe também ao educador partilhar conhecimentos e despertar situações que potenciem essas aprendizagens, quer sejam estas estruturadas ou programadas. Para Moniz (2009) citado por Morais (2011), “o nível de desenvolvimento da linguagem oral da criança vai condicionar a sua iniciação na linguagem escrita. Para isso se tornar possível, o educador/a deve proporcionar às crianças momentos de diálogo quer em grupo ou individualmente” (p.18-19).

O desenvolvimento da aprendizagem da linguagem escrita segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) organiza-se em três componentes:

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

No que diz respeito ao ponto A- Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto, a abordagem a funcionalidade da linguagem escrita é importante para o processo de alfabetização de qualquer criança. “É através desta descoberta que se constrói e despertam os sentidos e as razões para a aprendizagem da escrita. A estes sentidos dá-se o nome de projeto pessoal de escritor” (Alves Martins & Niza, 1008, citado por Fernandes, 2018, p.7). Neste sentido, o registar o diálogo que a criança tem para com o adulto, as regras que são debatidas em conjunto, o que é pretendido fazer e o que se fez e, ainda, ler e reler textos escritos em grande grupo (cartas, mensagens, receitas, entre outras), são estratégias de como se pode abordar a escrita e a sua funcionalidade. Ou seja, são formas de escrita com formatos diferentes que correspondem a intenções diversas.

Segundo Mata (2008) citado por Fernandes (2018):

a apropriação da funcionalidade da escrita no quotidiano da criança é um elemento fundamental para a emergência da literacia, pois só a partir do momento em que sabe para que serve a escrita e em que momentos pode e deve ser usada, a criança envolve-se ao ponto de a compreender (p.7).

É ao longo deste processo que a criança deve explorar e utilizar as diversas formas de escrita para que esta se possa adequar de uma forma autónoma. A criança ao aproximar-se vai contextualizando e dando significado ao código escrito.

Cabe assim ao/a educador/a oferecer, enquanto agente educativo, o contacto com diversas funcionalidades que a escrita promove no seu dia a dia, favorecendo também a emergência do código da escrita e as suas convenções. Assim é possível que a aproximação das crianças às funções da leitura e da escrita vá crescendo gradualmente através do seu uso.

A utilização de meios informáticos dá oportunidade às crianças de explorarem diferentes tipos de texto e informações, para comunicar e utilizar a linguagem escrita. Para isso é importante a sala de atividades ter disponível esses meios. Se as técnicas usadas em sala forem bem utilizadas e apoiadas pelo/a educador/a faz com que a criança compreenda a escrita, desenvolvendo a autonomia da criança na utilização da escrita - “Esta utilização e autonomia progressivas facilitarão o uso de formas cada vez mais elaboradas da escrita e de utilizações diversificadas e com múltiplas funções” (Silva, et. al 2016, p.68).

De acordo com o ponto B- Identificação de convenções da escrita, o contacto que a criança tem com a linguagem escrita desde muito cedo leva a que estas saibam

distinguir a escrita do desenho e, com o passar do tempo, começam a entender que uma série de letras forma uma palavra, dando assim início a imitação da escrita, ou seja, a reprodução em formato de texto escrito.

Não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente. O desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento (Silva, et. al, 2016, p. 69).

Ferreiro e Teberosky (1986), citados por Morais (2011), concebem uma taxonomia em relação às etapas de aquisição da escrita pela criança, sendo as etapas as seguintes:

1. Nível de escrita pré-silábica- fase em que a criança representa a escrita através de desenho, garatujas, riscos, mas com um certo significado. Sem oralidade e sem correspondência entre o som e a escrita;
2. Nível de escrita silábica- nesta fase a criança começa a perceber que a mensagem oral se divide em partes, sendo estas codificadas. Neste caso a criança atribui um sinal a uma parte de uma palavra, podendo ser ou não uma letra;
3. Nível de escrita silábica com correspondência- fase esta em que a criança distingue no som da palavra algum elemento oral e regista-se em escrito: momento de fonetizar a escrita;
4. Nível da compreensão do princípio alfabético do código escrito- nesta última fase a criança percebe que cada fonema corresponde a uma grafema, mesmo sem saber desenhar/escrever esse mesmo fonema. Passa assim a escrita a conter mais elementos.

De acordo com Silva, et. al, (2016):

A atitude do/a educador/a e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas, pois só assim as crianças poderão passar pelas diferentes fases inerentes à apropriação do código escrito (p.70).

Por último, face ao ponto C- Prazer e motivação para ler e escrever, e segundo as autoras das OCEPE:

Todos nós, para nos envolvermos numa qualquer atividade, temos que ter motivos e razões para o fazer. Esses motivos podem ser muito diferenciados, passando pelos benefícios, diretos ou que daí podemos retirar, pela satisfação que a situação nos proporciona ou pelo sentimento de realização e competência (Silva, et. al, p.71).

Neste ponto é importante salientar a importância que as crianças devem ter ao se adaptarem ao valor e à importância da leitura e da escrita, “o que acaba por ser determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever” (Silva, et. al, p.71).

Ao serem valorizadas associam o prazer e a satisfação que vivenciam no momento da leitura e da escrita, sentindo-se competentes levando, desta forma, a que sejam crianças motivadas para usarem e se envolverem com a linguagem escrita. O papel do/a educador/a é importante nesta etapa, pois ao criar ambientes promotores e de envolvimento com a leitura e a escrita, levam ao desenvolvimento de atitudes positivas derivadas à aprendizagem da linguagem escrita (Silva, et. al. 2016).

2.1.1. As Fases da Escrita

Tendo em conta a presença que a escrita tem no nosso quotidiano, e que a criança, mesmo antes da entrada na escola, já traz consigo uma bagagem cultural, fruto da suas descobertas e interações, podemos afirmar que “elas não ficam à espera de iniciar a aprendizagem formal da leitura para pensarem sobre a escrita presente no seu meio ambiente e para desenvolverem conceptualizações sobre as suas propriedades e sobre o que ela representa (Martins, 1996, citado por Sotomaior, 2014, p.32).

Assim sendo, a maior parte das crianças já tem conhecimento sobre o que é a escrita e a sua função conseguindo, assim formular representações e procurar compreender a relação entre a fala e a escrita. “A estas hipóteses, a estas representações sobre a linguagem escrita, chama-se concepções precoces sobre a linguagem escrita” (Neves & Martins, 2000, citado por Sotomaior, 2014, p.32).

De acordo com os autores acima referidos, é importante conhecer e entender as concetualizações das crianças sobre o código escrito, antes mesmo da aprendizagem formal da escrita. Ou seja, uma vez que aquilo que a criança pensa sobre a escrita vai interagir com o que lhe é ensinado. Essas concetualizações atualmente, encontram-se divididas em quatro fases: a pré-silábica, a silábica, a escrita com fonetização e a escrita alfabética.

A primeira fase da escrita esta denominada como pré-silábica. Acontece quando as crianças começam a compreender as funcionalidades da escrita e que esta escrita transmite uma mensagem. De acordo com Neves e Martins, 2000 citado por Sotomaior, 2014, “para elas a escrita não é divisível em partes. A mensagem que querem transmitir é codificada como um todo” (p.32). Só depois mais tarde e que começam a perceber que esta se divide em partes que são codificáveis. “Geralmente atribuem a cada silaba ou parte da palavra um sinal que pode ou não ser uma letra” (p.32). A esta fase damos o nome de escrita silábica.

Já quando as crianças começam a distinguir o som da palavra, descobrindo alguns elementos de oralidade, passam assim a fase da escrita com fonetização. A última fase, denominada como escrita alfabética é onde a criança compreende o alfabeto e, conseqüentemente, a compreensão de que cada fonema corresponde a um grafema. “A escrita passa a contar muitos mais elementos” (Neves & Martins, 2000, citado por Sotomaior, 2014, p.33).

É importante referir que este processo é evolutivo. As autoras Neves & Martins referem que é um processo que varia o estágio de desenvolvimento de cada criança e das interações que esta tem com o código da escrita. Todas as produções feitas pelas crianças devem ser valorizadas para que o processo de aprendizagem da escrita desenrole de maneira significativa. Ou seja, a valorização pode ser feita expondo os trabalhos das crianças na sala ou a entrada da mesma, funcionando também como forma de divulgação dos trabalhos.

2.1.2. Instrumentos da escrita

De acordo com Ferreiro (1995), citado por Sotomaior, (2014), “as crianças aprendem mais se inventarem formas e combinações do que se copiarem um modelo” (p.46). Ou seja, as crianças apreendem mais se tentarem produzir palavras ou, até mesmo, representações das mesmas.

Um dos instrumentos bastante importante é o livro, pois é onde contactam mais com a escrita.

É através da manipulação e exploração de vários suportes de escrita que as crianças se apercebem dos vários tipos de linguagem escrita.

Ao longo desta investigação foram vários os suportes de escrita que as crianças puderam ter contacto. Os instrumentos devem ser dos mais comuns aos que usamos

atualmente fazendo a escrita manual tais como: lápis, canetas, marcadores, entre outros. São estes instrumentos, utilizados nos jardins de infância, que permitem o desenvolvimento da criança no processo de aquisição da escrita. “Nos momentos da alfabetização inicial, sabe-se que a escrita manual permite que as crianças ponham em questão as suas ideias sobre escrever e, dessa forma, avançar no processo de compreensão da escrita” (Almeida, 2009, citado por Morais, 2011, p. 18).

Para Sim-Sim (1998), citado por Morais (2011):

As expectativas sobre as capacidades literacias no mundo contemporâneo ultrapassam o nível de alfabetização requerido há vinte anos, daí que cada vez mais se apele para o domínio da leitura e da escrita através de meios eletrónicos, como é o caso do computador e de todos os associados (internet, correio eletrónico, etc.). Tal não significa que a linguagem escrita esteja em declínio; pelo contrário trata-se de um alargamento do leque de competências, em que a leitura e a escrita são requisitos essenciais na planificação, uso e produção da informação não impressa (p.18).

Nos dias de hoje a utilização das TIC tem permitido à criança interagir com as letras do alfabeto, sendo estas interações que oferecem, à criança, oportunidades para aprender mais sobre o sistema da escrita.

Cabe ao/a educador/a partilhar conhecimentos e desenvolver situações que potenciem essas aprendizagens, sejam elas situações pontuais ou através de atividades estruturadas e programadas. Assim as crianças vão percebendo as várias características dos vários suportes e que estes se relacionam com as diferentes funções da escrita.

Sendo assim, foram utilizados nesta investigação diversos suportes de escrita das quais as crianças não estavam habituadas a fazer uso destes materiais diariamente, tais como:

Máquina de escrever- um dos primeiros instrumentos de reprodução de texto e que permite iniciar as tentativas de escrita aliadas à cultura;

Computador- aparelho eletrónico usado para processar, guardar e procurar informações. O computador pode assumir as formas de tutor, de instrumento, de aprendiz e de elemento de consulta, ferramenta de trabalho na educação pré-escolar (Saragoça (2009) citado por Brito (2011), p. 6)

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

Lápis e folhas- “O lápis é uma ferramenta concreta, permite o toque, o manuseio, uma ação palpável diretamente ligada aos movimentos da mão” (Amorim, s.d).

Giz e ardósia- “material de uso escolar, a ardósia. Conhecida como “pedra”, “laje” ou “lousa”, a ardósia surgiu numa época em que se queria ensinar aos pobres e, pode-se acrescentar, coincidiu com a chegada dos “meninos” à escola. As ardósias destinadas ao uso escolar aparecem de duas maneiras: naturais ou artificiais.

As naturais se parecem com aquelas usadas na arquitetura, guardadas as especificidades do emprego escolar, a escrita” (Brouard,1911, citado por Barra, 2013, pp. 122-125).

Lápis de cor e canetas de filtro- material didático, material para colorir, pintar, desenhar.

Alfabeto móvel- com características específicas de abordagem, é um instrumento característico Montessori é utilizado na aprendizagem da leitura e da escrita. É composto por uma caixa com tampa de madeira, com dez unidades de cada vogal e cinco unidades de cada consoante. A cor das vogais é azul enquanto a das consoantes são vermelhas. Utilizado para crianças a partir dos três anos, depois da criança ter aprendido os sons das letras.

2.2. O Papel do Educador no domínio da linguagem Oral e Abordagem à Escrita

O/a educador/a assume um papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, desde que estas chegam ao jardim de infância. Este/a profissional tem como função facilitar o desenvolvimento positivo da criança, nas suas vertentes social, emocional e cognitiva (Horta, 2010, citado por Mendes, 2017, p.1).

É através da prática profissional na educação pré-escolar que deve reconhecer que:

a forma como se educamos as nossas crianças e as oportunidades que lhes criamos são decisivas para a vida atual da criança e para vida futura do cidadão que vai emergindo, portanto, para construção da sociedade do amanhã (Formosinho, 1998, p.8, citado por Mendes, 2017, p.1).

A oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem nas crianças é influenciado pelo/a educador/a, este deve ter:

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

o cuidado para que essas sejam significativas para as crianças e por elas aproveitadas. Estas oportunidades frequentemente enriquecem, completam ou dão continuidade a práticas familiares, entre as quais se pode destacar a promoção do desenvolvimento da linguagem oral e escrita (Sim-Sim, 1998, citado por Mendes, 2017, p.1).

Deve ser o/a educador/a, a conhecer os passos que as crianças dão nas etapas do seu desenvolvimento para poder abordar a linguagem escrita no ensino pré-escolar. Segundo Morais (2010), citado por Horta (2016) referido por Mendes (2017) são os/as educadores/as que devem expor as crianças a símbolos que lhes sejam familiares e já codificados por elas, organizados de forma a que tornem a linguagem clara.

Estes devem ser apresentados por uma sequência espacial e temporal bem definida para ajudar as crianças a associar cada símbolo ao seu significado.

É no jardim de infância que o/a educador/a deve considerar as funções que a linguagem escrita pode desempenhar na criança, modelando o prazer pela leitura, a sensibilização estética, a partilha comunicativa de emoções e sentimentos, a imaginação e o faz de conta. Segundo Horta (2006) citado por Mendes (2017) mais facilmente recordamos, registamos, comunicamos, avaliamos, agradecemos, sonhamos, estudamos, sendo importante o papel do/a educador/a ajudar a criança a descobrir essas funções da linguagem e da escrita (p.2). Ou seja, é necessário ajustar as práticas pedagógicas às necessidades e aos interesses e até mesmo ao nível de desenvolvimento de cada criança, “bem como clarificar o que fazem os/as educadores/as no seu dia a dia para dar resposta aos conhecimentos prévios e às conceções que as crianças apresentam em relação a escrita” (Ângelo, 2012, citado por Mendes, 2017).

Segundo Horta (2016) citado por Mendes (2017):

O papel dos/as educadores/as pode passar por ajudar a criança a: (a) perceber o que é a linguagem escrita, qual a diferença entre ler e escrever e como podemos usufruir desses mecanismos para comunicar, registar, estudar ou por simples prazer; (b) distinguir o texto de ímanes, letras, números e sinais de pontuação, bem como, apreender a direccionalidade da leitura e escrita; (c) clarificar termos técnicos (e.g., letra, palavra, frase, texto); (d) demonstrar que tudo o que se diz pode ser escrito; (e) explicar que o pensamento é anterior à escrita e que esta é mais lenta do que a fala; e (f) possibilitar o contacto na sala com diversos suportes de escrita, socializando para as suas funções e para os diferentes tipos de texto (p.3).

Assim sendo, cabe ao educador/a estar atento/a e reforçar aprendizagens promovendo na criança o prazer e a vontade de ler e de escrever e ainda fazer com que estas associem diferentes funções a suportes de escrita variados.

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

É na educação pré-escolar que se deve promover a abordagem à escrita podendo ser esta feita através de atividades, de rotinas e da própria interação com os outros que potenciam a comunicação e o contacto com o código da escrita. O/a educador/a deve expor a criança a uma variedade de textos escritos com diferentes funções, por exemplo na elaboração de cartazes informativos e ilustrados, ao ler a ementa da semana, ao escrever cartas aos pais, ao envolver as crianças na escrita de avisos ou mensagens aos pais, ao ler e falar sobre as notícias, ou a exploração com as crianças sobre diversos temas. Estas atividades desenvolvem o contacto das crianças com diferentes tipos de textos e percebem as diversas funções informativas da linguagem escrita.

Capítulo III

1. Opções Metodológicas

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeiro que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneja a pesquisa como principal científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. Não é o caso fazer dele um pesquisador “profissional”, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um “profissional da pesquisa”, mas um profissional da educação pela pesquisa (Demo, 2000, citado por Ponte, 2008, p.3).

Faz parte dos paradigmas da investigação o sistema de pressupostos e valores que guiam a pesquisa e que acabam por determinar as diversas opções que o investigador tomará no caminho às respostas do problema/questão a investigar (Coutinho, 2020).

Na literatura surgem termos para representar os meios que auxiliam ou orientam o investigador na sua procura pelo conhecimento, dos quais a metodologia, os métodos e as técnicas.

O termo «metodologia», num sentido mais geral, é apontado como possuir a função de, e que segundo Latorre (1996, citado por Coutinho, 2020) “velar pelos métodos, associar os seus limites e alcance, clarificar e valorizar os seus princípios, procedimentos e estratégias mais adequadas para a investigação (p.24). Outra maneira mais pragmática para este termo: “plano de ação, processo e desenho da escolha e uso dos métodos” (Crotty, 1998, citado por Coutinho, 2020, p.24).

Esta investigação insere-se no paradigma participativo, ou seja, constitui uma investigação sobre a própria prática, com vista a uma mudança educacional, melhorando as aprendizagens e levando assim ao sucesso das crianças envolvidas.

Numa investigação que encare a participação das crianças os princípios éticos que o influenciam não devem estar previamente estabelecidos, mas considerados num processo contínuo de construção, atendendo à idade das crianças, ao grau de competência de cada uma e da sua experiência (Boyden e Ennew (1997) citado por Sarmiento e Tomás (2004)).

De acordo com Ponte (2002), uma investigação sobre a própria prática dividindo-se em quatro:

1. Formulação do problema e questões do estudo;
2. Recolha de elementos de modo a permitirem responder às questões;

3. Interpretação da informação recolhida;
4. Divulgação dos resultados e conclusão.

Em termos de métodos de recolha de dados a presente investigação é de carácter qualitativo onde o investigador tem como objetivo mostrar a intenção, o propósito da ação ao estudar a sua própria prática (Coutinho, 2020), “possibilita uma visão global onde o processo é valorizado e revela ainda um papel fundamental, que vai muito além dos resultados alcançados” (Guerra, 2013, p.44).

Esta prática e de acordo com Demo (2000), não se foca em modificar professores em investigadores profissionais, mas sim reforçar as competências profissionais de modo a proporcionar a utilização da investigação como uma das formas de lidar com problemas (Ponte, 2002).

Para Beillerot (2001, citado por ponte, 2002) indica que uma investigação deve satisfazer três condições: (i) produzir conhecimentos novos, (ii) ter uma metodologia rigorosa, e (iii) ser pública. Trata-se, sem dúvida, de três condições importantes.

Tal como afirma o autor acima referido, e de acordo com as quatro fases mencionadas pelo mesmo, a investigação tem início com a identificação de um problema que seja considerado relevante, seja ele teórico ou prático, para o qual é procurada uma resposta. Terminando na comunicação a um grupo para o qual a investigação faz sentido e onde é discutida e avaliada (Ponte, 2002).

Para Ponte (2002) o valor atribuído à investigação sobre a própria prática relaciona-se com certos critérios de qualidade tais como: resultados, processos, democrático, catalítica e por fim dialógica.

Assim sendo “a investigação sobre a própria prática profissional, a par da sua participação no desenvolvimento curricular, constitui um elemento decisivo da identidade profissional dos professores” (Ponte, 2002, p.6).

É importante também ter em conta que a natureza de uma investigação não se trata apenas de técnicas de recolha ou tratamento de informação, mas também que se centre nas orientações de estratégias de pesquisa (Soares, Sarmiento & Tomás, 2005).

Segundo as autoras Silva, et.al., (2016), ao desenvolver um processo participativo está desde logo implícito no mesmo a partilha de informação e a reflexão entre os seus diferentes intervenientes, de maneira a que sejam “escutados e as suas opiniões e ideias consideradas e debatidas” (p.19).

Referente à prática pedagógica, o estágio realizou-se no âmbito das unidades curriculares (UC) de Prática de Ensino Supervisionado II e III, inseridas no Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo, em Odivelas.

A primeira fase do estágio foi uma etapa exploratória, descritiva e observativa, já na segunda fase, deu-se um período de intervenção educativa intensiva, levando a cabo as propostas de atividades tendo como base a questão definida no Plano de Ação.

Os dados que foram recolhidos vem de ambiente natural, pois é a investigadora estagiária a principal fonte de recolha dos mesmos. Com as propostas de atividades realizadas no âmbito do estudo, leva à análise e à interpretação da informação o que advém das propostas, com a intenção de investigar o seu impacto nas aprendizagens das crianças.

Realça-se ainda o carácter de análise e interpretação deste estudo, ou seja, durante todo o desenvolvimento do processo de trabalho, eram realizadas narrativas supervisionadas acerca da prática pedagógica executada pela investigadora estagiária, levando assim a exigir uma nova reorganização e adaptação das atividades, consoante o que as crianças faziam e com o que a educadora cooperante dizia.

De acordo com Ponte (2002, p.6) citado por Magalhães (2019, p.29) “a investigação da própria prática profissional, a para da sua participação no desenvolvimento curricular, constitui um elemento decisivo da identidade profissional dos professores”. Para tal todas as aprendizagens foram adquiridas através da participação da investigadora estagiária e das intenções existentes em contexto.

Segundo Richardson (1994), citado por Magalhães (2019), “é através da investigação sobre a própria prática que se entende a origem das questões e dúvidas e se planeia uma intervenção com o propósito da sua resolução, pois só assim é possível aperfeiçoar a prática docente” (p.30). Também “a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas, pois as informações recolhidas permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica. (...) um novo ciclo de Observação- Registo- Planeamento- Avaliação- Reflexão” (Silva, et.al., 2016, p.11).

Ponte (2002) refere também, que o valor da investigação sobre a própria prática encontra-se relacionado com a satisfação de determinados critérios de qualidade, sendo eles os seguintes: a) os resultados; b) os processos; c) democrática; d) catalítica e por fim e) dialógica.

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

Para terminar Figaro (2014, p.130) citado por Magalhães (2019, p,30) refere que, “(...) a metodologia serve à pesquisa, ao problema e aos objetivos que se quer alcançar. Não há método certo ou errado. Há método adequado ao que se quer saber”.

2. Plano de Investigação

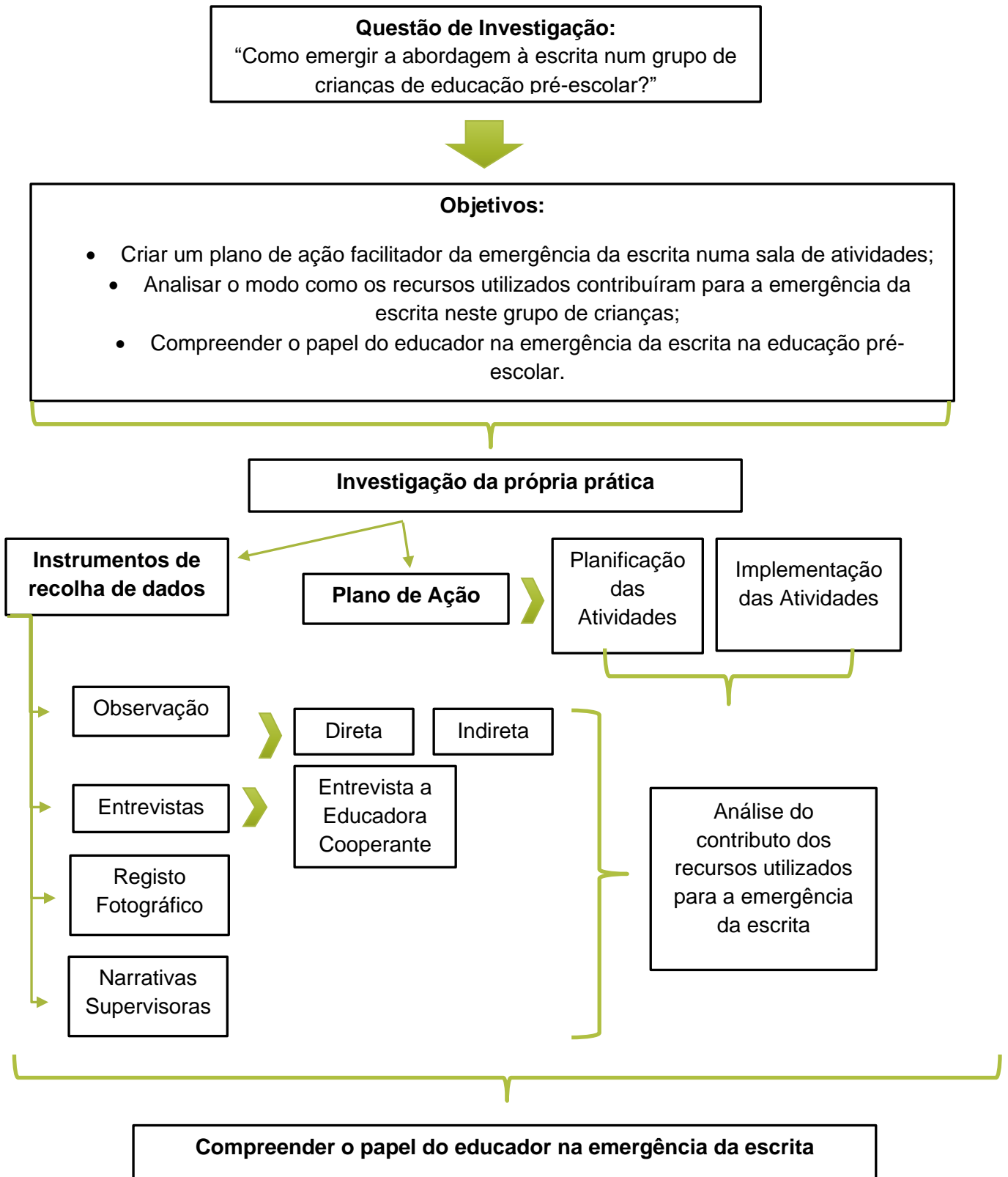


Figura 1 Plano de Investigação

2.1. Descrição do Plano de Investigação

O tema de investigação insere-se na área de Expressão e Comunicação, mais concretamente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Para a concretização deste estudo selecionaram-se um conjunto de recursos didáticos que se pretende utilizar na dinamização de experiências de aprendizagem que promovam nas crianças novos conhecimentos ou novas descobertas, dando ênfase ao tema: “A Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância”.

“Todas as crianças gostam de garatujar. Imitando os adultos que já viram escrever, fazem rabiscos e formam aproximadas de letras a que, de modo diferente consoante o seu grau de desenvolvimento, atribuem um significado” (Martim (1994) citado por Morais (2011), p.13).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, referem que “vivendo num meio em que contactam com a linguagem escrita, as crianças, desde muito pequenas, por volta dos 3 anos, sabem distinguir a escrita do desenho” (Silva, et. al, 2016, p.69)

2.1.1. Questões e Objetivos da Investigação

Para desenvolver este estudo foi necessário criar atividades didáticas, estas sobre a escrita, motivando as crianças para as mesmas, tendo como apoio a diversidade, a criatividade e o enriquecimento, tanto para o grupo como para mim (estagiária).

Com base na questão de investigação formularam-se os seguintes objetivos:

- Criar um plano de ação facilitador da emergência da escrita numa sala de atividades;
- Analisar o modo como os recursos utilizados contribuíram para a emergência da escrita neste grupo de crianças;
- Compreender o papel do educador na emergência da escrita na educação pré-escolar.

Os objetivos acima descritos, têm o propósito de responder à questão de investigação “Como Emergir a Abordagem à escrita num grupo de crianças de educação pré-escolar?” com base em materiais disponíveis em sala e pelas propostas realizadas pela investigadora estagiária.

2.1.2. Caracterização do Contexto Institucional

Segundo as OCEPE (2016), o estabelecimento educativo deverá constituir-se de forma a facilitar o desenvolvimento, aprendizagens e formações tanto das crianças como dos adultos que as acompanham, onde o planeamento do tempo não letivo é supervisionado pelo educador que planeia e concretiza as atividades.

Para Formosinho (2011, p.11), uma instituição caracteriza-se por ser,

“Um lugar para o/os grupo/os mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente.”

O estágio de Prática de Ensino Supervisionado III (PES III) foi desenvolvido num estabelecimento educativo inserido na rede privada, situado no Concelho de Loures.

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

Esta instituição localiza-se numa zona semiurbana, habitacional, calma, entre o campo e a cidade, longe de zonas poluentes, ruidosas ou insalubres.

A instituição funciona desde 2018 e está construída num amplo terreno com grande espaço exterior, relvado, tendo também espaço para recreio coberto, uma caixa de areia, espaço para cultivo e criação de animais.

No seu Projeto Educativo explanam a visão de que a aprendizagem é mediada pela brincadeira, pois acreditam que, por esta via, as crianças desenvolvem as competências consignadas na etapa da educação pré-escolar. No Projeto Educativo do estabelecimento também é referido que pretendem desenvolver nas crianças a autonomia, a curiosidade natural, a criatividade, a comunicação, a tolerância, a afetividade, a interajuda, o respeito e a segurança, ajudando sempre as crianças a crescerem de forma saudável, harmoniosa e feliz, com vista a um mundo melhor e mais justo.

Do Projeto Educativo de Estabelecimento decorrem o Plano Anual de Atividades e os Projetos Curriculares de sala. Este Projeto Educativo propõe desenvolver uma missão que tenciona “promover o desenvolvimento harmonioso das crianças que frequentam o colégio, proporcionando meios que contribuam para a valorização pessoal e social, bem como apoiar as famílias no processo educativo” (Projeto Educativo do Estabelecimento 2018/2021).

Assim, pretende orientar e defender valores tais como: a sociedade democrática, a solidariedade, a responsabilidade, a amizade, a partilha, a justiça, o respeito, a tolerância, a afetividade, o diálogo, a cultura e identidade, a ética, a inovação, a qualidade, o profissionalismo e a excelência (Plano curricular da instituição (2018/2021).

“A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se ensinam, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Silva, et.al, 2016, p.33).

O espaço físico do estabelecimento educativo é composto por: um refeitório, um berçário, três salas creche (uma dos 12 aos 24 meses e duas dos 24 aos 36 meses), duas salas de educação pré-escolar, um espaço exterior de recreio, uma sala polivalente, uma sala para o pessoal, uma sala de isolamento, vestuário infantil, uma receção, uma sala da direção e quatro instalações sanitárias (duas para crianças, e uma para adultos e deficientes).

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

No que respeita aos recursos humanos, contempla cinco Educadoras de Infância e oito Técnicas Operacionais que se dividem por todas as salas, sendo uma das salas polivalente. As salas funcionam com a titularidade de uma educadora e o acompanhamento de uma técnica operacional, sendo que na sala do Berçário, diariamente, encontramos duas técnicas operacionais que contam com o apoio pedagógico de uma das educadoras.

Como princípios orientadores da prática educativa a instituição adotou o Método de Maria Montessori, transportando os ensinamentos da sua pedagoga para as salas, desenvolvendo todas as áreas necessárias a um desenvolvimento completo.

No modelo Montessori acredita-se que a criança é capaz de aprender sozinha e o adulto confia na criança, na sua capacidade para isso. Bastando às crianças estarem inseridas num meio envolvente adequado, o que ajudará a criança a desenvolver-se de uma forma independente e livre.

“A metodologia parte do princípio da autoeducação, ou seja, a própria criança dará sinais quando estiver preparada para a próxima etapa do aprendizado. Para que ocorra de maneira natural, todos os materiais utilizados dentro da sala de aula ficam ao alcance das crianças, para que possam manuseá-los com facilidade. (...) o professor funciona como um guia. Talvez sua tarefa seja ainda mais valiosa dentro desse segmento. Ainda que seja um modelo de autoeducação, cabe ao professor induzir a criança a aderir a este método, observar quem evoluiu, quem está com dificuldade de evolução e ajudá-lo a organizar os materiais, para que as crianças tenham facilidade em manuseá-los e todos os demais processos comuns dentro de uma sala de aula (Nocelli, s.p).

Relativamente ao horário da instituição, esta funciona das 7h30m às 19h30m, sendo que o horário letivo corresponde ao horário das 9h às 16h, período este que é sempre acompanhado pelas respetivas educadoras.

Segundo Salomão, (2019):

Existe um caminho para o esforço da criança que desenvolve os seus melhores resultados no desenvolvimento e no bem-estar. Em Montessori, chamamos esse caminho de ciclo de trabalho, ou seja, um trabalho de três horas diárias em sala para que a criança trabalhe sem pressões. O ciclo começa quando a criança encontra alguma coisa que pode ser importante para o seu desenvolvimento e escolhe dedicar-se a essa tarefa. A função do educador/adulto responsável pela criança é proteger o direito dela em ciclos de trabalho completo (s.p).

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

Relativamente ao trabalho desenvolvido em sala, este ocorre num ciclo de três horas (9h-12h) dando a oportunidade às crianças de trabalhar de forma autónoma e livre, de acordo com o método adotado.

O refeitório funciona entre as 11h30 e as 12h30, sendo que este é dividido pela creche e pelo jardim de infância.

Para além disto, ainda existem aulas extracurriculares, tais como, o ballet, o judo, o hip-hop e as aulas de música, que são realizadas no horário não letivo, entre as 16h e as 17h30.

2.1.2.1. Caracterização do Grupo de crianças

O grupo de crianças desta sala é heterogéneo e composto por 25 crianças, com idades compreendidas entre três e os cinco anos, sendo dezassete do sexo masculino e oito do sexo feminino, sendo que uma das crianças de sexo feminino possui necessidades educativas especiais (NEE). Uma das crianças é brasileira, assim como os seus pais. Para este grupo transitaram sete crianças que, no ano letivo anterior frequentavam a sala dos 2 anos. Ainda integrou o grupo uma criança vinda de outra sala de jardim de infância. As restantes crianças do grupo já faziam parte do mesmo. O grupo é acompanhado por uma educadora de infância e uma assistente operacional. Na figura que segue apresenta-se o grupo de crianças. Dizer que foi atribuído letras às crianças para preservar o anonimato das mesmas.

Quadro 1 Constituição do Grupo de Crianças

| Crianças | Sexo | Idade | Observações |
|----------|-----------|-------|--------------------|
| A.F | Feminino | 4 | |
| B.A | Masculino | 4 | |
| C.A | Feminino | 5 | Criança brasileira |
| D.P | Masculino | 4 | |
| D.T | Masculino | 3 | |
| D.B | Masculino | 4 | |
| F.C | Masculino | 3 | |
| F.G | Masculino | 4 | |
| F.M | Masculino | 3 | |

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

| | | | |
|-------|-----------|---|-----------------|
| F.N | Masculino | 3 | |
| G.L | Masculino | 3 | |
| J.S | Masculino | 3 | |
| L.S | Masculino | 4 | |
| M.F | Feminino | 3 | |
| M.V | Masculino | 4 | |
| M.B.A | Feminino | 4 | Criança com NEE |
| M.B | Feminino | 4 | |
| M.C | Feminino | 3 | |
| M.F | Feminino | 4 | |
| M.B | Feminino | 3 | |
| S.L | Masculino | 3 | |
| T.R | Masculino | 4 | |
| T.S | Masculino | 4 | |
| V.P | Masculino | 3 | |

De acordo com Montessori (s.d.) existem vários períodos de desenvolvimento, distintos entre si.

Segundo alguns psicólogos, que acompanharam a criança e o jovem do nascimento à idade universitária, existem vários e distintos períodos no decorrer do desenvolvimento. (...) Estes períodos são claramente distintos entre si e é curioso constatar que coincidem com as várias fases do desenvolvimento físico. (...) O primeiro destes períodos vai do nascimento aos seis anos. Durante este período, que também possui manifestações impressionantemente diversas, o tipo mental continua o mesmo. De zero aos seis anos existem duas subfases distintas: a primeira que vai de zero aos três anos, revela um tipo de mentalidade da qual o adulto não consegue se aproximar, isto é, sobre a qual ele não pode exercer uma influência direta e, de fato, não existe escola para estas crianças. Segue-se uma outra subfase: dos três aos seis anos, na qual o tipo mental é o mesmo, porém a criança começa a se tornar influenciável de um modo especial. Este período é caracterizado pelas grandes transformações que ocorrem no indivíduo. Para nos convencermos disto basta pensar na diferença existente entre o recém-nascido e a criança de seis anos (Montessori, s.d. pp. 28-29).

As famílias das crianças inserem-se num grupo com estrutura financeira média alta e a nível das profissões maioritariamente, pertencem ao setor terciário, conforme o quadro 2.

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

Quadro 2 Caracterização das Famílias das Crianças

| Crianças | Mãe | Pai | Observações |
|----------|-------------------------------------|---|---|
| A.F | Programadora | Programador | 1 irmã mais nova |
| B.A | Medica dentista | Medico dentista | 1 irmão novo |
| C.A | Professora/investigadora | Consultor | Família brasileira sem irmãos |
| D.P | Empregada de balcão | Empresário | Irmãs mais velhas |
| D.T | Psicóloga/cantora | Músico | Irmãs mais velhas |
| D.B | Médica | Construtor das obras | Sem irmãos |
| F.C | Cozinheira | Jurista | Sem irmãos |
| F.G | Vitrinista | Técnico laboratorial prótese dentaria | Sem irmãos |
| F.M | Medica | Medico | 1 irmão mais novo |
| F.N | Fisioterapeuta | Fisioterapeuta | Gémeo da M.C |
| G.L | Atuaria | Técnico superior | Sem irmãos |
| J.S | Gestora de operações | Contabilista | Irmãos mais velhos |
| L.S | Tec. Sup. Ministério da educação | Artesão/mercenário | Irmã mais nova |
| M.F | Enfermeira | Engenheiro informático | 1Irmão mais velho |
| M.V | Economista | Gerente comercial | Irmãs mais velhas |
| M.B.A | Assistente de direção | - | Criança com NEE |
| M.B | Gestora | Gestor | Sem irmãos |
| M.C | Fisioterapeuta | Fisioterapeuta | Gémea do F.N |
| M.F | Gestora técnica | Coordenador | 1 Irmã mais nova |
| M.B | Professora/Assistente de bordo | Empresário da restauração | 1 irmão mais velho na outra sala de J.I |
| S.L | Psicóloga | Agente de fiscalização de estabelecimentos | |
| T.R | Jornalista | Jornalista | Sem irmãos |
| T.S | Psicóloga | Engenheiro | 1 irmão mais novo |
| V.P | PSP | PSP | Sem irmãos |

De acordo com o Projeto Pedagógico de Sala e com as informações retiradas pela investigadora estagiária, retirou-se do grupo os vários graus de desenvolvimento (motor, pessoal e social e linguagem verbal).

Em termos de **desenvolvimento motor**, o grupo tem um bom desenvolvimento ao nível de locomoção e autonomia, ou seja, comem, andam, correm sozinhos e sem ajuda.

Quanto ao controlo dos esfíncteres, um número reduzido de crianças encontra-se em fase de desfralde.

A nível de **desenvolvimento pessoal e social** o grupo apresenta um autoconhecimento e um autoconceito positivo, são capazes de demonstrar preferências por determinados objetos, pessoas e pares e demonstram emoções adequadas às diversas situações vivenciadas. A interação do grupo com os pares e adultos é positiva.

A nível do **desenvolvimento da linguagem verbal** o grupo apresenta uma capacidade para comunicar/usar a linguagem oral, sendo já capazes de manter um discurso coeso, contando assim o que fizeram em casa, ou mesmo ao manifestarem os seus sentimentos.

2.1.3. Caracterização do Ambiente Educativo

Segundo Silva, et. al. (2016), considera que o ambiente educativo é um contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada uma das crianças, do seu desenvolvimento profissional e das relações entre os diferentes intervenientes, ou seja, entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos.

Para tal foi dividido a caracterização do ambiente educativo em três dimensões (espacial, temporal e relacional).

2.1.3.1. Dimensão espacial

Nem todos os espaços de educação pré-escolar são potencializadores de aprendizagens das crianças. Silva, et.al (2016) sublinham que,

“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p. 26).

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

Acrescentam as autoras que o modo como a educadora organiza o espaço da sala revela as suas intenções pedagógicas.

O estágio da investigadora estagiária foi desenvolvido na sala designada por sala dos Dinossauros, que apresenta a área mais elevada (50 m²). O espaço da sala foi organizado de forma a que o grupo o conheça e compreenda e tenha acesso às diferentes áreas, que englobam a do acolhimento, a da biblioteca, a da cozinha, a da linguagem, a da matemática, a da vida prática e do sensorial, conforme a figura 2.

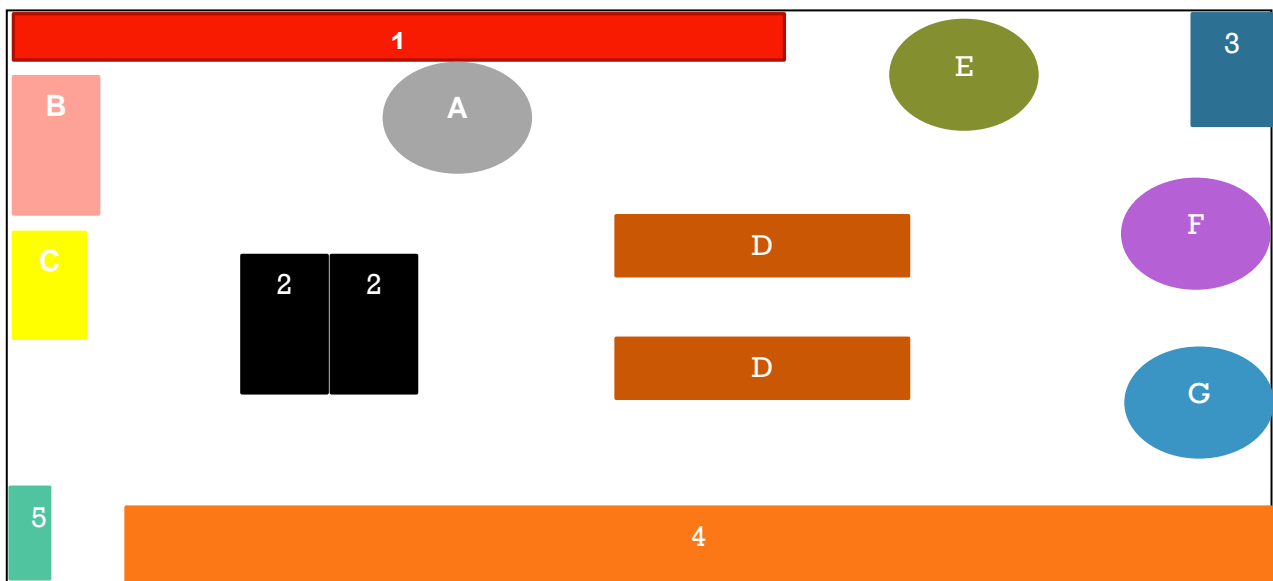


Figura 2 Planta da Sala

Legenda da figura:

- | | |
|-------------------------|-----------------------|
| A- Área da Vida Prática | 1- janelas |
| B- Casinha | 2- mesas |
| C- Biblioteca | 3- catres |
| D- Área Sensorial | 4- bancada de arrumos |
| E- Área do acolhimento | 5- cabides |
| F- Área da linguagem | |
| G- Área da matemática | |



Figura 3 Área de Acolhimento

Área de acolhimento: onde é realizado o acolhimento das crianças. Este é o momento de conversa com o grupo sobre o fim de semana ou algum tema que queiram abordar, é também neste momento que se dá o reforço da manhã.



Figura 4 Biblioteca

Biblioteca: espaço com luz natural e com livros adequados à idade. Visa-se que as crianças estabeleçam, contactem e aprendam ao longo do tempo a manusear e a conservar os livros fazendo com que ganhem o gosto pela leitura.



Figura 5 Cozinha

Cozinha: área onde as crianças brincam com o seu imaginário e desenvolvem a atividade simbólica.

Área da matemática: área onde encontramos materiais montessorianos, relativos à matemática: números de lixa, barras numéricas, caixa de fusos, entre outros.



Figura 6 Área da Matemática

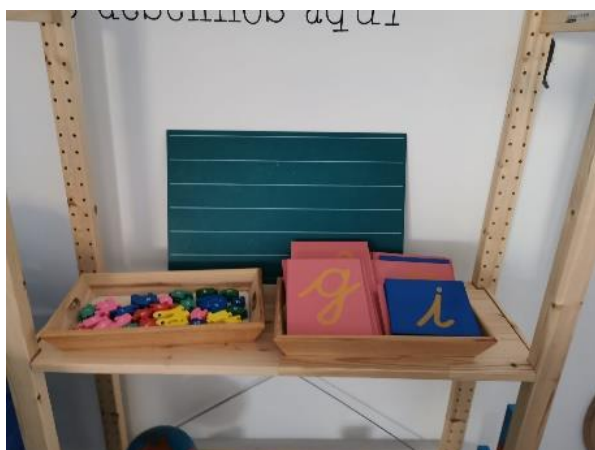


Figura 7 Área da Linguagem

Área da linguagem: área onde encontramos materiais montessorianos relativos à linguagem, tais como, letras de lixa, alfabeto movel, caderno da escrita, bolsas de leitura, entre outras.



Figura 8 Área da Vida Prática

Área da Vida Prática: área esta onde encontramos materiais montessorianos de vida prática: regadores para as plantas, estendal, pá e vassoura, entre outras, todos estes materiais são adequados ao tamanho das crianças, materiais estes usados no dia a dia da criança.

Área sensorial: área onde encontramos materiais montessorianos tais com formas e sólidos geométricos, torre rosa, escada castanha, caixa das cores, entre outros.



Figura 9 Área Sensorial

Todos os materiais montessorianos disponíveis em sala estão sempre ao alcance das crianças, de forma a que estas os possam manipular sempre que quiserem.

Quanto à disposição dos materiais, a sala pode sofrer alterações ao longo do ano, de forma a ir ao encontro das necessidades de desenvolvimento das crianças.

2.1.3.3. Dimensão Temporal

No que respeita aos momentos de rotina do dia a dia, as crianças são distribuídas pela sala de maneira a poderem desenvolver várias competências nas várias áreas. De acordo com Silva, et.al (2016):

A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações (p.27).

A sala conta com momentos de rotina, ajustados ao ritmo das crianças. A rotina das salas apresenta-se no quadro 3.

Quadro 3 Rotina Diária da Sala

| Horário | Atividades |
|----------------|-----------------------------|
| 09h/09h15 | Acolhimento |
| 09h15/11h30 | Ciclo Montessori |
| 11h30/12h | Higiene |
| 12h/12h30 | Almoço |
| 12h30/15h | Repouso |
| 15h/15h30 | Higiene |
| 15h30/16h | Lanche |
| Após as 16h | Atividades livres/dirigidas |

2.1.3.4. Dimensão Relacional

De acordo com Silva, et.al (2016):

Numa perspetiva sistémica e ecológica, as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo. O ambiente educativo da sala de jardim de infância e do estabelecimento educativo proporcionam múltiplas formas de relações recíprocas, que se enumeram, dado o papel que o/a educador/a desempenha na promoção dessas

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

relações e no aproveitamento das suas potencialidades, para a educação das crianças e para o seu desenvolvimento profissional (p.28).

Esta dimensão diz respeito às relações/interações que a criança cria com adultos e com outras crianças assim como, às experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive.

Na interação criança-criança foi possível apurar que a maior parte das atividades são realizadas em pequeno grupo ou individualmente, partilhando o material que têm à disposição. O grupo tem momentos de brincadeira livre onde se dividem pelas várias áreas.

Para ultrapassar esta fase (os conflitos), a Educadora proporciona momentos de afetividade para a gestão de conflitos na sala. Por exemplo, quando as crianças não agem corretamente, a Educadora coloca as crianças no cantinho da paz, para que possam refletir sobre o que fizeram.

Na interação adulto-criança e criança-adulto, é notável um ambiente de afeto e carinho onde se dá prioridade aos valores morais sem esquecer de mencionar o respeito e a educação. A equipa educativa desenvolve com as crianças diversas atividades, estimulando-as e incentivando a sua autonomia. É notório o interesse e motivação do grupo pelas atividades propostas educativas.

A relação que o/a educador/a estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a coordenação entre elas. A ação do/a educador/a permite também que as crianças beneficiem de oportunidades que são proporcionadas pela frequência de um estabelecimento educativo, alargando as suas relações com outras crianças de diferentes idades e níveis educativos (Silva, et. al, 2016, p.28).

2.1.4. Participantes

A Educadora Cooperante, tem 30 anos é licenciada em Educação Básica e mestre em Educação Pré-Escolar e tem sete anos de atividade profissional. Ingressou na Instituição onde foi realizado o estágio há cerca de dois anos e meio.

Apesar do plano de ação ter sido pensado para as vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e o cinco ano de idade, a recolha e análise da dados incidiu em cinco crianças: duas do sexo feminino e três do sexo masculino.

Como principal critério de seleção destes participantes foi a assiduidade e a pontualidade, bem como o seu interesse pelas atividades da área da linguagem oral abordagem à escrita e a vontade de conhecer e de as escrever.

Como já referido de modo a preservar o anonimato das crianças, estas são designadas por letras.

A CA nascida a 25 de maio de 2015, é uma criança do sexo feminino e de nacionalidade brasileira, assídua e pontual e que no ano letivo anterior (2019/2020) já revelava interesse pelo domínio da linguagem e escrita.

A MB nascida a 11 de julho de 2016, é também do sexo feminino, esta também é assídua e pontual. Revela interesse pelas várias áreas de conteúdo, tendo a área da linguagem e matemática o seu maior forte. Adora escrever (diz que já sabe escrever o nome) mostrando interesse por aprender as letras.

O TS nascido a 4 de janeiro de 2016, é do sexo masculino, assíduo e pontual. Revela interesse pelas várias áreas de conteúdo, nomeadamente a área sensorial e matemática. Têm uma boa memorização. Adora desenhar, e tem interesse por conhecer as letras.

O FG nascido a 28 de julho de 2016, é também do sexo masculino. É assíduo e pontual. Revela interesse pelas várias áreas de conteúdo, nomeadamente a área sensorial e matemática. Adora desenhar, e tem interesse por conhecer as letras e os números.

O BA nascido a 15 de abril de 2016 é igualmente do sexo masculino. Mostra interesse por todas as atividades, conhece as letras e já as sabe dizer e encontrar. É uma criança motivada.

2.2. Instrumentos de Recolha e Análises de Dados

Neste estudo, as técnicas de recolha de dados visam recolher os dados para dar resposta à questão inicial/questão de investigação.

Para que a investigação seja bem-sucedida irei recorrer a observação participante, observação direta, notas de campo, registos fotográficos, entrevista, e ainda, narrativas supervisionadas dialogadas.

De acordo com Silva, et. al. (2016):

Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação. Porém, essa observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão (p.13).

Foi através da conversa com o grupo e sobre a realização das atividades que consegui fazer as minhas reflexões sobre o que observei sobre as ações das crianças, articulando com as vozes das mesmas, em produções orais e com as fotografias das crianças a realizarem as atividades, e também das suas produções escritas.

2.2.1. Observação Participante:

Para realizar a Prática Pedagógica do Plano de Investigação recorreu-se a observação participante das crianças de grupo heterogéneo dos 3 aos 5 anos.

Segundo Correia (1999) citado por Mónico, Alferes, Castro e Parreira (2017):

A Observação Participante é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. É por isso desejável que o investigador possa ter adquirido treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica (p. 725).

Já para Spradley (1980) “Na Observação participante, enquanto técnica utilizado em investigação, há que realçar que os seus objetivos vão muito além da pormenorizada descrição dos componentes de uma situação, permitindo a identificação do sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento” (Correia, 2009, p. 30).

A observação participante, centra-se na dificuldade que o investigador se insere no grupo e ser aceite pelo mesmo enquanto observador.

Neste sentido, Quivy e Campenhoudt (2003), defendem que o trabalho do investigador tem como base a exatidão e rigor das observações, o confronto continuo entre as mesmas e as suposições que são efetuados.

2.2.2. Notas de Campo

As notas de campo vão ajudar na observação participante. Estas servem como anotações do que as crianças vão dizendo. Estas notas de campo serem também para me facilitar nas reflexões com o intuito de evidenciar o que era narrado.

Segundo Máximo-Esteves (2008), citada por Condinho (2018) “as notas de campo são o registo detalhado e factual do que se observou” (p. 48).

“As notas de campo têm como objetivo central registar fragmentos de vida observados nos contextos, procurando estabelecer ligações entre os diferentes intervenientes em interceção” (Condinho, 2018, p.49).

2.2.3. Observação Indireta

Com o desenvolvimento tecnológico vivido nos nossos dias de hoje torna-se cada vez mais frequente a recolha de informação através dos meios audiovisuais.

As fotografias, vídeos ou registos áudio são técnicas de recolha de dados na medida em que podemos captar informações observadas.

De acordo com Coutinho (2009) citado por Condinho (2018) “As técnicas de registo, baseadas na observação direta, como é o caso dos meios audiovisuais, são bastante importantes na metodologia da investigação-ação, pois, estão centradas na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencia o estudo” (p.52).

Também para Burnaford (2001) estes reforçam a importância das mesmas para os estudos qualitativos, referem que os registos, elaborados com o recurso aos meios audiovisuais, são especialmente úteis para o registo e reflexão sobre as interações entre as crianças (p. 52).

2.2.4. Narrativas Supervisivas

Segundo Alarcão e Tavares (2010), citados por Ferreira (2013): “A supervisão da prática pedagógica emerge... como uma auto e hétéro supervisão comprometida e colaborante em que os professores se entreajudam e desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino” (p.19).

É através das narrativas supervisionadas que se consegue refletir sobre a própria prática e sobre as propostas de atividades que as crianças realizaram.

As realizações destas narrativas foram importantes, pelo facto de receber um feedback seja ele positivo ou negativo de carácter pedagógico, este feito pela Educadora Cooperante, sobre a minha prática e sobre como poderia ter melhorado ou até receber apenas sugestões de melhoria. Ou seja, após cada intervenção é fundamental refletir sobre a ação que desenvolveu, a sua competência pedagógica, os recursos e os métodos que foram usados.

Segundo Alarcão (2003), citado por Ferreira (2013) “O supervisor deverá colaborativamente “ajudar a refletir, a interpretar, a ver a realidade por detrás de números, categorias, incidentes e descrições” (p.17).

Esta profissão, exige que um profissional seja prático, dependendo do conhecimento que mobiliza, como organiza e como produz durante a sua própria ação. Para tal é importante clarificar que a reflexão dependa do pensamento e consciência do educador na sua experiência.

2.2.5. Entrevista

As entrevistas são uma forte técnica de recolha de dados porque existe uma interação entre o entrevistado e o entrevistador, possibilitando a este último a obtenção de informação.

Ao abordarmos as entrevistas é preciso instituir ideias mais definidas. Sendo esta uma técnica exploratória, é essencial recordar que qualquer entrevista é composta por três partes, sem as quais não podemos chamar de entrevista. É importante haver quem entreviste, quem seja entrevistado e que se defina o conteúdo da entrevista.

Segundo Richardson (1999, p.2017) citado por Júnior e Júnior (2011):

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

O termo entrevista é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas (p.239).

A entrevista tem três tipos: não-estruturada, semiestruturada e estruturada. As entrevistas não-estruturadas, os entrevistadores propõem um tema, a conversa flui e as questões emergem no contexto imediato. A entrevista estruturada tem um guião, ou seja, é um documento escrito com objetivos e linhas orientadoras, o entrevistador encoraja e orienta a participação do sujeito que está a ser entrevistado. Nas entrevistas estruturadas, as questões são fechadas de modo a obter dados sobre o tema/amostra. As questões são colocadas de forma previamente escritas e as categorias de respostas estão previamente definidas. As entrevistas semiestruturadas caracterizam-se pela presença de um guião preparado que serve como um elo orientador no desenvolver da entrevista. Permite ainda que os diversos participantes na entrevista respondam à mesma questão. Não existe uma ordem específica nas questões.

Romanelli (1998), Ribeiro (2008), citados por Júnior e Júnior (2011) diz que cabe ao entrevistador desempenhar:

(...) o papel do entrevistador, mas como responsável por proceder a uma profunda avaliação, classificando e categorizando as respostas, e organizando-as de acordo com o conteúdo e com o tema, selecionando as palavras e solicitando, às vezes, maiores esclarecimentos, através de novos questionamentos, quando necessários (p.248).

Sendo esta investigação de carácter qualitativo, optou-se por realizar a entrevista à Educadora Cooperante (Apêndice B), por ser importante saber como esta vê o modelo e o tema a ser desenvolvido pela estagiária na instituição.

Para tal, foi construído uma entrevista semiestruturada no início da investigação, que teve como objetivo conhecer o método da educadora e como está trabalha o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, estando esta dividida em dois blocos:

- I) Legitimação da Entrevista, com os objetivos de informar o entrevistado dos objetivos do estudo e da entrevista.
- II) Formação da Entrevista, com o objetivo de conhecer as razões que levaram a entrevista a optar pelo modelo Montessori.

No que diz respeito à transcrição e análise a mesma foi organizada por categorias e subcategorias como se pode observar nos Apêndices C e D.

2.3. Plano de Ação no Contexto Educativo, no âmbito da problemática selecionada.

As crianças são curiosas por natureza, cabe então ao educador envolver as crianças nas aprendizagens.

Segundo Tavares e Alarcão (1985) aprendizagem e desenvolvimento, são dois conceitos que se interligam e caracterizam-se por serem dois processos importantes onde a influência é mútua e que se desenvolvem em espiral, onde um não se adquire sem o outro.

2.3.1. Apresentação da Teia/ Esquema do Plano de Ação

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

Legenda:

- Subdomínio das Artes Visuais ●
- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ●
- Área da Formação Pessoal e Social ●
- Domínio da Matemática ●
- Área do Conhecimento do Mundo ●
- Domínio da Educação Física ●

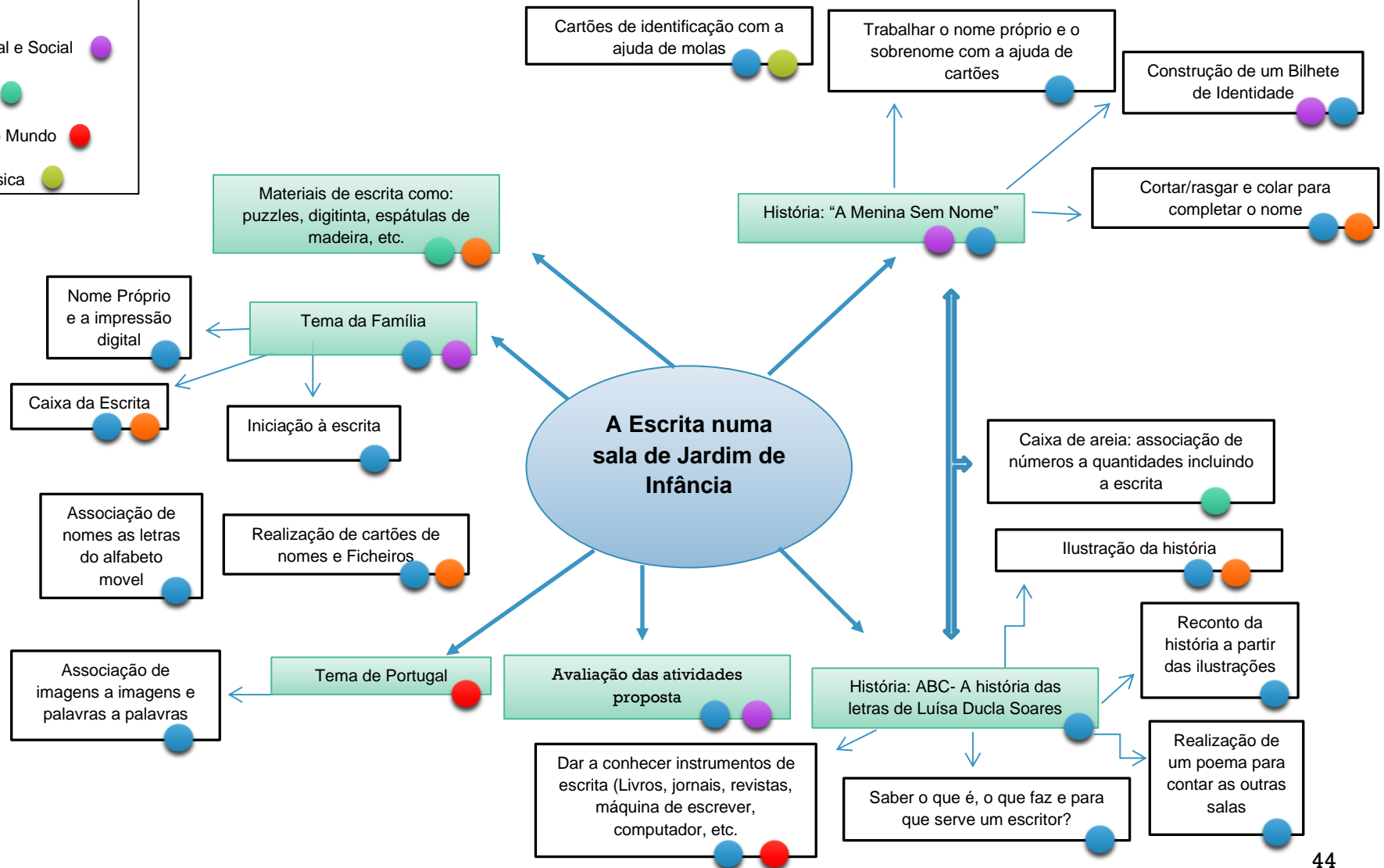


Figura 10 Plano de Ação

2.3.2. Justificação do Plano de Ação e Intencionalidade Pedagógica

O tema de investigação insere-se na Área de Expressão e Comunicação, mais concretamente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com o subdomínio da Abordagem à Escrita.

No início do mês de março de 2020 deu-se início à Prática de Ensino Supervisionado II (PES II), que contemplava um estágio que foi iniciado pela observação, com a duração de duas semanas, seguiu-se o planeamento de atividades e a sua realização das mesmas em sala com as crianças. No mês de outubro de 2020 deu-se início à Prática de Ensino Supervisionada III, (PESIII) com termino em fevereiro de 2021.

Neste estágio foi implementado o plano de ação com todo o grupo de crianças e recolhidos dados dos participantes diretos nesta investigação.

2.3.3. Calendarização do Plano de Ação

O cronograma que podemos observar no quadro abaixo (quadro 4) engloba as várias tarefas associadas à investigação desde a observação inicial, à identificação e definição da questão e objetivos da investigação, à elaboração e implementação do plano de ação, à recolha e análises dos dados obtidos.

Estão também inseridas as narrativas supervisivas dialogadas que incidiram em narrativas verbais com a Educadora Cooperante e a supervisora institucional e as narrativas escritas que se realizou durante todo o período de estágio.

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

Quadro 4 Cronograma do Plano de Ação

| | Set. | Out. | Nov. | Dez. | Jan. | Fev. | Março | Abril | Maió |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|--------------|-------------|
| Observação | X | X | x | X | x | | | | |
| Identificação do problema | X | X | x | | | | | | |
| Definição da questão e objetivos de investigação | X | X | X | | | | | | |
| Elaboração do Plano de Ação | | X | X | | | | | | |
| Implementação do Plano de Ação | | | X | X | x | x | x | x | X |
| Tratamento e análises de dados recolhidos | X | X | | | | | | | |
| Discussão e Resultados | | | | | | | x | x | X |
| Realização do Relatório Final | X | X | x | X | x | x | x | x | X |
| Reflexões | X | X | X | X | x | x | x | x | X |
| Diálogo com a Educadora Cooperante | X | x | X | X | x | x | x | x | X |

Capítulo IV

1. Apresentação e Discussão dos resultados

Serão aqui apresentados e discutidos os resultados obtidos no decorrer da presente investigação, onde a análise será realizada tendo em conta a observação direta, transcrição do registo fotográfico e pelas produções das crianças e notas de campo em articulação com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Serão também apresentadas as propostas de atividades realizadas pelas crianças, que ajudarão a compreender o desenvolvimento da ação educativa, bem como o processo de aprendizagem das crianças com base no plano de ação implementado.

1.1. Descrição, Análise e Síntese Reflexiva das Atividades Implementadas

As propostas de atividades foram planificadas de forma a ir ao encontro da Abordagem à Escrita, com estratégias que envolvam as crianças no conhecimento do código escrito; com o objetivo de responder à questão de investigação “Como emergir a abordagem à escrita num grupo de crianças de educação pré-escolar?”.

No que diz respeito à implementação das propostas de atividades, a investigadora estagiária, em colaboração com a Educadora Cooperante, planificaram o que iria ser proposto ao grupo, tendo em conta a sua rotina diária, semanal e atividades organizadas pela Instituição.

Para além das atividades projetadas no Plano de Ação (figura 9), a investigadora estagiária promoveu outras atividades que influenciaram o sucesso de aprendizagens significativas.

Como já anteriormente referido, importa salientar que todas as atividades foram apresentadas em grande grupo, mas realizadas em pequeno grupo, sendo apenas cinco crianças escolhidas para recolher dados. A descrição e análise das atividades propostas têm como base as produções orais e escritas das crianças, sendo que serão mencionadas apenas as iniciais das crianças para preservar a proteção de dados das mesmas.

Sobre a avaliação das aprendizagens das crianças e das propostas de atividades realizadas pela investigadora estagiária, estas foram concretizadas tendo como base os

dados obtidos através da observação direta e indireta e a implicação das crianças participantes nesta investigação.

1.1.1 Atividade: Cartões de identificação com auxílio de molas

- ✓ Planificação da proposta de Atividade (Apêndice E)
- ✓ Proposta de atividade que articula a área de formação pessoal e social e o domínio da linguagem oral e abordagem a escrita



Figura 11 Cartões de identificação com auxílio de molas

Duração:

- 2 dias

Estratégias, Atividades e Aprendizagens a Promover:

- Trabalho em grupo:
 - Contextualizar em grande grupo a atividade a realizar;
 - Apresentação dos cartões com foto e nome.
- Trabalho individual:
 - Observação e descrição de cada cartão;
 - Identificação do nome próprio e apelido no cartão;
 - Corresponder as letras do seu nome a letras iguais, através do auxílio das molas.

Descrição da Atividade:

Esta atividade iniciou-se a partir de imagens de fotografias das crianças com um breve diálogo sobre a identificação de cada criança.

Após a identificação foi explorada a história “A Menina sem nome” de Carlos Cunha Torres. O conteúdo da história versa sobre o facto de cada ser humano ter direito a um nome. A partir desta história procurou-se ouvir as vozes das crianças, recorrendo assim as seguintes questões orientadoras: “Porque é que será importante ter um nome?” e “Porque que temos um nome?”.

Relativamente à questão “Porque é que será importante ter um nome?”, as respostas foram diversas, mas todas convergiam na sua importância. As crianças deram as seguintes respostas:

TS: “Para nos chamarem”

CA: “Todos tem nomes”

FG: “Porque todos tem um nome e gostam”

BA: “É importante, porque se não, não tinham”

MB: “É importante o nome para as pessoas terem um cartão”

Notas de campo, dia 11 de dezembro de 2020

No que diz respeito à questão “Porque que temos um nome?”, as respostas foram diferentes, mas espelharam o conhecimento das crianças: é um elemento que surge, geralmente, do pai e da mãe.

FG: “Porque a mãe e pai escolheram”

TS: “É importante”

CA: “Porque a mãe e o pai tiveram que dar”

MB: “A mãe disse-me que é um direito”

Notas de campo, dia 11 de dezembro de 2020

As respostas das crianças evidenciam que estas atribuem alguma importância ao facto de as pessoas terem um nome. Pois estas responderam de maneira objetiva, ou seja, daquilo que sabem e ou conhecem souberam partilhar com o adulto.

Por fim, e tal como estava estipulado, realizou-se a identificação de cada criança. Vimos que cada nome tinha letras vogais e outras consoantes (azuis- vogais e vermelhas- consoantes), é um material pedagógico já presente na instituição. Foi possível identificar as letras e de seguida fazer essa correspondência com o auxílio das molas. O objetivo era que as crianças conseguissem identificar o seu nome próprio e apelido e por fim identificar e fazer a correspondência.

Análise:

Ao longo de todo o desenvolvimento da proposta foi observável que o grupo, na sua grande maioria, esteve atento, interessado e com bastante curiosidade no que se explicava.

A participação caracterizou-se por ser muito ativa, e foi possível promover momentos específicos para essa participação por parte das crianças. Tiveram os seus momentos de serem ouvidas e de expressarem as suas opiniões.

a forma como educamos as nossas crianças e as oportunidades que lhes criamos são decisivas para a vida atual da criança e para vida futura do cidadão que vai emergindo, portanto, para construção da sociedade do amanhã (Formosinho, 1998, p.8, citado por Mendes, 2017, p.1).

Poder dar estes direitos às crianças é definitivamente encará-las como agentes principais das suas próprias aprendizagens, permitir que sejam ouvidas, também, que participem nas decisões do processo educativo.

Ao longo da realização da proposta foi notável a concentração das crianças, nomeadamente quando perceberam que cada cartão tinha uma fotografia de cada menino/a.

TS: “Este (apontando para outro cartão) é o meu amigo”

MB: “Olha esta foto foi na rua”

FG: “Tinha uma romã na mão, eu lembro”

Notas de campo, dia 11 de dezembro de 2020



Figura 12 Crianças a procura das letras do nome através das molas

Foi possível observar as expressões faciais de contentamento e de felicidade quando algumas crianças mencionavam as fotografias de outros amigos e mesmo até a deles. Os recursos utilizados (cartões com imagem e nome e as molas) para a realização da proposta também ajudaram a cativar as crianças e a motivá-las na sua realização.

Como evidência destaca-se o cuidado e a atenção que cada criança teve em manusear os materiais e em corresponder um a um de acordo com a mola, fazendo as suas tentativas sem que o adulto entrevece.

Avaliação:

Pode-se dizer que, com a proposta “Cartões de identificação com o auxílio de molas”, as aprendizagens foram bem-sucedidas. Identificaram as diferentes letras, ou seja, identificaram as vogais sendo estas azuis e as consoantes as vermelhas.

No início as crianças encontravam-se na fase de nível de escrita silábica, ou seja, apresentavam conhecer e perceber a mensagem oral se divide em partes de uma palavra, conhecendo uma ou outra letra. No final da atividade deu para entender que as crianças evoluíram passando para a fase de nível de escrita silábica com

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

correspondência, conseguindo assim, através, do som corresponder as letras e ou palavras.

O BA e a CA identificaram logo à primeira o nome próprio;

A CA entendeu que era o seu apelido que estava por baixo;

O TS, a MB e o FG conheceram todas as vogais e pronunciaram-nas tanto as vogais como as consoantes uns melhores que outras;

O TS identificou sem qualquer ajuda o seu nome próprio e as letras do apelido;

A MB identificou apenas o seu nome próprio e algumas letras;

O FG apenas conseguiu identificar as vogais tendo sido necessário a ajuda da investigadora estagiária.

No que diz respeito às restantes crianças do grupo, todos fizeram a proposta sendo que na maioria apenas conheceram algumas letras, necessitando de apoio do adulto. Para além de não conhecerem as letras foi preciso trabalhar a motricidade fina, nomeadamente a pinça, para que conseguissem realizar melhor a proposta de atividade.



Figura 13 Correspondência da letra ao nome com o auxílio da mola

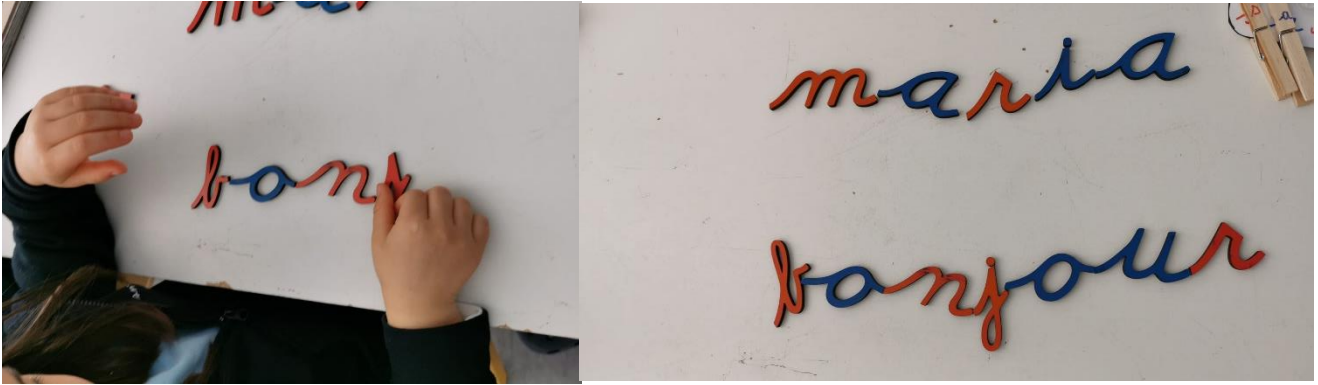


Figura 14 Transcrição do nome próprio e apelido com o alfabeto móvel

Em síntese, a proposta que foi apresentada ao grupo de crianças constituiu momentos de aprendizagens significativas em que os participantes tiveram de esperar pela sua vez para realizar a proposta. Aceitaram as suas frustrações e insucessos e reconheceram que para além do nome próprio temos um apelido.

Contudo, nem tudo foi fácil e houve alguns participantes que quando começavam a não entender ou a não encontrar a letra, pensavam logo em desistir dizendo “não consigo, não quero fazer”. Nestes casos foi necessário intervir dando a volta à situação e explicando que nem sempre conseguimos à primeira. Assim através da tentativa erro apreenderam conhecimentos e desenvolveram as suas competências.

Através da análise e tendo em conta todos os participantes do estudo, é possível destacar o FG e o TS por serem os que mais participaram no diálogo.

Considera-se que no geral esta proposta promoveu momentos de aprendizagens, todos os participantes nesta investigação apresentaram níveis de concentração.

1.1.2. Atividade “História ABC: A história das letras de Luísa Ducla Soares: Iniciação à Escrita- Associação de letras do alfabeto através do alfabeto móvel”

- ✓ Planificação da proposta de atividade (Apêndice F)
- ✓ Proposta de atividade que articula a área de formação pessoal e social e o domínio da linguagem oral e abordagem a escrita



Figura 15 Livro: ABC: O livro das Letras

Duração:

- ✓ 3 dias

Estratégias/ Atividades:

- ✓ Diálogo sobre a atividade proposta;
- ✓ Apresentação do alfabeto móvel (material montessori)
- ✓ Observação do alfabeto (as cores, as vogais e as consoantes)
- ✓ Contacto com o alfabeto correspondência de cada letra numa folha
- ✓ Iniciação a escrita, com a realização da transcrição das letras

Objetivos/Aprendizagens a promover:

- ✓ Aprender a Comunicar;
- ✓ Explorar o código escrito;
- ✓ Ter voz ativa

Descrição/Reflexão da atividade:

Esta atividade foi iniciada a partir da leitura da história: “ABC: uma história de letras” de Luísa Ducla Soares, incluído assim o domínio da linguagem oral e abordagem a escrita, pois foi usada a comunicação verbal, no conto da história, mas também no diálogo em grupo. O conteúdo da história leva as crianças ao contato com o alfabeto português de uma maneira mais lúdica. A partir desta história procurou-se fazer uma intervenção com as crianças de maneira que todas as crianças fossem ouvidas incutindo nelas a área da formação pessoal e social nomeadamente na consciência de si como aprendente, recorrendo assim às seguintes questões:

- “Que letra é esta?” (apontando para a letra do livro)

Notas de Campo, 11 de janeiro de 2021:

TS: “A letra A”

CA: “Eu já sei essas letras todas”

FG: “A letra C”

BA: “Eu sei que o B é a letra do meu nome”

MB: “M A R I A estas eu sei”

- “Qual é a letra que vai a seguir ao ...”

Notas de campo, 11 de janeiro de 2021:

FG: “Eu não sei”

TS: “A letra S”, quando chegamos a letra R o (TS) respondeu logo que vinha o S e depois a letra T.

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

As respostas das crianças evidenciam que na maioria já conhecem as letras e nomeadamente o alfabeto montessori. Pois à medida que se ia lendo a história as crianças iam intervindo de maneira espontânea e objetiva:

Notas de campo, 13 de janeiro de 2021:

Sara, já sei as letras, eu tenho as letras em casa (B.A)

A mãe tem letras em madeira e nos fazemos carimbos com elas (FG)

Olha sara, o livro tem o A de amor, o B de bonita e o C de Clarice. (CA)

Por fim, e tal como estava estipulado foi a vez de se realizar a correspondência entre as letras do alfabeto e as letras que tinham escritas em folha. Esta atividade levou a entender se as crianças estavam atentas e concentradas naquilo que ouviam e faziam.

Começámos por ver o alfabeto móvel e as folhas com a letra cursiva escrita. Ao longo de toda a atividade foi dado o apoio às crianças com mais dificuldades depois fizeram a letra por cima de maneira a completar o abecedário, como podemos observar nas imagens abaixo.

Por fim, e tal como estava estipulado realizou-se a transcrição das letras. O objetivo da atividade era que as crianças conseguissem identificar as letras do alfabeto das duas maneiras, a letra cursiva e de impressa, trabalhando neste caso a iniciação à escrita, na transcrição da mesma, tal como nas imagens abaixo.



Figura 16 Crianças a procura das letras moveis para fazer associação

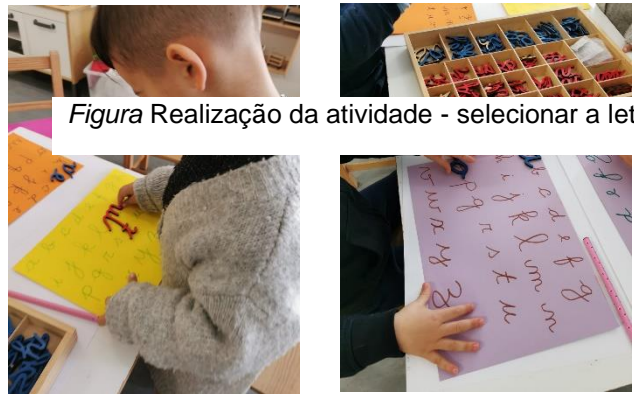


Figura Realização da atividade - selecionar a letra

Figura 17 Realização da atividade- selecionar a letra



Figura 19 Realização da escrita em manuscrito

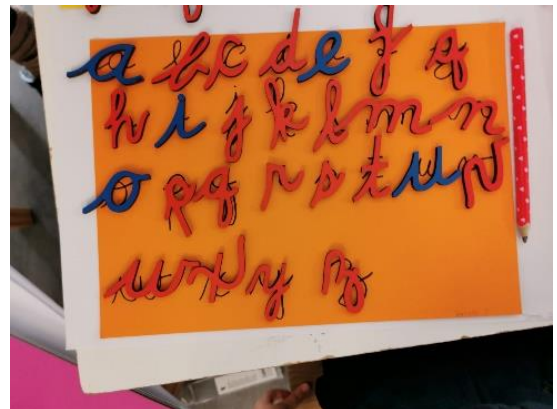


Figura 18 Conclusão do trabalho

Análise:

Ao longo de toda a proposta foi possível ver que o grupo, na sua grande maioria, esteve atento, interessado e com bastante curiosidade no que se explicava. Mesmo alguns tendo dificuldades na seleção das letras cursivas à letra de imprensa conseguiram realizar com sucesso a atividade.

A participação caracterizou-se por ser uma participação sempre muito ativa onde foram, promovidos momentos específicos para que as crianças pudessem ser ativas na construção do seu conhecimento. Tiveram momentos para serem ouvidas e para expressarem as suas opiniões e tirar as dúvidas que iriam surgindo.

Nesta mesma proposta, pudemos trabalhar as letras manuscritas. Numa folha estavam escritas as letras do alfabeto e a ideia foi eles dizerem que letra era e escrevendo uma a uma por baixo da mesma. Nesta atividade foi possível ver que estão mais à vontade com este tipo de letra.

As crianças em estudo, nesta atividade destacam-se na fase de escrita, no nível silábico com correspondência, pois conseguem corresponder as letras, uma vez que já conhecem o seu som. Apesar de algumas crianças ainda não conhecerem o som de todas, foi notável a evolução da fase de escrita a nível de sílaba com correspondência. Assim sendo destacam-se as crianças:

O FG é uma criança muito empenhada naquilo que faz conhece já muito bem as letras e já as consegue identificar, mas ainda não as sabe dizer todas, ou seja, corresponde as letras muito bem, mas para as dizer é mais difícil, na parte da escrita temos uma grande melhoria desde que comecei a iniciação a escrita com ele.

O BA é uma criança que já conhece muito bem as letras, lê as letras e consegue corresponder muito bem. É muito empenhado, gosta de trabalhar, mas da parte da escrita este teve menos interesse. Diz logo que não consegue escrever sem que o mesmo tente. O BA diz muitas vezes que: “Eu sei escrever o meu nome no tablet, mas não na folha”.

O TS é uma criança que precisa de atividades que o façam estar entretido. Gosta de desafios e de fazer atividades/tarefas com os adultos. Nesta atividade estava bastante interessado, este já conhece bem as letras do alfabeto e já as consegue escrever ou mesmo até fazer correspondências.

A MB é uma criança empenhada também, gosta de desafios e está sempre pronta a fazer atividades. Diz que a mãe ensina muitas letras em casa e por isso já conhece as letras, mas que não sabe todas. Na atividade deu para entender que conseguir fazer a correspondência das letras e que consegue escrever mesmo que algumas tenha mais dificuldade.

A CA é uma criança bastante empenhada e que já conhece as letras e já consegue escrever das duas maneiras muito bem, ou seja, escreve em cursivo e em manuscrito, aos poucos começou a juntar as letras e hoje já sabe ler palavras. Fica muito feliz quando a deixam ler para o adulto.

Notas de campo, dia 11 de janeiro de 2021:

TS: “Sara esta é a letra T como o meu nome”

MB: “O M é a letra da mãe”

BA: “A letra C e de cão e o G e de gato”

CA: “Já sei as letras. Sei o meu nome com as letras assim” - resposta ao tipo de letra cursiva.

Como evidência desta proposta destaca-se o cuidado e a atenção que cada criança ao manusear os materiais e em corresponder um a um, fazendo as suas tentativas sem que o adulto entresse, trabalhando a tentativa erro, sendo esta uma estratégia para que a criança consiga lidar com os problemas do seu dia a dia.

Avaliação:

Pode-se dizer que, com esta proposta todos os objetivos foram alcançados. Identificaram as diferentes letras, conseguiram corresponder as letras do alfabeto à folha e ainda conseguiram representar as mesmas em escrita.

A CA teve a maior facilidade em descobrir e corresponder a letras do alfabeto móvel a folha, já as restantes crianças do estudo tiveram algumas dificuldades em encontrar algumas letras, tais como, a letra f, g e b.

O BA conhece as letras em folha, mas para corresponder foi mais difícil, mas conseguiu sem nenhum auxílio do adulto. O FG foi o que mais pediu ajuda, sendo que a investigadora estagiária tentou sempre que fosse a própria criança a chegar a sua procura.

Segundo os autores Papalia, Olds e Feldman (2011) citado por Pedro (2014) “A aquisição da linguagem (oral e escrita) é um aspeto crucial do desenvolvimento cognitivo”, pois é esta a maior aprendizagem para a criança.

Em síntese, a proposta que foi apresentada aos participantes em estudo levou a construir momentos de aprendizagens.

Através da análise e tendo em conta todos os participantes do estudo, é possível destacar a MB e o BA de serem os que mais participaram no diálogo.

1.1.3. Atividade “História ABC: A história das letras de Luísa Ducla Soares: conhecimento de instrumentos de escrita”

- ✓ Planificação da proposta de atividade (Apêndice G)
- ✓ Proposta de atividade que articula a área de formação pessoal e social, a área do conhecimento do mundo: mundo tecnológico e utilização das tecnologias e o domínio da linguagem oral e abordagem a escrita



Figura 20 Conhecimento de Instrumentos de Escrita

Duração:

- ✓ 2 dias

Estratégias/ Atividades:

- Diálogo com as crianças em estudo sobre a atividade a realizar;
- Apresentação da história “ABC: a história das letras” da autora Luísa Ducla Soares;
- Apresentação de materiais de escrita (livros, jornais, revistas, máquina de escrever, lápis de carvão, lápis de cor, computador, giz e ardosias, entre outros);
- Contacto com os materiais de escrita;

Aprendizagens a promover:

- ✓ Ter voz ativa;
- ✓ Aprender a comunicar
- ✓ Explorar os vários elementos do código escrita;
- ✓ Envolver as crianças no contacto com vários instrumentos de escrita (computador, livros, folhas, lápis, giz, ardosias, máquina de escrever)

Descrição/Reflexão da atividade:

Deu-se início a atividade incluindo o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, com a leitura e análise da história: “ABC: a história de letras” colocou-se a questão “Sabem como se chamam as pessoas que escrevem” ao qual o FG respondeu que não sabia e a CA respondeu: escritor. A MB lembrou-se depois de ouvir a palavra escritor e disse: “já me lembro do que disseste, antes as pessoas não tinham lápis para escrever como nos”. Depois antes de passar para os materiais de escrita, a investigadora estagiária questionou as crianças: “Como é que será que as pessoas escreviam antes?”. Apenas o FG respondeu que: “iam buscar uma caixa de tinta que eles quisessem a cor que eles quisessem e iam buscar uma pena de um pássaro que caiu e elas foram apanhar e... escreviam num papel”.

Depois de terem respondido foi a vez de partilhar alguns materiais de escrita. Começámos por falar das penas que usavam para escrever já que uma das crianças falou, pesquisamos na internet e nos livros como é que escreviam com a penas, visualizando um pequeno vídeo.

Depois passamos para um instrumento de escrita antigo, uma máquina de escrever, da qual ficaram entusiasmadas, incluindo assim a área do conhecimento do mundo mais especificamente o mundo tecnológico e a utilização das tecnologias. Uma das crianças quando viu disse: “Eu já vi uma assim numa sala grande”, para que cada um pudesse ter contacto com o instrumento de escrita foi possível escreverem o seu próprio nome, foram todos capazes de escreverem o seu nome sem a ajuda da investigadora estagiária.

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância



Figura 21 Máquina de escrever- elemento de escrita

Depois de ser apresentado um dos instrumentos de escrita, tal como a máquina de escrever foi perguntado se sabiam o que tinha aparecido depois das máquinas, da qual a investigadora estagiária teve como resultado o lápis.

Notas de campo, dia 13 de janeiro de 2021:

TS: “OS lápis, como estes que temos para escrever”

CA: “Os pinceis”

MB: “os lápis de cor”

BA: “não sei sara”

FG: “podemos procura aqui (apontando para uma enciclopédia)”

Depois de terem sido observadas todas as respostas dadas pelas crianças e sendo a última muito interessante, pegamos na enciclopédia da sala e procurámos a palavra e imagem do lápis.



Figura 22 Instrumento de Escrita: contacto com lápis e folhas

Para além dessa pesquisa, foi possível observar os lápis que existiam em sala. Para que fosse possível as crianças terem um melhor contacto com o lápis, foi dado a possibilidade de escreverem os nomes em folhas, tendo assim contacto com mais um instrumento de escrita.

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

Em seguida foi colocado mais questões ao grupo de crianças: “Sabem o que veio a seguir ao lápis?”

Notas de campo, dia 13 de janeiro de 2021:

TS: “os lápis de cor”

CA: “as folhas e os livros”

FG: “os telefones”

Outra questão foi: “para além das tintas, dos pincéis, dos lápis e das folhas, o que começou também a aparecer?”, a esta questão foi possível obter algumas respostas muito interessantes, tais como: “os livros são para ler, para aprender, para escrever”

E por fim foi colocada a questão: “então já apareceu os livros e a seguir o que apareceu mais?”. Na qual a investigadora estagiária obteve a resposta de quase todos, o computador. Para que todos tivessem contacto com mais um instrumento de escrita, neste caso o computador, escreveram assim cada um o seu nome no computador.

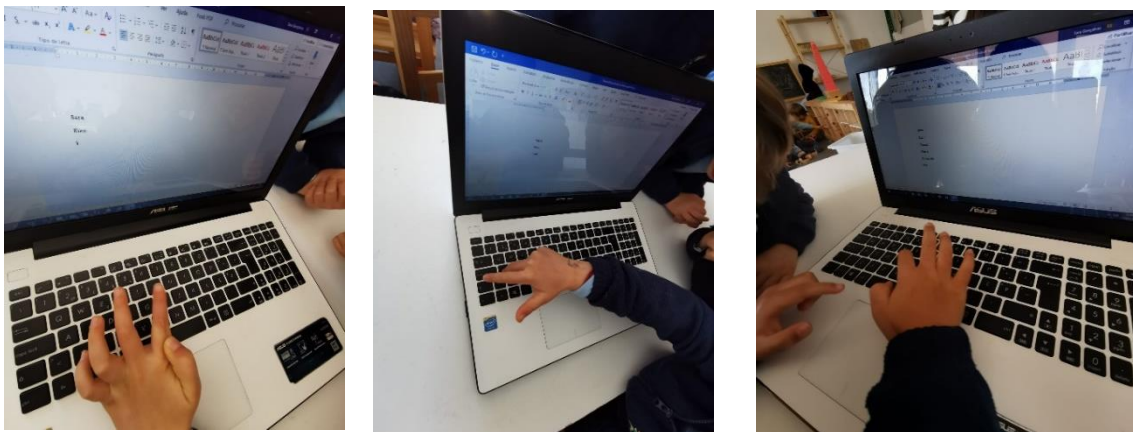


Figura 23 Instrumento de Escrita. escrita no computador

Ao longo de toda a proposta de atividade foi incluída a área de formação pessoal e social, nomeadamente a consciência de si enquanto aprendiz e a convivência democrática e cidadania.

A utilização de meios informáticos dá acesso às crianças de explorarem diferentes tipos de texto e informações, para comunicar e utilizar a linguagem escrita. Para isso é importante a sala de atividades possuir disponível estes meios. Se estas técnicas forem bem utilizadas e apoiadas pelo/a educador/a faz com que a criança compreenda a escrita gradualmente e as suas características, desenvolvendo a autonomia da criança na utilização da escrita.

“Esta utilização e autonomia progressivas facilitarão o uso de formas cada vez mais elaboradas da escrita e de utilizações diversificadas e com múltiplas funções” (Silva, et. al. 2016, p.68).

Avaliação:

Conclui-se assim que com esta proposta de atividade foi possível concretizar todos os objetivos. Assim sendo conheceram vários tipos de instrumentos de escrita e qual a funcionalidade de cada um.

A nível da capacidade das crianças, esta atividade deu para entender a curiosidade, interesse e vontade de trabalho. A CA teve a maior capacidade de filtrar aquilo que lhe foi transmitido, esperando pela sua vez e participando nas questões que lhes eram colocadas. Todas as outras tiveram o seu próprio interesse, participando em todas as questões colocadas pela investigadora estagiária. É importante esta participação pois leva às mesmas uma maior capacidade de espera e de trabalho em equipa.

Em síntese, a proposta que foi apresentada aos participantes levou a estas a construir momentos de aprendizagem enriquecedoras.

1.1.4. Atividade “História ABC: A história das letras de Luísa Ducla Soares: Ilustração da história”

- ✓ Planificação da proposta de atividade (Apêndice H)
- ✓ Proposta de atividade que articula a área de formação pessoal e social, o subdomínio das artes visuais e o domínio da linguagem oral e abordagem a escrita



Figura 24 Atividade: Ilustração da história

Duração:

- ✓ 8 dias

Estratégias/ Atividades:

- Reconto da história “ABC: a história das letras” da autora Luísa Ducla Soares;
- Ilustração da história;
- Observação e análise das ilustrações das crianças;
- Diálogo com as crianças sobre o que fizeram.

Aprendizagens a promover:

- ✓ Aprender a Comunicar
- ✓ Ter voz ativa
- ✓ Desenvolver a capacidade criativa das crianças;

Descrição/Reflexão da atividade:

Esta atividade deu início a treze de janeiro de dois mil e vinte e um, no período da tarde. Teve como objetivo desenvolver a área de formação pessoal e social e ainda área de expressão e comunicação, nomeadamente o subdomínio das artes visuais de moda a envolver a criança na descrição, análise e reflexão sobre o que olha e vê, promovendo assim a curiosidade e o interesse pela prática a desenvolver (ilustração da história) e por fim, expressar-se sobre o que vê e o que fez.

Como nas sessões anteriores, sobre a história que estava a ser trabalhada, a investigadora estagiária recorreu a mesma para analisar a história em conjunto e o que cada um iria reproduzir.

Em primeiro deu-se início a um diálogo com as crianças sobre a história e a atividade que iríamos resolver, desenvolvendo o domínio da linguagem oral e abordagem a escrita. Tal como nas atividades anteriores utilizaram questões orientadoras que ajudaram a orientar o diálogo com o grupo: “Qual é a página que vamos trabalhar hoje?” e “Qual é a letra que vamos trabalhar?”.

No que diz respeito à observação e à análise das páginas que foram escolhidas, as crianças contribuíram com diversos comentários que daria para o reconto do mesmo.

Notas de Campo: 14 de janeiro de 2021

“O menino está no seu quarto com o lápis nono, com a sua cama e a sua mesa”; “Fiz o desenho da letra I” (FG).

“A estrela caiu na cabeça da raposa”.; “Desenhei a raposa com os seus filhotes a irem para casa”.; “Estava de noite e muito frio”.; “É o M nas orelhas da raposa”. (MB)

“Desenhei uma casa, uma garagem, relva, flores e uma caixa de correio”.; “Esta de noite e fiz o desenho da letra A”. (TS)

“Desenhei a bicicleta na estrada longa”.; “Fiz o céu e a relva e a roda furada para ser a letra O”. (BA)

“Uma casa, uma chaminé, um armário, uma porta, uma senhora, um relógio para desenhar a folha da letra E que é um pente”. (CA)

Analisando a proposta de atividade toda e durante os quatro dias em que ilustraram a história, é possível observar aquilo que as crianças compreenderam e fizeram, pois na realização do reconto da mesma, as crianças expressaram o que estavam a fazer e qual a letra que correspondia sem que lhes dissessem.

De acordo com a realização da atividade e para evitar que as crianças estivessem na expectativa de quando é que iriam participar, deu-se a oportunidade de em roda da mesa pudessem estar as cinco crianças a realizar a sua ilustração da história.

Análise:

Foi uma enorme satisfação e muito importante observar o entusiasmo das crianças durante a realização de todas as etapas de execução em volta da história “ABC: a história de letra” e, ainda, o interesse em participar, responder às questões e querendo manusear os diversos materiais apresentados. Foram os seus comportamentos e ações que demonstraram que os objetivos delineados na planificação (Apêndice H), para estas atividades foram conseguidos.



Figura 25 Desenho da MB: "A estrela caiu na cabeça da raposa"; "Desenhei a raposa com os seus filhinhos a irem para casa"; "Estava de noite e muito frio"; "Fiz o desenho da letra M".



Figura 26 Desenho do B: "Desenhei a bicicleta na estrada longa"; "Fiz o céu e a relva e a roda furada para a letra O".



Figura 27 Desenho do TS.: "Desenhei uma casa, uma garagem, relva, flores, uma caixa de correios"; "Está de noite e fiz o desenho da letra A".



Figura 28 Desenho do FG.: "O menino no seu quarto com o lápis novo com a sua cama e a sua mesa"; "Fiz o desenho da letra I".

Por fim, considera-se a oportunidade de trabalhar individualmente e em conjunto, com maior intencionalidade, um fator a ter em consideração em atividades futuras.

Não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente. O desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite "narrar" uma história ou representar os momentos de um acontecimento (Silva, et. al, 2016, p. 69).

Avaliação:

No Início da proposta da atividade o grupo de crianças encontrava-se na fase de escrita de nível de pré-silábica pois, através de desenhos, eles foram dizendo o que fizeram e, apesar de alguns já terem mais noção das letras, uns apenas através de riscos

conseguem indicar o seu nome. Outras crianças já se encontram na fase de escrita em nível de sílaba com correspondência, pois já fazem a correspondência do som as letras e conseguem juntar letras e construir palavras. Deste modo esta atividade suscitou interesse e admiração pelo resultado de cada criança. Perante os resultados, as crianças sorriam, admiravam o trabalho produzido por cada um.

No que concede às aprendizagens, todas as crianças participantes compreenderam que a ilustração de cada página tinha a ver com cada letra do alfabeto, tendo sido observável o envolvimento de todas as crianças participantes na execução da mesma, onde após o término, os participantes manifestaram interesse em realizar atividades com recurso aos materiais apresentados e disponíveis (lápis de cor, canetas, tintas, etc.).

2. Discussões de Resultados

No que respeita à presente investigação e face ao que foi abordado com as crianças podemos constatar que a emergência da escrita promoveu maior autonomia nas crianças, nomeadamente na sua própria linguagem escrita, pois passaram a ser eles a levar estas atividades para trabalhar individualmente em sala.

“A aquisição da linguagem (oral e escrita) é um aspeto crucial do desenvolvimento cognitivo” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, citado por Pedro, 2014, p.12), pois é esta a maior aprendizagem para a criança.

De acordo com EC a linguagem escrita é: “A linguagem escrita deve ser estimulada/desenvolvida caso seja esse o interesse da criança” (Entrevista à Educadora Cooperante- Apêndice C), o que a educadora refere é que com base na metodologia levada a cabo na instituição, apesar deste grupo não ter interesse no início da investigação pela escrita mas pelos materiais de escrita, levou a que a EC e a investigadora estagiária levasse a cabo uma abordagem à escrita em sala, e como o educador podia emergir a escrita nas crianças.

Apesar dos participantes serem bastante trabalhadores e participativos, mas também tem dificuldades em ter gosto por uma área em específico. O papel do educador foi importante neste aspeto, pois através das propostas de atividades desenvolvidas a motivação começou a surgir mais nas crianças.

Segundo Horta (2016) citado por Mendes (2017):

O papel dos/as educadores/as pode passar por ajudar a criança a: (a) perceber o que é a linguagem escrita, qual a diferença entre ler e escrever e como podemos usufruir desses mecanismos para comunicar, registar, estudar ou por simples prazer; (b) distinguir o texto de ícones, letras, números e sinais de pontuação, bem como, apreender a direccionalidade da leitura e escrita; (c) clarificar termos técnicos (e.g., letra, palavra, frase, texto); (d) demonstrar que tudo o que se diz pode ser escrito; (e) explicar que o pensamento é anterior à escrita e que esta é mais lenta do que a fala; e (f) possibilitar o contacto na sala com diversos suportes de escrita, socializando para as suas funções e para os diferentes tipos de texto (p.3).

É de salientar que o educador deve dar a oportunidade à criança de se expressar, seja ela de maneira oral ou por escrito, deve valorizar todo o tipo de desenvolvimento a nível de escrita e ainda dar a oportunidade às crianças de explorarem diversos materiais de escrita, tais como, lápis, canetas, folhas, máquinas, computador, tablets, etc.

Desta forma houve necessidade de envolver e motivar as crianças nas propostas de atividades de forma a que ajudassem estas a despertar a emergência da escrita. Todas as propostas de atividades foram levadas a cabo para que ajudassem e desenvolvessem a emergência da escrita, mas que incluíssem outras áreas de conteúdo, tal como a Área da Formação Pessoal e Social e Área de Expressão e Comunicação, como o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e ainda o subdomínio das artes visuais e a Área do Conhecimento do Mundo nomeadamente o mundo tecnológico e utilização das tecnologias. Observou-se em contexto de sala, onde foi desenvolvida a prática pedagógica, atividades orientadas que ajudassem a responder à questão de investigação “Como emergir a abordagem à escrita num grupo de crianças de educação pré-escolar?”.

Dando maior ênfase ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ao longo da investigação, levou a investigadora estagiária observar a diferença/evolução que o grupo demonstrou acerca da linguagem escrita. No início da investigação o grupo apresentava ser um grupo calmo, mas com algumas dificuldades em se expressar e também com pouca motivação por trabalhar a área da linguagem (oral e escrita). No fim foi notável a evolução do grupo, sendo este mais comunicativo, valorizando mais a linguagem oral e utilizando a linguagem escrita em diversas áreas, na matemática, nas expressões e até mesmo nas suas brincadeiras livres.

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

Houve também um trabalho reflexivo de todo o trabalho investigativo desenvolvido pela investigadora estagiária e, sem dúvida o mais importante neste trabalho investigativo foi as vozes e as opiniões das crianças. Foi levado para sala uma história que ajudasse a introduzir com maior facilidade a linguagem escrita, mas sobretudo os materiais desenvolvidos e realizados com as crianças levaram a que a investigadora estagiária sentisse uma maior evolução da linguagem escrita nas crianças.

Por fim diz-nos Vygotsk (1988) citado por Magalhães (2019) que a ideia da escrita é que deve ser ensinada naturalmente, mas já Ferreiro & Tuberosky (1984) citado por Magalhães (2019) diz-nos “é necessário levar a criança a uma compreensão interna da escrita e conseguir que esta se organize mais como um desenvolvimento do que uma aprendizagem” (p. 14).

Capítulo V

1. Conclusões

1.1. Conclusões da Dimensão Investigativa

A presente investigação desenvolvida pela investigadora estagiária surgiu com o objetivo de investigar e descobrir a emergência da escrita nas crianças desta faixa etária, levando a cabo a motivação e o prazer pela emergência da escrita na sala de jardim de infância.

Como refere Hohmann e Weikart, (1997, p.63) citado por Leite (2014):

“O eixo das linguagens e da comunicação apresenta uma pedagogia de aprendizagem baseada na experimentação, onde reina a intencionalidade de fazer, experimentar, refletir e comunicar em continuidades e interação. (...) Um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem, ativa, porque esta é, basicamente, um processo social interativo” (pp. 20-21).

Assim sendo, apresentaremos os aspetos mais relevantes que surgiram no decorrer da investigação realizada, tendo como base e em referência com a questão de investigação: “Como emergir a abordagem à escrita num grupo de crianças de educação pré-escolar?”.

Através das reflexões e análises das propostas de atividades implementadas, foi possível observar que os objetivos delineados foram superados com sucesso. Tendo como apoio as produções orais e escritas das crianças, consideramos que o trabalho desenvolvido teve um grande impacto no desenrolar e desenvolvimento das propostas de atividades.

No que diz respeito ao objetivo- Criar um plano de ação facilitador da emergência da escrita numa sala de atividade, a investigadora estagiária levou a criação de um plano de ação em que incluísse as varias áreas de conteúdo, mas sobretudo onde incluísse o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita articulada com as outras áreas, que despertasse interesse e tivesse relevância na investigação, nomeadamente na emergência da escrita nas crianças.

Ao objetivo- Analisar o modo como os recursos utilizados contribuíram para a emergência da escrita neste grupo de crianças, a investigadora estagiária em conjunto com a EC criou instrumentos para que isso fosse possível ser trabalhado, nunca esquecendo que o maior instrumento de emergência na escrita é o livro porque apesar de trabalhar a linguagem e a comunicação, também tem contacto com a escrita através das letras. Foi possível também levar para sala alguns instrumentos de escrita mais

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

antigos como a máquina de escrever, giz e ardosias e mais recentes como os lápis, canetas, folhas, livros e computador, o que demonstrou maior interesse por parte das crianças, pois puderam ter contacto físico com esses materiais.

E ao objetivo- Compreender o papel do educador na emergência da escrita na educação pré-escolar, levou a investigadora estagiária fazer uma maior investigação para que esta soubesse como é que o educador desenvolve a emergência da escrita e quais as estratégias a usar em sala de atividade.

Desde modo e a responder à questão de investigação: “ Como emergir a escrita numa sala de jardim de infância?” a investigadora estagiária levou para sala alguns materiais que levasse as crianças a emergirem a sua escrita, incluindo livros, materiais de escrita, como lápis, canetas, folhas, quadros, giz, computadores e até materiais mais antigos, como, a máquina de escrever.

Implementando estratégias de atividades que promovessem a escrita de uma maneira mais promotora, pois assim, levou a que pudesse, através da observação e análise das propostas de atividades realizadas, observar a interação em pares, em pequenos grupos e a melhor interação adulto-criança e criança-adulto.

Relativamente à diversidade de materiais foi adotado uma postura de apoio e agente facilitador na aquisição de competências, levando a oportunidade de as crianças explorarem diversos materiais.

Fazendo uma observação global à investigação, considera-se que o grupo de participantes integrou as novas competências e aprendizagens, sendo capazes de aplicar nos trabalhos seguintes, nomeadamente na escrita do nome próprio sem qualquer ajuda, seja ela, em cartão ou pelo adulto.

Através da análise das propostas podemos ver que foram incluídas várias áreas de conteúdo o que levou a que o grupo tivesse interesse nas mesmas. O papel do educador foi sem dúvida um pilar importante para a resposta da questão de investigação, pois através de diversos suportes de escrita levou assim até às crianças a emergência da escrita numa sala de jardim de infância.

1.2. Implicações da Investigação para a Prática Profissional Futura

Alarcão e Roldão (2008) referem que:

“A Construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro. No entanto, na fase pré-profissional, o sentido de profissionalidade é potencial, incipiente e latente” (p.34).

Deste modo, observamos que a prática profissional da investigadora estagiária se concretizou através da sua formação académica, ligada ainda as suas experiências passadas, obtidas nas práticas de ensino supervisionado de PES I, II e III. Importa salientar que a intervenção da investigadora estagiária em contexto de ensino Pré-Escolar foi de grande importância, pois serviu para criar relações entre adultos e crianças. É ainda uma mais-valia para a prática do mesmo como futura educadora, pois foi proporcionado momentos de aprendizagem durante todo o trabalho desenvolvido com as crianças e educadora cooperante.

A investigadora estagiária manifestou estar sempre disposta a ajudar no que fosse necessário e aberta a novas aprendizagens. Apesar de esta já ter tido contacto com crianças destas idades, os primeiros momentos foram de algum nervosismo e ansiedade. Existiu sempre o apoio e ajuda da educadora cooperante, pois foi com o apoio da mesma que as propostas de atividades foram pensadas e desenvolvidas. Contudo, as crianças puderam ser participantes ativos nas propostas de atividades e isso foi tido em conta, bem como as necessidades na realização das planificações.

Relativamente a formação profissional, a realização do estágio possibilitou desenvolver e aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo de todo o percurso académico da investigadora estagiária, levando assim, a sua evolução na prática profissional.

A EC teve sempre um cuidado em incentivar e apoiar a investigadora a avançar sem medos, mesmo quando a investigadora se sentia insegura. A EC deu sempre ideias e estratégias de como ultrapassar os receios e os obstáculos que se cruzavam pelo caminho.

Relativamente a relação da investigadora estagiária com as crianças, foi desde sempre baseada nos afetos, no carinho, na amizade e nas partilhas de conhecimentos onde a investigadora tentou responder sempre as necessidades e interesses de cada criança, através de atividades e de materiais que envolvessem a escrita, para que desta forma contribuísse para o crescimento das crianças, ajudando-as a tornarem-se mais autónomas e confiantes em si mesmas.

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

As UC de PES II e III trouxeram contributos positivos para a prática profissional futura, ao darem a possibilidade de desenvolver atividades em contexto de Educação Pré-Escolar. Um dos instrumentos que foi muito útil foram as narrativas supervisivas dialogadas que foram realizadas ao longo do estágio, também o registo fotográfico e a notas de campo foram instrumentos bastante uteis nas reflexões e análises das atividades.

A realização das narrativas supervisivas ajudaram a investigadora estagiária a desenvolver o pensamento crítico e reflexivo sobre a própria prática, com o intuito de transformar a ação educativa no sentido de melhorar a qualidade da educação tal como referem as OCEPE (2016):

Através de uma avaliação reflexiva e sensível, o/a educador/a recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução, falar com as famílias sobre a aprendizagem dos seus/suas filhos/as e tomar consciência da sua ação e do progresso das crianças, para decidir como apoiar melhor o seu processo de aprendizagem (p.13).

É importante referir que durante a prática pedagógica existiram pontos positivos e menos positivos, que foram cruciais para o crescimento da investigadora a nível académico, pessoal e profissional. Importa salientar que o trabalho desenvolvido também levou a superar as expectativas, tais como, elaborar atividades do domínio da linguagem escrita articulado com outras áreas de conteúdo.

Todo o esforço, trabalho e dedicação foram recompensadas a nível de aprendizagens. De certa forma foi possível fazer diferença na vida do grupo e de cada criança, pois contribui para evoluírem como seres. Tal como referem as OCEPE (2016):

Cabe ao/a educador/a apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo a que, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas. Deste modo, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (p.9).

Foi conhecido a evolução das crianças desde o início do estágio até ao fim do mesmo e foi satisfatório e compensador fazer parte desse desenvolvimento e ajudar para o mesmo.

É importante referir que como futura educadora, esta leva como ensinamento o ser flexível, reflexiva e observadora, pois sem estes pontos nada mais faria sentido na prática futura como educadora.

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

Chegar ao fim deste trabalho e ter crianças a chegarem ao nosso lado e dizer: “Olha escrevi aqui sem ajuda o meu nome” é tão, mas tão gratificante, deixa-nos orgulhosas e para além disso com um sentido de missão cumprida, fazendo a diferença na vida de cada criança.

1. Referências

A

Alarcão, I & Roldão, M.C. (2008). *Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edição Pedagogo.

Amorim, A. (s.d). *NA ponta do lápis, professora ensina tecnologia e ciências em escola*. Ministério da Educação. URL: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/lapis>

B

Barra, V. (2013). *A lousa de uso escolar: traços da história de uma tecnologia da escola moderna*. URL: <https://www.scielo.br/pdf/er/n49/a08n49.pdf>

Brito, C. 2011. *O Computador no Pré-Escolar*. Instituto Politécnico de Viana de Castelo. URL: http://repositorio.ipv.pt/bitstream/20.500.11960/1372/1/Catia_Brito.pdf

C

Condinho, M. (2018). *O Tempo das Transições: Os Momentos de Transição entre as Rotinas na Educação de Infância*. IPS. Setúbal. URL: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/25519/1/VERS%C3%83O%20FINAL.pdf>

Correia, M. (2009). *A Observação Participante Enquanto Técnica de Investigação*. Instituto Politécnico de Beja. URL: http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf

Coutinho, C. (2020). *Metodologia da Investigação em ciências Sociais e humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

D

Diário da República, 1997. *Lei-Quadro Educação Pré-Escolar*. URL: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf

Direção Geral da Educação. Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário. URL: <https://www.dge.mec.pt/referencial-de-educacao-para-o-desenvolvimento-educacao-pre-escolar-ensino-basico-e-ensino>

F

Ferreira, L. (2013). *A Supervisão e as Narrativas Supervisivas como estratégia para a Melhoria dos Resultados de alunos, do 5º ano de escolaridade, na disciplina de Inglês*. Instituto Superior de Ciências Educativas.

Fernandes, C. 2018. *A Descoberta da Escrita no Pré-Escolar. O Papel do Educador como Impulsionador da Aprendizagem. Relatório da Prática de Ensino Supervisionado*. Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA).

G

Guerra, C. (2013). *A arte/Expressão plástica numa inter-relação com matemática/geometria. Um projeto no jardim de infância. Relatório final de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa*. URL: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3646>

J

Júnior, N., Júnior, Á. (2011). *A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos*. URL: <https://met2entrevista.webnode.pt/files/200000032-64776656e5/200-752-1-PB.pdf>

L

Leite, C. (2014). *Aprendizagem ativa- a criança como aprendiz ativo na descoberta do mundo. Relatório de Estágio. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto*. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/62497745.pdf>

M

Morais, A. (2011). *A abordagem da escrita na Educação Pré-Escolar*. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Mónico, L., Alfredes, V., Castro, P. e Parreiro, P. (2017). *A Observação Participante enquanto metodológica de investigação qualitativa*. URL: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447>

Mendes, S. (2017). *Abordagem à Leitura e à Escrita: Práticas Pedagógicas do/a Educador/a. Relatório Final de Investigação I. ESEF- Escola Superior de Educação de Fafe*. URI: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/27805/1/Abordagem%20%C3%A0%20Leitura%20e%20%C3%A0%20Escrita-%20Pr%C3%A1ticas%20pedag%C3%B3gicas%20do%20Educador.pdf>

Magalhães, C. (2019). *As Artes Visuais e a Geometria numa Prática Educativa: o Envolvimento das Crianças em Atividades Orientadas. Relatório Final de mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo. Ramada-Odivelas*.

Montessori, M. (s.d). *Períodos Sensíveis. Lar Montessori*. URL: <https://larmontessori.com/2019/03/23/periodos-sensiveis-montessori/>

N

Niza, S. (1998). *Criar o Gosto pela Escrita. Formação de Professores: Para uma Aprendizagem Funcional da Linguagem Escrita. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica*.

Nocelli, N. (s.d). *Escola Montessori: metodologia pedagógica baseada na autoeducação*. URL: <https://www.eusemfronteiras.com.br/escola-montessori-metodologia-pedagogica-baseada-na-autoeducacao/>

O

Oliveira, Formosinho, J., Lino, D.& Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Porto: Porto Editora*.

P

Pedro, C. 2014. *A importância da Oralidade e da Escrita em contexto Pré-escolar. Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionado. Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC). Lisboa*

Ponte, J.P. (2002). *Investigar a nossa própria prática. In GTI (ORG.), refletir e Investigar sobre a prática profissional, 5-28. Lisboa: APM*.

Ponte, J. P. (2008). *Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e construção do conhecimento profissional*. PNA, 2(4), 153-180.

Projeto Curricular da Instituição. (2018/2021)

Plano Curricular da Instituição. (2018/2021).

Q

Quivy, R. & Campenhoudt, V. L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

S

Sarmiento, N. & Tomás, C. (2004). *Investigação da Infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas os mundos sociais das crianças*. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal. URL:

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa. Ministério da Educação

Sotomaior, C. (2014). *Emergência da Escrita na Educação Infantil. De pequenino... De muito pequenino... Relatório da prática Profissional Supervisionada*. Instituto Politécnico de Lisboa (IPL).

Salomão, G. (2019). *O Ciclo de Trabalho para a Criança Pequena*. Lar Montessori. URL: <https://larmontessori.com/2019/07/06/ciclo-de-trabalho-montessori/>

T

Teixeira, M. (2016). *A Importância da afetividade na construção da relação pedagógica e no processo de ensino-aprendizagem*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto. URL: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2310/1/Relat%2B%C2%A6rio%20Marrisa%20Teixeira.pdf>

ANEXOS

APÊNDICES

Apêndice A - Autorização para captação de imagem



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Mestrado em Educação Pré-Escolar

2º ano – 2020/2021

Assunto: Pedido de autorização para captação de imagem

Exmo. (ma) Sr. (a) Encarregado (a) de Educação

Na qualidade de aluna do 2º ano do mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo, venho por este meio solicitar que autorize a captação de imagem (fotografia) dos trabalhos realizados pelo seu educando durante a realização das propostas pedagógicas que irei implementar no decorrer do estágio.

As imagens serão utilizadas no âmbito do trabalho requerido da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada III – Jardim de Infância, **comprometendo-me a não fotografar o rosto das crianças, salvaguardando ao máximo a sua identidade.**

Permanecerei ao vosso dispor para esclarecer eventuais dúvidas que possam surgir.

Agradeço, desde já, a vossa compreensão e disponibilidade.

Sara Gonçalves



Eu, _____ Encarregado (a) de
Educação do educando (a) _____
autorizo / não autorizo (riscar o que não interessa) que as atividades pedagógicas do
meu educando sejam fotografadas no decorrer do estágio académico.

Data: ___/___/___

Assinatura: _____

Apêndice B- Guião da Entrevista a Educadora Cooperante

Guião a Educadora Cooperante

Objetivo Geral da Entrevista: Conhecer o método da educadora e como esta trabalha o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

| Blocos de Questões | Objetivos | Questões | Respostas |
|---------------------------|--|---|-----------|
| Legitimação da Entrevista | Informar o entrevistado dos objetivos do estudo e da entrevista. | <ul style="list-style-type: none"> • Consentimento informado; • Informar a entrevistada da temática do estudo e dos objetivos do estudo; • Autorização para gravar; • Garantia ao entrevistado o anonimato. | • |
| Formação e Profissão | Conhecer as razões que levaram a entrevistada a optar pelo modelo Montessori | <ul style="list-style-type: none"> • O Modelo Montessori foi a sua primeira opção pedagógica? • Como teve conhecimento do Modelo? • Quais as razões que a levaram a optar pedagogicamente por este modelo? | • |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none">• Seria possível apresentar-nos os principais princípios pedagógicos deste modelo?• Em seu entender qual a importância da linguagem oral e abordagem à escrita no desenvolvimento das crianças?• Como é entendida a linguagem escrita no modelo Pedagógico Montessori?• Considera que o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita deve ser valorizado na educação pré-escolar no pré-escolar?• Como é explorada a linguagem escrita no modelo montessori?• Que materiais são usados para essa exploração?• Qual(ais) a(s) mais valias da adoção | |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>desta pedagogia para a aquisição de competência as de leitura e escrita em crianças de jardim de infância?</p> <ul style="list-style-type: none">• Relativamente ao documento Orientações curriculares para a educação pré-escolar, que alterações introduziria no mesmo de modo a que contemplasse os princípios do modelo pedagógico Montessori?• Agradecer à entrevistada o seu contributo. | |
|--|--|--|--|

Guião a Educadora Cooperante

Objetivo Geral da Entrevista: Conhecer o método da educadora e como esta trabalha o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

| Blocos de Questões | Objetivos | Questões | Respostas |
|---------------------------|--|--|---|
| Legitimação da Entrevista | Informar o entrevistado dos objetivos do estudo e da entrevista. | <ul style="list-style-type: none"> • Consentimento informado; • Informar a entrevistada da temática do estudo e dos objetivos do estudo; • Autorização para gravar; • Garantia ao entrevistado o anonimato. | <ul style="list-style-type: none"> • Sim, sem problema algum. |
| Formação e Profissão | Conhecer as razões que levaram a entrevistada a optar pelo modelo Montessori | <ul style="list-style-type: none"> • O Modelo Montessori foi a sua primeira opção pedagógica? • Como teve conhecimento do Modelo? • Quais as razões que a levaram a optar pedagogicamente por este modelo? • Seria possível apresentar-nos os principais | <ul style="list-style-type: none"> • Não. Na faculdade foram acordados todos os modelos pedagógicos existentes, mas nunca foi opção trabalhar neste método [Montessori]. Nos primeiros anos de carreira, sempre trabalhei no ensino tradicional onde não havia um modelo pedagógico específico escolhido pela instituição. • Tive conhecimento do método através da |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>princípios pedagógicos deste modelo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em seu entender qual a importância da linguagem oral e abordagem à escrita no desenvolvimento das crianças? • Como é entendida a linguagem escrita no modelo Pedagógico Montessori? • Considera que o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita deve ser valorizado na educação pré-escolar no pré-escolar? • Como é explorada a linguagem escrita no modelo montessori? • Qua materiais são usados para essa exploração? • Qual(ais) a(s) mais valias da adoção desta pedagogia para a aquisição de | <p>faculdade e dos trabalhos que fomos fazendo para a disciplina específica. No entanto, quando vim trabalhar para o Colégio, por opção própria, procurei saber mais sobre a metodologia antes de preparar trabalho com os meninos em sala.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A razão pela qual optei por este método foi o facto de ter vindo trabalhar para o colégio. Apesar de não ter grandes informações sobre o método, aceitei a oferta de emprego de forma a evoluir também enquanto profissional. • Os principais princípios pedagógicos do Método Montessori são: o respeito individual por cada criança. Preparar um ambiente onde a criança se sinta livres e independente para aprender através de uma disciplina ativa e consciente. Ou seja, neste método, a criança é livre de escolher aquilo que quer aprender. Faz parte do trabalho do educador encaminhar o desenvolvimento da criança segundo as suas áreas de interesse. • Nas crianças, o desenvolvimento da linguagem, seja ela oral ou escrita, é de extrema importância. É com ela |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>competência as de leitura e escrita em crianças de jardim de infância?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relativamente ao documento Orientações curriculares para a educação pré-escolar, que alterações introduziria no mesmo de modo a que contemplasse os princípios do modelo pedagógico Montessori? • Agradecer à entrevistada o seu contributo. | <p>que a criança diz o que sente e expressa aquilo que já conhece. Através da aquisição da linguagem, as crianças começam a expressar-se de diversas formas. Permite que as crianças expressem pensamento, emoções, sentimentos, etc. Conforme as crianças vão aprendendo a desenvolver a linguagem, vão aprendendo também a pensar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para a escrita, é necessária a educação motora das mãos e dos braços. É preciso aprender a segurar no lápis, a executar movimentos leves, e a pressionar o lápis contra o papel com a intensidade correta, e por fim segurar o papel no lugar correto. É também necessário que as letras sejam conhecidas pela criança. Os seus sons precisam ser familiares para que faça sentido colocá-las sobre o papel. Ao mesmo tempo, é necessário aprender as formas das letras e a imitá-las [as letras] com o movimento da mão. É importante aprender que as letras vêm umas aos lados das outras, geralmente com o fim de uma[letra] em contacto com o início da próxima, na escrita manual. É preciso aprender que o som de uma letra se soma ao som da |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>seguinte e que isso cria sons terceiros, formando as palavras.</p> <ul style="list-style-type: none">• Sim, de forma controlada. A linguagem oral deve ser o máximo estimulado possível para uma compreensão oral eficaz. A linguagem escrita; deve ser estimulada/desenvolvida caso seja esse o interesse da criança.• A linguagem escrita no método montessori é explorada através dos diversos materiais que Maria Montessori desenvolveu. Iniciamos sempre com as letras de lixa (placas de madeira com as letras desenhadas em lixa) para que as crianças possam sentir a forma da letra e treinar o movimento da mesma. Após este material, pode ser apresentado às crianças a caixa de areia montessori onde a criança é livre de desenhar as letras que aprendeu com as letras de lixa. Por fim, e consoante o |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>desenvolvimento da criança, passamos a escrita (para o papel) - para colocar nos dois .</p> <p>É importante referir que antes de passar para o papel, deve-se trabalhar com as crianças a motricidade fina, através de materiais sensoriais de montessori, para que a mão esteja preparada para este momento.</p> <ul style="list-style-type: none">• As mais valias da escrita neste método são várias, nomeadamente: o respeito pela criança, a motivação que cada criança ganha para aprender, o desenvolver da autoestima, etc. É um método que não é linear, ou seja, a criança está livre de explorar os materiais da forma que quer e o tempo que precisar. Mesmo que a criança já saiba escrever, o nome ou várias palavras, é livre de voltar aos materiais anteriores para que possa corrigir os seus próprios erros sem ser chamado à atenção pelo |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>adulto. A própria criança reconhece os seus erros, e sente necessidade de melhorar.</p> <ul style="list-style-type: none">• Nas orientações curriculares, seria necessário respeitar o desenvolvimento de cada criança. Nem todas as crianças são iguais; e não são obrigadas a fazer todos os trabalhos para exposição. É preciso, em JI, trabalhar a inteligência emocional com as crianças. Crianças seguras e com autoestima sentem-se à vontade de explorar todas as áreas de conteúdo sem que [que]seja necessária a intervenção dos adultos, sejam eles professores/educadores ou pais. |
|--|--|--|---|

Apêndice D- Análise da Entrevista a Educadora Cooperante

| Categorias | Subcategorias | Unidades de Registos | Quant. |
|----------------------------|--|---|---------------|
| Modelos Pedagógicos | Opções pedagógicas | Na faculdade foram acordados todos os modelos pedagógicos existentes, mas nunca foi opção trabalhar neste método [Montessori]; Nos primeiros anos de carreira, sempre trabalhei no ensino tradicional onde não havia um modelo pedagógico específico escolhido pela instituição. | 2 |
| Modelo Montessori | Conhecimento do modelo Montessori | Tive conhecimento do método através da faculdade e dos trabalhos que fomos fazendo para a disciplina específica; No entanto, quando vim trabalhar para o Colégio, por opção própria, procurei saber mais sobre a metodologia antes de preparar trabalho com os meninos em sala. | 2 |
| | Razões que levaram a optar pelo modelo montessori | A razão pela qual optei por este método foi o facto de ter vindo trabalhar para o colégio; | 2 |

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

| | | | |
|---|--|--|---|
| | | Apesar de não ter grandes informações sobre o método, aceitei a oferta de emprego de forma a evoluir também enquanto profissional. | |
| | Princípios pedagógicos do modelo Montessori | o respeito individual por cada criança; Preparar um ambiente onde a criança se sinta livres e independente; aprender através de uma disciplina ativa e consciente; a criança é livre de escolher aquilo que quer aprender. | 4 |
| | Papel do educador na transmissão dos princípios pedagógicos do modelo | encaminhar o desenvolvimento da criança segundo as suas áreas de interesse. | 1 |
| Linguagem Oral e Abordagem à Escrita | O desenvolvimento das crianças | seja ela oral ou escrita, é de extrema importância; a criança diz o que sente e expressa aquilo que já conhece; começam a expressar-se de diversas formas; Permite que as crianças expressem pensamento, emoções, sentimentos, etc; | 5 |

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

| | | | |
|--|---|--|----|
| | | vão aprendendo a desenvolver a linguagem, vão aprendendo também a pensar. | |
| | A linguagem escrita no modelo montessori | <p>é necessária a educação motora das mãos e dos braços; aprender a segurar no lápis; executar movimentos leves; pressionar o lápis contra o papel com a intensidade correta; segurar o papel no lugar correto; É também necessário que as letras sejam conhecidas pela criança; Os seus sons precisam ser familiares para que faça sentido colocá-las sobre o papel; é necessário aprender as formas das letras e a imitá-las [as letras] com o movimento da mão; aprender que as letras vêm umas aos lados das outras; o fim de uma[letra] em contacto com o início da próxima, na escrita manual; aprender que o som de uma letra soma-se ao som da</p> | 11 |

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

| | | | |
|--|---|--|---|
| | | seguinte e que isso cria sons terceiros, formando as palavras. | |
| | Valorização da linguagem oral e abordagem à escrita no pré-escolar | Sim; de forma controlada; deve ser o máximo estimulado possível para uma compreensão oral eficaz; deve ser estimulada/desenvolvida caso seja esse o interesse da criança. | 3 |
| Linguagem escrita no modelo montessori | Exploração da linguagem escrita no modelo montessori | é explorada através dos diversos materiais que Maria Montessori desenvolveu. | 1 |
| | Materiais usados na linguagem escrita | letras de lixa (placas de madeira com as letras desenhadas em lixa); caixa de areia; papel. | 3 |
| | Exploração dos materiais da linguagem escrita | para que as crianças possam sentir a forma da letra e treinar o movimento da mesma; consoante o desenvolvimento da criança, passamos a escrita para o papel; trabalhar com as crianças a motricidade fina. | 3 |
| As competências da leitura e escrita em sala de jardim de | Os valores da escrita e da leitura no modelo | são várias; o respeito pela criança; | 8 |

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

| | | | |
|--|---|--|----------|
| <p>infância com o modelo montessori</p> | | <p>a motivação que cada criança ganha para aprender; É um método que não é linear; a criança está livre de explorar os materiais da forma que quer e o tempo que precisar; Mesmo que a criança já saiba escrever, o nome ou várias palavras, é livre de voltar aos materiais anteriores para que possa corrigir os seus próprios erros sem ser chamado à atenção pelo adulto; reconhece os seus erros; sente necessidade de melhorar.</p> | |
| <p>As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar no modelo montessori</p> | <p>Alterações na medida que completasse o modelo</p> | <p>seria necessário respeitar o desenvolvimento de cada criança; Nem todas as crianças são iguais; [as crianças] não são obrigadas a fazer todos os trabalhos para exposição; É preciso, em JI, trabalhar a inteligência emocional com as crianças;</p> | <p>6</p> |

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>Crianças seguras e com autoestima sentem-se à vontade de explorar todas as áreas de conteúdo;</p> <p>[que]seja necessária a intervenção dos adultos, sejam eles professores/educadores ou pais.</p> | |
|--|--|--|--|

Apêndice E- Planificação da 1ª Atividade analisada

| Área de conteúdo/Domínios | Objetivos Educativos | Proposta Educativa | Estratégias | Recursos | Avaliação | Duração/Momento |
|--|--|---|---|---|--|-----------------|
| <p>-Área de Formação pessoal e social: - Construção da identidade e da autoestima;</p> <p>-Área de expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita- linguagem oral e abordagem à escrita;</p> <p>-Domínio da educação física- ação da criança</p> | <p>Conhecer e aceitar as características pessoais de cada criança;</p> <p>Dar oportunidade às crianças que expressem as suas emoções e sentimentos;</p> <p>Criar um clima de comunicação;</p> <p>Reconhecimento de letras;</p> | <p>Diálogo em grupo sobre a atividade a realizar;</p> <p>Realização de grupos de trabalho para a construção dos cartões com o seu nome;</p> | <p>1º passo: conversa com o grupo sobre a atividade e a importância de cada um ter um nome.</p> <p>2º passo: Dividir o grande grupo por pequenos grupos para a realização da atividade;</p> | <p>Cartões com imagem e nome;</p> <p>Molas com o alfabeto;</p> <p>Alfabeto movel;</p> | <p>Observação direta e participativa ao grupo de crianças;</p> | <p>• 3 Dias</p> |

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

| | | | | | | |
|--|---------------------------------|--|--|--|--|--|
| sobre si próprio e sobre o corpo em movimento. | Desenvolver a motricidade fina; | | | | | |
|--|---------------------------------|--|--|--|--|--|

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

Apêndice F- Planificação da 2ª Atividade analisada

| Área de conteúdo/Domínios | Objetivos Educativos | Proposta Educativa | Estratégias | Recursos | Avaliação | Duração/Momento |
|--|---|---|---|---|---|-----------------|
| -Área de Formação pessoal e social: - Construção da identidade e da autoestima; | Conhecer e aceitar as características pessoais de cada criança; | Diálogo em grupo sobre a atividade a realizar; | 1º passo: conversa com o grupo sobre a atividade e dar a conhecer cada material as crianças; | Folhas com o alfabeto escrito em manuscrito e em cursivo; | Observação direta e participativa ao grupo de crianças; | 2 Dias |
| -Área de expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita- | Dar oportunidade às crianças que expressem as suas emoções e sentimentos; | Demonstração e conhecimento dos materiais de escrita; | 2º passo: Apresentar o trabalho e dar início a escrita, através de associação e depois transcrição. | Alfabeto móvel; | | |
| linguagem oral e abordagem à escrita; | Criar um clima de comunicação; | Transcrição de palavras e letras. | | Lápis | | |
| | Iniciação da escrita; | | | | | |
| | Reconhecimento de letras; | | | | | |

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

Apêndice G- Planificação da 3ª Atividade Analisada

| Área de conteúdo/Domínios | Objetivos Educativos | Proposta Educativa | Estratégias | Recursos | Avaliação | Duração/Momento |
|--|---|---|---|---|--|-----------------|
| <p>-Área de Formação pessoal e social: - Construção da identidade e da autoestima;</p> <p>-Área de expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita- linguagem oral e abordagem à escrita;</p> | <p>Conhecer e aceitar as características pessoais de cada criança;</p> <p>Dar oportunidade às crianças que expressem as suas emoções e sentimentos;</p> <p>Criar um clima de comunicação;</p> <p>Iniciação da escrita;</p> <p>Reconhecimento de letras;</p> | <p>Diálogo em grupo sobre a atividade a realizar;</p> <p>Demonstração e conhecimento dos materiais de escrita;</p> <p>Transcrição de palavras e letras.</p> | <p>1º passo: conversa com o grupo sobre a atividade e dar a conhecer cada material as crianças;</p> <p>2º passo: Mostrar cada material introduzindo sempre um diálogo com o grupo;</p> <p>3º passo: Contacto com o material de escrita.</p> | <p>Lápis;</p> <p>Folhas;</p> <p>Livros;</p> <p>Cadernos;</p> <p>Ardosias;</p> <p>Computador;</p> <p>Máquina de escrever</p> | <p>Observação direta e participativa ao grupo de crianças;</p> | <p>2 Dias</p> |

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

| | | | | | | |
|--|--------------------------------------|--|--|--|--|--|
| | Dar a conhecer materiais de escrita. | | | | | |
|--|--------------------------------------|--|--|--|--|--|

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância

Apêndice H- Planificação da 4ª Atividade Analisada

| Área de conteúdo/Domínios | Objetivos Educativos | Proposta Educativa | Estratégias | Recursos | Avaliação | Duração/Momento |
|--|--|---|--|--|--|-----------------|
| <p>-Área de Formação pessoal e social: - Construção da identidade e da autoestima;</p> <p>-Área de expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita- linguagem oral e abordagem à escrita;</p> <p>-Subdomínio das Artes Visuais.</p> | <p>Conhecer e aceitar as características pessoais de cada criança;</p> <p>Dar oportunidade às crianças que expressem as suas emoções e sentimentos;</p> <p>Criar um clima de comunicação;</p> <p>Reconhecimento de letras;</p> | <p>Diálogo em grupo sobre a atividade a realizar;</p> <p>Leitura da história “ABC: a história das Letras”;</p> <p>Realização das Ilustrações da história.</p> | <p>1º passo: conversa com o grupo sobre a atividade e dar a história trabalhada.</p> <p>2º passo: Dar início as ilustração e transcrições das mesmas reproduções.</p> <p>3º passo: Contacto com a escrita.</p> | <p>História;</p> <p>Folhas;</p> <p>Lápis de cor;</p> | <p>Observação direta e participativa ao grupo de crianças;</p> | <p>8 Dias</p> |

Emergência da Escrita numa Sala de Jardim de Infância