

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Dr. Luís Castanheira que me orientou neste trabalho de investigação, pela ajuda prestada no decorrer desta etapa.

Ao Miguel o meu marido, pelo apoio, compreensão e incentivo, dando-me força e alento para que chega-se até ao fim.

Ao meu filho Rodrigo, que foi ao longo de todo o percurso a minha fonte de inspiração.

Aos meus pais, que me educaram com sonhos e projectos, lutando sempre comigo em busca das minhas realizações.

À minha irmã, pela constante ajuda a nível informático, para a elaboração do trabalho, estando sempre presente ao longo deste “caminho”.

Às minhas amigas e colegas que me apoiaram e encorajaram para a concretização deste projecto.

A todos os que directa ou indirectamente contribuíram para este trabalho.

## RESUMO

A Educação pré-escolar, ainda que não seja de frequência obrigatória, constitui a primeira etapa de um longo caminho educativo a percorrer, um marco decisivo no sucesso escolar e social das crianças, um meio potenciador de aprendizagens decisivas para o desenvolvimento integral da criança, no qual é indiscutível a importância do trabalho que se prende com a linguagem oral e abordagem à escrita. Neste sentido, o Educador deve estar consciente que a criança tem capacidade para aprender acerca da linguagem escrita, desde que inicia o seu percurso na aquisição da linguagem oral e desta forma estimulá-la e motivá-la para tal.

Contudo, o que se verifica é que não está a ser dada a importância que este tipo de trabalho merece, incluindo o meio familiar, talvez por falta de formação ou informação respectivamente.

No presente trabalho, de natureza investigativa, procuro verificar o trabalho que está a ser implementado numa sala de pré-escolar, face à linguagem oral e abordagem à escrita e melhorá-lo, de forma lúdica e atractiva, de maneira que as crianças construam competências, promovendo a sua motivação em frequentar a área da biblioteca de forma mais regular, para a formação de futuros leitores.

**Palavras-Chave:** Educação pré-escolar; Linguagem oral; Abordagem à escrita; Motivação; Formação de leitores.

## **ABSTRACT**

The Pre-school education, although not being its attendance compulsory, it is, indeed, the first step in a long-term educational journey to go, an important landmark in social and academic success of children, a mean of developing significant skills to their complete development, where the work done with the oral language and an approach to writing has an important role. In this sense, the educator must be aware of the fact that the child is able to learn written language since he/she began his/her way in the acquisition of oral language and thus the adult must encourage and motivate the child to do so.

However, we can observe that people don't pay the attention this kind of work deserves, including the own families, maybe due to a poor professional preparation or a lack of information, respectively.

In this work, taking into account its investigation nature, I intend to check out the work that is being implemented in a pre-school classroom, comparing oral language and writing skills acquisition and thereby I intend to improve it in an entertaining and attractive way for children to develop skills, leading them to a more regular attending of the school library, aiming an adequate training of future readers.

**Keywords:** Pre-school education; Oral language; Approach to writing, Motivation, Training of readers.

# Índice Geral

<b>Agradecimentos</b> .....	i
<b>Resumo</b> .....	ii
<b>Abstract</b> .....	iii
<b>Índice Geral</b> .....	iv
<b>Índice de Quadros</b> .....	vii
<b>Índice de Gráficos</b> .....	vii
<b>Índice de Figuras</b> .....	vii

<b>Introdução</b> .....	1
-------------------------	---

## Capítulo 1

1. Contextualização da Prática Profissional - Caracterização do Ambiente Educativo ....	5
1.1 Localização e Caracterização Geográfica da Instituição .....	5
1.2 Breve Resenha histórica da Instituição.....	5
1.3 Caracterização da Instituição .....	6
1.4 Caracterização da sala de actividades .....	6
1.5 Organização da Rotina Diária .....	11
1.6 Organização da Equipa.....	15
1.7 Caracterização do grupo de crianças .....	15
1.7.1 Caracterização do grupo quanto ao género.....	15
1.7.2 Contexto anterior ao jardim-de-infância.....	15
1.7.3 Tempo de permanência na Instituição .....	15
1.7.4 A Alimentação.....	16
1.7.5 Área de Residência .....	16
1.7.6 Tempo de deslocação casa/escola .....	17
1.7.7 Caracterização Sociológica das Famílias.....	18
1.8 Apresentação e discussão dos dados .....	22
1.9 Caracterização desenvolvimental do grupo de crianças .....	23
1.10 Identificação de interesses e necessidades do grupo de crianças .....	25
1.11 Fundamentação das opções Educativas e a Metodologia utilizada.....	26
1.12 Interacção estabelecida com a Comunidade Educativa.....	29
1.13 Observação e Avaliação no processo de Ensino/Aprendizagem das crianças....	30

## Capítulo 2

2. Enquadramento da temática em estudo .....	32
2.1 Conceptualização do problema .....	32

2.2 Objectivos .....	33
2.3 Questões do Estudo .....	33
<b>Capítulo 3</b>	
3. Fundamentação Teórica.....	34
3.1 Comunicação e Linguagem na Educação Pré-escolar .....	34
3.2 Teorias acerca da Aquisição e desenvolvimento da linguagem.....	35
3.2.1 Teoria Behaviorista de Skinner .....	35
3.2.2 Teoria Nativista de Chomsky .....	36
3.2.3 Teoria Desenvolvimentista de Piaget .....	37
3.3 Psicolinguística - Etapas do desenvolvimento da linguagem .....	37
3.3.1 A linguagem tem início no ventre materno .....	38
3.3.2 O choro e o balbúcio .....	38
3.3.3 As primeiras palavras.....	40
3.3.4 Expansão do vocabulário .....	41
3.4 Estratégias e actividades que estimulam o desenvolvimento da linguagem .....	42
3.4 A Linguagem Oral e a Linguagem Escrita – As diferenças e a sua relação .....	45
3.5 A Linguagem Escrita .....	47
3.6 Fases de Aprendizagem .....	48
3.7 Concepções infantis sobre a linguagem escrita.....	49
3.7.1 Aspectos Figurativos .....	49
3.7.2 Aspectos Conceptuais .....	50
3.8 A Funcionalidade da linguagem escrita .....	52
3.9 O Processo de apreensão da funcionalidade da linguagem escrita .....	52
3.10 Estratégias que desenvolvem a funcionalidade da linguagem escrita .....	54
3.11 A apropriação da Linguagem escrita na Educação Pré-Escolar .....	55
3.12 Estratégias e actividades que estimulam o desenvolvimento da Escrita .....	56
<b>Capítulo 4</b>	
4. Parte Experimental - Desenvolvimento da Prática Profissional .....	58
4.1 Opções metodológicas .....	58
4.2 Instrumentos de Recolha de Dados .....	60
4.2.1 Grelhas de observação .....	61
4.2.2 Questionários.....	62
4.2.3 Entrevista semiestruturada .....	63
<b>Capítulo 5</b>	
5. Apresentação, análise e discussão dos dados .....	65
5.1 Análise da Observação Directa - Área da Biblioteca.....	65
5.1.1 Discussão dos dados .....	69
5.2 Análise do Inquérito por Entrevista às crianças.....	69

5.2.1 Discussão dos dados .....	71
5.3 Análise do Questionário à Educadora de Infância .....	71
5.3.1 Discussão dos dados .....	72
5.4 Discussão dos dados recolhidos e suas implicações .....	73
<b>Capítulo 6</b>	
6. Estratégias desenvolvidas – Proposta de actividades .....	75
6.1 Apresentação e Discussão das actividades .....	76
6.2 Reflexão geral sobre as actividades realizadas .....	91
6.3 Contributos do Estudo .....	92
<b>Considerações Finais</b> .....	94
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	98
<b>Anexos</b>	

## **Índice de Quadros**

Quadro 1 - Rotina Diária/Semanal.....	13
Quadro 2 – Registo de observação directa 1 .....	66
Quadro 3 – Registo de observação directa 2 .....	66
Quadro 4 – Registo de observação directa 3 .....	67
Quadro 5 – Registo de observação directa 4 .....	67
Quadro 6 – Registo de observação directa 5 .....	68
Quadro 7 – Registo de observação directa 6 .....	68
Quadro 8 – Proposta de Actividades.....	75
Quadro 9 – Registo de observação directa 7 .....	83
Quadro 10 – Registo de observação directa 8 .....	84
Quadro 11 – Registo de observação directa 9 .....	84
Quadro 12– Registo de observação directa 10 .....	85
Quadro 13 – Registo de observação directa 11 .....	85
Quadro 14 – Registo de observação directa 12 .....	86

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 - Tempo de permanência na Instituição.....	16
Gráfico 2- Área de Residência.....	17
Gráfico 3- Tempo de deslocação casa/escola.....	17
Gráfico 4- Tipos de agregados familiares .....	18
Gráfico 5- Número de irmãos.....	19
Gráfico 6- Origem Domiciliária .....	19
Gráfico 7 - Idade dos pais .....	20
Gráfico 8- Níveis de qualificação sócio-económica dos pais.....	21
Gráfico 9 - Habilitações Literárias dos pais. ....	22

## **Índice de Figuras**

Figura 1 - Planta da Sala de actividades dos 5 anos de idade.....	10
Figura 2 - Modelo de investigação .....	60
Figura 3 - Esquema do Trabalho a desenvolver na área da Biblioteca .....	80

## **Introdução**

É através da linguagem oral que comunicamos, exprimindo os nossos sentimentos e emoções, organizando e reorganizando o nosso pensamento. Da mesma forma, através da linguagem escrita também comunicamos, recordamos, registamos, sonhamos. Segundo Sim-Sim (1998) estas duas formas de linguagem são complementares uma da outra, devendo ser trabalhadas em simultâneo, uma vez que o seu processo de desenvolvimento tem características em comum. Contudo, até relativamente poucos anos o papel atribuído à educação pré-escolar, apenas contemplava exercícios para o desenvolvimento da linguagem oral, excluindo a leitura e a escrita dos programas, pois não se tinha consciência das concepções emergentes de literacia, assim como os eventuais conhecimentos adquiridos anteriormente à entrada da escola não eram valorizados (Sim-Sim, 2008).

A verdade é que Portugal viveu mudanças profundas ao nível da educação pré-escolar, nos últimos 15 anos, quer no que se refere à formação dos Educadores quer no que se refere à sua posição na organização do currículo. A investigação progrediu, verificando-se estudos importantes sobre os principais problemas que afectam a educação em linguagem e em literacia em Portugal (Dionísio & Pereira, 2006). O ano de 1997, foi um momento fulcral na educação pré-escolar portuguesa, quando se criou uma rede nacional de estabelecimentos de educação deste nível de ensino, da responsabilidade do Estado, com o objectivo de garantir a igualdade de acesso à educação a todas as crianças, enfatizando-se a necessidade de cada uma usufruir de um desenvolvimento social e pessoal equilibrado, como consta no Decreto-Lei n.º 147/97.

Segundo Dionísio e Pereira (2006), a educação pré-escolar é oficialmente definida como um lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo, sendo dada orientação oficial acerca das características físicas, no que se refere à qualidade estética, recursos e materiais dos jardins-de-infância. A partir daí, novas medidas importantes surgiram como objectivo de melhorar o ensino pré-escolar. Destaca-se, em 2001, a exigência do grau universitário para todos os Educadores de Infância, à semelhança do que acontecia já com os professores de todos os outros graus de ensino.

Contudo, é no ano de 1997, após a publicação das Orientações Curriculares, que se verificam mudanças no que se refere à organização do currículo, sentida a

necessidade de medidas que garantissem a qualidade do trabalho nas escolas, uma vez que os contextos educativos em Portugal eram alvo de um sistema educativo pouco coerente, já que a prática educativa dos Educadores assentava apenas nos seus conhecimentos, imaginação e intuição (Katz; Ruivo; Silva & Vasconcelos, 1998). Neste contexto, as Orientações Curriculares lançadas pelo Ministério da Educação acabam por se tornar num documento chave para a educação pré-escolar, que surge para orientar os Educadores de Infância na organização da sua prática pedagógica. Desta forma, é a partir deste momento que fica contemplada a área da Linguagem oral e abordagem à escrita na educação pré-escolar, sendo o papel do Educador “alargar intencionalmente situações de comunicação em diversos contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (Silva, 1997:68) e, conseqüentemente, criar um ambiente facilitador com o código escrito, valorizando e incentivando as tentativas de escrita por parte das crianças, mesmo que não conseguidas.

Neste sentido, sendo o jardim-de-infância o local onde a criança vive as primeiras experiências, o Educador deve estar consciente do significado e da importância das práticas educativas, no que se refere à linguagem, à leitura e à escrita, de maneira a proporcionar bases para o futuro sucesso escolar de todas as crianças. Considerando o processo complexo e indispensável, as experiências devem ser diversificadas, desafiantes e significativas, de forma que motivem a curiosidade e o interesse, para que a relação com a leitura e a escrita surjam naturalmente num processo de comunicação (Sim-Sim, 2008; Mata, 2008).

No entanto, sabendo os Educadores, que existe um caminho complexo a percorrer, onde é exigido profissionalismo e competência no desempenho das suas responsabilidades, na procura de meios, estratégias e recursos que proporcionem à criança um desenvolvimento harmonioso, o que se verifica hoje em dia é que não é dada a importância que este tipo de trabalho merece na maioria dos jardins-de-infância e inclusive no seio familiar, impedindo, desta forma, que as crianças tenham um contacto feliz com o livro e passem a olhar para este como um amigo que deve estar sempre presente.

Na sala de educação pré-escolar, onde o trabalho foi realizado, constata-se a necessidade de delinear estratégias de forma dinâmica direccionadas para essa área, de maneira que as crianças desenvolvam competências. Da mesma forma, no meio

familiar, a partir do momento que se reconhece o seu poder de influência nas aprendizagens, torna-se necessário um envolvimento com os pais no sentido de sensibilizá-los para a importância da estimulação precoce da linguagem oral e escrita, uma vez se verificar pela parte de algumas famílias falta de informação nesta área.

Neste sentido, é meu objectivo com a realização deste trabalho, desenvolver a área da linguagem oral e abordagem escrita, num grupo de crianças da educação pré-escolar, com cinco anos de idade, de forma lúdica e atractiva, de maneira que construam competências. Sendo que estas, estão relacionadas com a capacidade de verbalizar sentimentos e ideias, com a capacidade de construir frases e utilizar correctamente o vocabulário, nomeadamente articular os sons verbais e simultaneamente despertar as crianças para a leitura e o código escrito, incluindo a sua funcionalidade. Como estratégias, torna-se fundamental motivar as crianças em frequentar a área da biblioteca de forma regular, proporcionando-lhes um contacto feliz com o livro e diversificar actividades relacionadas com da linguagem oral e a linguagem escrita, consideradas de grande importância para a formação de leitores.

Relativamente às famílias, pretendo seleccionar estratégias, de forma a sensibilizá-las para a importância da estimulação precoce deste domínio, incluindo para a importância do livro e, assim, realizar um trabalho em cooperação com os pais.

Em termos estruturais, o trabalho está organizado em seis capítulos. Visto ser um trabalho com uma vertente direccionada para a investigação-acção, no primeiro capítulo, tornou-se pertinente primeiramente caracterizar o ambiente educativo onde as crianças estão inseridas, nomeadamente a caracterização do meio, da instituição e da sala de actividades onde são proporcionadas às crianças experiências enriquecedoras, importantes para o seu desenvolvimento. Seguidamente, sendo na sala de actividades que se vivenciam numerosas experiências de aprendizagens, importa reflectir sobre a planta da sala, nomeadamente as condições físicas, a delimitação das áreas de actividades, do mobiliário e dos materiais existentes nesta, de forma a perceber em que circunstâncias as aprendizagens ocorrem. Como essencial, faço referência à organização da rotina diária, à forma como está a ser implementada na sala de actividades; à organização da equipa pedagógica que constitui o jardim-de-infância; à caracterização do grupo de crianças, incluindo o seu desenvolvimento; à caracterização sociológica das famílias; os interesses e necessidades do grupo de crianças; as opções educativas e a metodologia utilizada pela Educadora de Infância do grupo de crianças; à forma como a

interacção estabelecida com a comunidade educativa está a ser implementada e à avaliação no processo de aprendizagem das crianças.

Após a caracterização do contexto educativo, no capítulo 2, descrevo a conceptualização do problema, fundamentando a escolha do tema do trabalho, lanço as questões do estudo e o objectivo concreto deste. No capítulo 3 passo para a revisão literária, que procurei articular de forma coerente com a parte prática realizada. Nesta fundamentação teórica, abordo alguns temas, por considerá-los pertinentes, primeiro debruço-me sobre a linguagem oral, nomeadamente uma breve reflexão sobre a relação entre a comunicação e a linguagem, abordo as diferentes teorias acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem, faço referência à psicolinguística, nomeadamente às etapas do desenvolvimento da linguagem, refiro várias estratégias e actividades que estimulam o seu desenvolvimento e falo das diferenças e da relação entre a linguagem oral e a escrita. Posteriormente debruço-me mais profundamente sobre a linguagem escrita, às fases de aprendizagem e às concepções infantis desta, uma vez que exerce grande importância na sua aprendizagem; ao processo de apreensão da funcionalidade da linguagem escrita e às estratégias que desenvolvem esta apreensão.

No capítulo 4, na parte experimental, explicito as opções metodológicas, fundamentando o trabalho de investigação-acção e a sua importância para o objectivo deste estudo. De seguida, enuncio e descrevo os instrumentos da recolha de dados, justificando a escolha deste.

No capítulo 5, procedo à apresentação, à análise e discussão dos dados obtidos, que é uma fase considerada fundamental para o desenrolar do trabalho. Por fim, no capítulo 6, apresento as propostas de actividades, pensadas rigorosamente tendo em atenção o objectivo deste trabalho e faço a descrição e discussão dos resultados obtidos com a realização das actividades. Nas considerações finais, faço uma revisão do trabalho desenvolvido, essencialmente aos resultados do estudo, aos limites do mesmo, a pistas de trabalho futuro e ao contributo do estudo para a minha vida futura como profissional de educação.

# Capítulo 1

---

## **1. Contextualização da Prática Profissional - Caracterização do Ambiente Educativo**

### **1.1 Localização e Caracterização Geográfica da Instituição**

A Instituição onde o presente trabalho foi realizado denomina-se Jardim-de-Infância de Miranda do Douro, situado num centro urbano. A cidade é sede de concelho, localizado no Nordeste transmontano, estando integrado no distrito de Bragança. Ocupa uma área de 488,4 Km<sup>2</sup> na sua totalidade, distribuída por dezasseis freguesias, uma das quais com sede em vila, em Sendim e pela cidade de Miranda do Douro. A cidade está inserida numa região planáltica, apresentando um clima áspero, com verões quentes e secos e invernos rigorosos, pelo que a sabedoria popular diz, aqui se vive “noves meses de inverno e três de inferno”.

O jardim-de-infância está localizado numa rua pouco movimentada com a frente virada para um parque infantil público. A área circundante é aprazível, constituída por vivendas e algumas árvores. Nos arredores existe um supermercado e alguns cafés. Ao lado do jardim-de-infância está o edifício da Escola Básica do 1º ciclo de Miranda do Douro e o respectivo ginásio, local onde as crianças vão almoçar e frequentam as aulas de Expressão Física e Motora.

### **1.2 Breve Resenha histórica da Instituição**

É um edifício novo construído de raiz que entrou em funcionamento no ano de 2003. É um estabelecimento pertencente à rede pública, sob tutela do Ministério da Educação. Inicialmente, foi construído com duas salas de pré-escolar, para receber cinquenta crianças, posteriormente o polivalente foi transformado numa terceira sala, uma vez que existiam muitas crianças em lista de espera para poderem frequentar o jardim-de-infância.

### **1.3 Caracterização da Instituição**

Como já foi referido o jardim-de-infância é constituído por três salas de pré-escolar, correspondendo cada sala a uma idade diferente, possuindo as dimensões exigidas para um grupo de vinte e cinco crianças. O número de crianças perfaz um total de setenta e cinco (dos 3 aos 6 anos), que neste momento frequentam este estabelecimento de ensino. Existem duas casas de banho, uma para os alunos com sanitas, lavatórios e chuveiro (equipamento adequado para esta faixa etária) e outra para os adultos. Possui ainda uma sala de pequenas dimensões para os professores e outra sala para ver televisão, que neste momento serve de sala de isolamento para a gripe A, duas arrecadações, um hall de entrada com balcão de recepção e telefone, uma cozinha e um compartimento onde se encontra a caldeira de aquecimento. O espaço exterior é constituído por um recinto com gradeamento, onde são asseguradas condições de segurança, para a realização de actividades múltiplas. Neste, existe um parque infantil com alguns baloiços, escorregas e túneis, localizado em frente ao edifício, de acesso fácil para as salas de actividades. Contudo, é de referir que é de utilidade pública.

Durante o período do inverno, as crianças têm de permanecer obrigatoriamente nas salas, pois não existe um polivalente onde as mesmas possam expandir as suas energias e, desta forma, proporcionar ambientes diversificados que permitam a realização de actividades lúdicas e educativas, tal como refere a legislação.

### **1.4 Caracterização da sala de Actividades**

Numa aprendizagem activa por parte da criança deve pensar-se claramente no espaço onde decorre a acção, pois para tal é necessário ter à sua disposição materiais e espaços, que lhes permitam alargar o seu desenvolvimento pessoal, social, cognitivo, físico, intelectual, ou seja, aprender brincando, num clima de aprendizagens activas. Em concordância com Hohmann e Weikart (1997:161), o ambiente que promove as aprendizagens activas, que “incluem objectos e materiais que estimulam as capacidades de exploração e criatividade das crianças”, deve possuir bastante espaço para estas brincarem, quer sozinhas, quer em grupo, a fim de permitir uma grande variedade de brincadeiras e actividades em que as crianças explorem, inventem, imaginem, construam e criem. Nesta perspectiva, é importante que o espaço seja atraente, esteja

dividido em áreas de interesse bem definidas e que o material esteja organizado de modo a permitir a sua visualização.

Assim, fazendo uma primeira observação do espaço físico da sala de actividades onde o projecto foi desenvolvido, pude verificar que a Educadora da sala teve em atenção a linha de pensamento dos autores Hohmann e Weikart, dividindo o espaço em áreas e a colocação dos diversos materiais nos locais onde são utilizados, tal como se pode verificar na figura 1, na página 11.

Seguidamente, de forma a “analisar o contributo, quer das dimensões estruturais, quer processuais para a qualidade das práticas de educação de infância”, achei pertinente utilizar o instrumento de observação PIP (Perfil de Implementação do Programa), uma vez que a Educadora da sala de actividades pratica o modelo curricular High Scope, no que se refere ao espaço Formosinho (2002:154). Desta forma, analisando esta escala de observação (ver anexo 1), num primeiro tempo, no início do ano lectivo, os materiais existentes apenas eram suficientes em algumas áreas, permitindo que várias crianças trabalhassem em simultâneo, assim como existia apenas alguma variedade de objectos reais e materiais para usar os sentidos e para utilizar em situações de jogo simbólico. Da mesma forma, se verificou a existência de mais variedade de materiais ao longo do ano, permitindo oportunidades de trabalho aos vários níveis referidos nesta escala, nomeadamente a nível da linguagem, da representação, da classificação e seriação, da numeração, da movimentação, da noção de espaço, de tempo e inclusive do desenvolvimento sócio-emocional. Quanto à etiquetagem dos materiais, inicialmente havia poucos etiquetados, verificando-se apenas na área dos jogos, agrupados por função. Contudo, ao longo do ano, foram-se etiquetando em outras áreas, nomeadamente na expressão plástica, para a arrumação dos materiais e na área da Biblioteca, na arrumação dos livros por funções. É de referir ainda que, todos, desde o início do ano lectivo, se mantiveram ao alcance das crianças nos períodos previstos para tal na rotina diária, atendendo em grande parte, aos critérios referidos por Silva (1997) no que se refere à variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético. O aproveitamento de material de desperdício é também é uma possibilidade prevista e organizada, com a colaboração dos pais e da comunidade, sempre que se considera pertinente.

Passando à caracterização física da sala das crianças dos 5 anos de idade, verifica-se que está de acordo com a legislação, segundo o despacho conjunto nº 268/97 de 25 de Agosto de 1997 DR 195 - SÉRIE II, emitido pelos Ministérios da Educação e da

Solidariedade e Segurança Social, no qual se definem os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar. É uma área bastante espaçosa, com cinquenta e três metros quadrados, o correspondente aproximadamente a dois metros quadrados por criança, facilitando a divisão desta por diferentes áreas, de forma mais eficaz. Possui três portas janelas que dão acesso fácil para o exterior, possibilitando a entrada de muita luz natural, permitindo o obscurecimento parcial e total e inclusive a utilização e visionamento de meios audiovisuais. Possui uma bancada fixa ao nível das crianças com água quente e fria e “placards” próprios para afixação de trabalhos realizados pelas crianças. No que respeita ao material mobiliário, posso enunciar grande diversificação, segura e bem conservada. Existem mesas, cadeiras, armários de apoio à educadora e às crianças, com vista à organização de algum material disponível para a realização de actividades e mobiliário adaptado ao tamanho destas, para a organização das diferentes áreas. O pavimento é confortável, resistente, lavável, antiderrapante e pouco reflector de som, as paredes são laváveis e com cores claras, assim como o tecto é de cores claras e bom reflector de luz. Existe aquecimento central a gasóleo, para os dias de maior frio.

No que se refere às áreas de trabalho disponíveis na sala de actividades posso enunciar as seguintes: área da casa, que se encontra dividida em cozinha e quarto, área dos jogos de mesa, área das construções, da garagem, da escrita e por fim a área da expressão plástica. É de referir que a organização do espaço sofreu alterações no início do segundo período e neste momento todas as áreas se encontram visíveis e identificadas de modo a permitir a circulação entre elas e inclusive para que haja visibilidade das crianças que as frequentam, de qualquer ponto da sala. Relativamente ao espaço disponível em cada área, pode dizer-se que é o adequado, permitindo que grupos de crianças trabalhem em conjunto. Sendo que a distribuição do número de elementos que as podem frequentar foi definido em grande grupo, de forma a permitir a distribuição privilegiada das crianças pelos espaços, de modo que os materiais à disposição sejam suficientes para os elementos que o utilizam.

Passando à descrição do material das diferentes áreas, inicio por um dos espaços mais frequentados pelas crianças, que é a área da casa, que se encontra dividida pela área da cozinha e pela área do quarto. A primeira referida está delimitada por um armário em madeira que a separa das restantes áreas. É constituída por uma mesa, três bancos, um fogão, uma banca para lavar a loiça e variados utensílios de cozinha (talheres, panelas, frutas, pratos, entre outros), adaptados para as crianças pequenas com

diferentes tamanhos. A área do quarto, possui uma cama, uma cómoda, um espelho, uma mesinha de cabeceira, telefone, uma tábua de passar a ferro, uma banheira, malas, colares, carteiras, adereços para o cabelo e roupas de cama e de bebé. Em meu entender é considerada uma área extremamente enriquecedora no que se refere às diversas aprendizagens que daí advêm, uma vez que possibilita às crianças um contacto com o dia-a-dia e, desta forma, criar situações de jogo simbólico, assim como a utilização de diferentes materiais, uma vez que oferecem diferentes possibilidades de “fazer de conta”. Tal como refere Silva (1997:60) “permite à criança recrear experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objectos livremente atribuindo-lhes significados múltiplos”. Relativamente à área das construções, também muito procurada pelas crianças, existe bastante diversidade de legos, no que se refere à forma, tamanho e texturas. Encontram-se em caixas, sendo algumas destas transparentes, de forma, a possibilitar a visualização dos objectos no interior. Possui um espaço livre, com tapete, para as crianças poderem desfrutar das brincadeiras e dar asas à sua imaginação. A área dos jogos, situada ao lado das construções, é constituída por uma mesa, com quatro cadeiras, onde se encontram variados jogos, nomeadamente de construção, enfiamentos, puzzles, dominós, correspondência, entre outros. Estão à disposição das crianças numa estante dentro de caixas, sendo que algumas delas são transparentes e todas identificadas com o respectivo nome. Silva (1997:76) considera importante criar este espaço numa sala de jardim-de-infância, uma vez que as crianças

“...poderão fundamentar aprendizagens matemáticas, como por exemplo: comparação e nomeação de tamanhos e formas, designação de formas geométricas, distinção entre formas planas e em volume e, ainda comparação entre formas geométricas puras e objectos da vida corrente”.

No que concerne à área da biblioteca, é composta por uma estante e um tapete, onde se podem encontrar alguns livros e revistas, e situa-se junto a uma porta/janela que dá para o exterior, tornando-a mais iluminada. Segundo Silva (1997), é uma área de extrema importância para o desenvolvimento das crianças, uma vez que estas têm a oportunidade de contactar com os livros e, desta forma, descobrir o prazer da leitura, compreender a necessidade e as funções da escrita, desenvolver a sensibilidade estética, entre outras. Considero que a Educadora da sala, trabalha no sentido de desenvolver estes aspectos e mostra bastante aptidão para dinamizar a hora do conto, no entanto, verifica-se que é uma área pouco procurada pelas crianças.

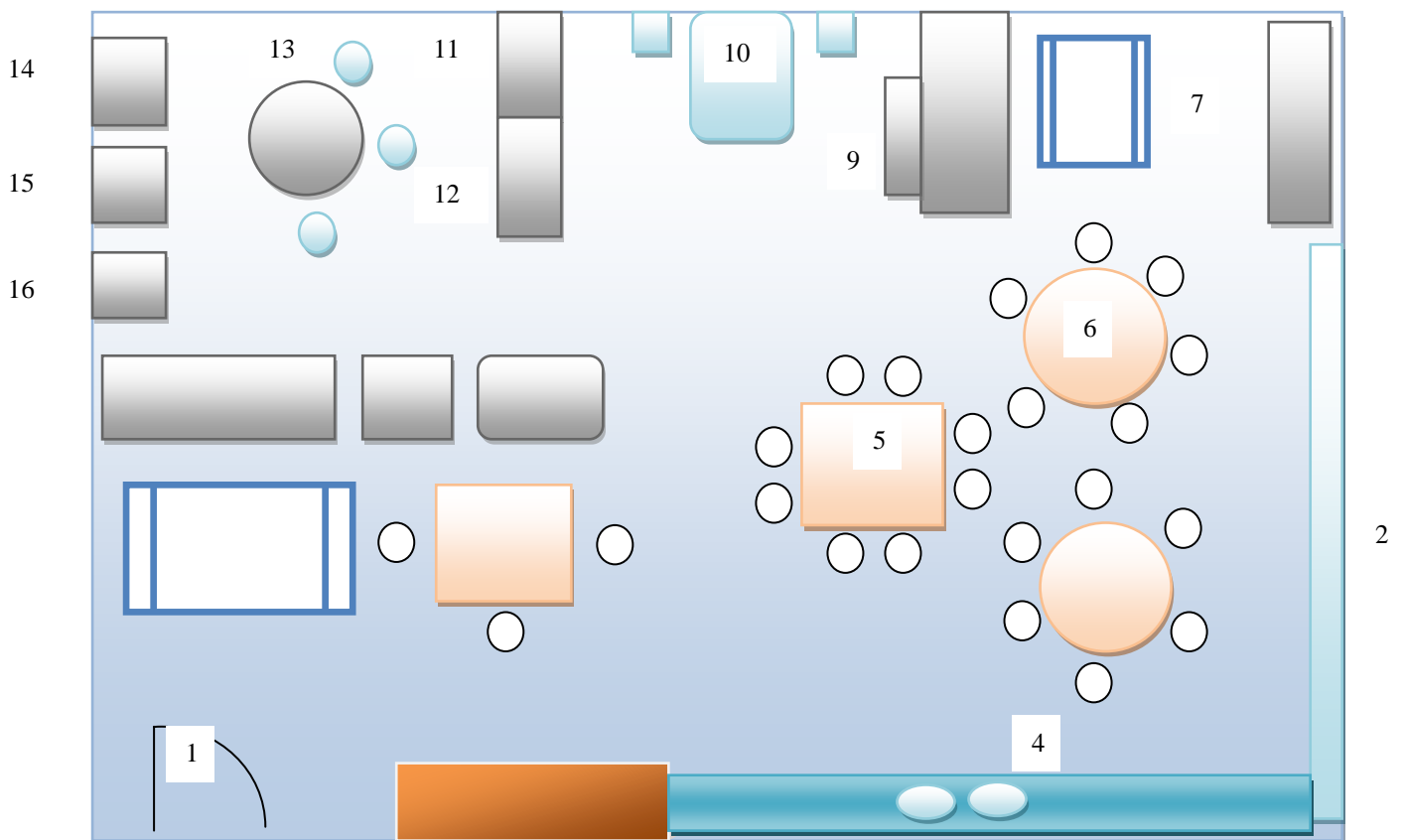
Outra área bastante frequentada pelas crianças é a expressão plástica, onde estas têm oportunidade de explorar diversos materiais e instrumentos, exteriorizar

espontaneamente imagens que interiormente construíram, desenvolver a criatividade, entre outras coisas. Na opinião de Silva (1997:61), “tornam-se situações educativas quando implicam um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de realizar um trabalho que considera acabado”. Assim, este autor, considera que o Educador nunca deve esquecer de proporcionar actividades deste género às crianças. A área é composta por uma mesa, pincéis e tintas, boiões, batas, entre outros objectos de pintura.

Um espaço organizado após a Educadora ter verificado o seu interesse foi a área da escrita, considerada de igual forma importante para o desenvolvimento da criança, uma vez que promove o gosto pela escrita e pela leitura, fundamental para o início de uma vida futura. É composta por uma mesa com quatro cadeiras, uma estante onde se encontram alguns jogos didácticos, folhas brancas e régua com letras.

A figura 1 mostra a organização da sala de actividades da sala dos 5 anos de idade.

**Figura 1 - Planta da Sala de actividades dos 5 anos de idade**



1	Porta de entrada da sala
2	Portas – Janelas
3	Armário para material dos adultos e das crianças
4	Bancada com água fria e quente
5	Mesas quadradas
6	Mesas redondas
7	Mesa do computador
8	Armário da área da Biblioteca
9	Cómoda de madeira
10	Cama de madeira
11	Roupeiro de madeira
12	Lavandaria de madeira
13	Mesa de madeira
14	Lava loiças
15	Fogão de madeira
16	Despensa de madeira
17	Armário para os Jogos de Chão
18	Armário para os Jogos de mesa
19	Louceiro de madeira

### 1.5 Organização da Rotina Diária

Se para a organização do espaço no contexto educativo, o Educador possui um papel importante, também é verdade para a organização do tempo na sua sala de actividades, uma vez ser em idade pré-escolar que as crianças se preocupam muitas vezes com o tempo e a sequência dos acontecimentos. Neste sentido, segundo Hohmann e Weikart (1997:8), o Educador deverá ser competente, de forma que construa “uma rotina diária consistente que apoie a aprendizagem activa” e sobretudo “fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interacções positivas” (Formosinho, 1996:71).

Definindo rotina diária consistente e salientado as vantagens desta, Silva (1997:53) refere que,

“...a sucessão de cada dia tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencional planeada pelo educador e porque é conhecido pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de prever modificações”.

Neste sentido, uma rotina diária consistente permite à criança, saber o que vai fazer naquele momento e o que se passará a seguir, incluindo os nomes da parte da rotina que a compõem, começando assim a ter um sentido de controlo em relação àquilo que faz. Como refere Formosinho (1996:71), “estabelece-se um fluir para o tempo

diário que, tendo flexibilidade, é estável, o que permite à criança apropriar-se desse fluir”.

Hohmann, Banet e Weikart (1979), referem que a rotina diária tem como finalidade três objectivos considerados cruciais. Primeiramente proporcionar uma sequência planeamento, trabalho e síntese, de forma que a criança explore, planeie e execute projectos, tomando decisões sobre a sua aprendizagem. De seguida, proporcionar trabalho de grande e pequeno grupo, de adulto/criança e de criança/criança, tempos em que as actividades sejam de iniciativa da criança e de iniciativa do adulto e, por fim, proporcionar tempo para trabalhar numa grande variedade de ambientes, nomeadamente dentro da sala, ao ar livre, em passeios ao exterior, em diversas áreas de trabalho. Seguindo esta linha de pensamento, a Educadora da sala dos 5 anos refere ter tido em atenção estes princípios para a elaboração da rotina diária na sua sala de actividades.

Desta forma, fazendo uma observação da rotina diária e da atitude da Educadora da sala dos 5 anos, no que se refere à forma como a orienta, tendo como referência o instrumento de avaliação PIP (Perfil de Implementação do Programa) (ver anexo 1), pude verificar desde a primeira observação, que a Educadora tenta proporcionar actividades às crianças alternando diferentes ritmos, de forma que a manhã e a tarde bem como os cinco dias da semana, estejam estruturados sob a forma de rotinas diárias e semanais, integradas de forma mais ou menos consistente por todas as crianças, fazendo, algumas vezes referência aos tempos desta e à sequência das actividades, comportamento que se melhorou visivelmente. No que se refere ao tempo adequado para planear, trabalhar e rever, pude verificar que era dado tempo suficiente para planear e para trabalhar, mas menos importância para o rever. Situação que se tem vindo a alterar progressivamente. Relativamente às estratégias para planificar com as crianças, a Educadora refere que utilizava três ou quatro estratégias, ajudando as crianças a iniciar os seus planos e ocasionalmente a Educadora pedia às crianças para demonstrar o que fizeram durante o período de trabalho, encorajando-as a elaborar as suas descrições. Atitude que tem vindo a melhorar ao longo do ano lectivo. No decorrer da rotina a Educadora refere que sempre proporcionou momentos de grande grupo e momentos de pequeno grupo, pois considera que ambos os tempos são importantes para o desenvolvimento de uma aprendizagem activa, já que proporciona experiências e saberes diferentes, o que de facto é benéfico para o desenvolvimento das crianças.

Referindo as vantagens de cada uma, o tempo em grande grupo permite a partilha de informação, com o prazer de comunicar com todos, criando o sentido de “nós” e “nosso”, constituindo um conjunto de experiências comuns, discussões pertinentes na resolução de problemas propostos ao grupo. Já o tempo, em pequenos grupos, permite apoiar as crianças de uma forma mais particular e individualizada, proporcionando-lhes diferentes materiais e experiências que por si só ou em grande grupo, não manipulariam, nem experimentaríamos, onde “os participantes podem unir-se para atingir uma finalidade que lhes seja comum... e a partir daí descrever, mesmo que com hesitações, as suas descobertas” (Hohmann & Weikart, 1997: 369).

Na planificação deste tipo de actividades, de grande e pequeno grupo, a Educadora, proporciona sempre, alguma variedade no tamanho dos grupos. Sendo que as crianças, têm a oportunidade de iniciar e concretizar as suas próprias ideias.

O quadro 1 mostra a rotina Diária/Semanal habitual da sala de actividades, flexível segundo as necessidades/interesses das crianças.

**Quadro 1 - Rotina Diária/Semanal**

Tempo	2º Feira	3º Feira	4º Feira	5º Feira	6º Feira
Até às 9h00m	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
9h00m - 9h45h	- Reunião em grande grupo: contar as novidades do fim-de-semana.  - Preenchimento dos quadros reguladores	- Reunião em grande grupo:  - Preenchimento dos quadros reguladores  - Planeamento; - Tempo de trabalho em pequenos grupos/pares/individual: em actividades livres ou Projectos	- Reunião em grande grupo:  - Preenchimento dos quadros reguladores  - Planeamento; - Tempo de trabalho em pequenos grupos/pares/individual: em actividades livres ou Projectos	- Reunião em grande grupo:  - Preenchimento dos quadros reguladores  - Planeamento; - Tempo de trabalho em pequenos grupos/pares/individual: em actividades livres ou Projectos	- Reunião em grande grupo:  - Preenchimento dos quadros reguladores  - Planeamento; - Tempo de trabalho em pequenos grupos/pares/individual: em actividades livres ou Projectos
9h 45m - 10h 15m	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
10h 15m - 10h 45m	Hora do conto	- Continuação do trabalho iniciado.	AEC – Inglês	- Continuação do trabalho iniciado.	- Continuação do trabalho iniciado.
10h 45m - 11h	Recreio ao ar livre	Recreio ao ar livre	Recreio ao ar livre	Recreio ao ar livre	Recreio ao ar livre

11h - 11h45m	- Planeamento; - Tempo de trabalho em pequenos grupos/pares/individual: em actividades livres ou Projectos	AEC- Mirandês	- Planeamento; - Tempo de trabalho em pequenos grupos/pares/individual: em actividades livres ou Projectos	- Planeamento; - Tempo de trabalho em pequenos grupos/pares/individual: em actividades livres ou Projectos	AEC - Expressão Motora
11h45m - 12h	Tempo de arrumar/higiene Pessoal	Tempo de arrumar/higiene Pessoal	Tempo de arrumar/higiene Pessoal	Tempo de arrumar/higiene Pessoal	Tempo de arrumar/higiene Pessoal
12h - 13h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13h - 14h	Recreio ao ar livre	Recreio ao ar livre	Recreio ao ar livre	Recreio ao ar livre	Recreio ao ar livre
14h - 16h	- Planeamento;  - Tempo de trabalho em pequenos grupos/pares/individual: em actividades livres ou Projectos	- Hora de conto;  - Planeamento; - Tempo de trabalho em pequenos grupos/pares/individual: em actividades livres ou Projectos	AEC – Educação Musical;  - Planeamento; - Tempo de trabalho em pequenos grupos/pares/individual: em actividades livres ou Projectos	- Hora de Conto;  - Planeamento; - Tempo de trabalho em pequenos grupos/pares/individual: em actividades livres ou Projectos	- Planeamento; - Tempo de trabalho em pequenos grupos/pares/individual: em actividades livres ou Projectos; - Avaliação da semana
16h	Tempo de arrumar/ Síntese do dia	Tempo de arrumar/Síntese do dia	Tempo de arrumar/Síntese do dia	Tempo de arrumar/Síntese do dia	Tempo de arrumar/Síntese do dia
16h30m	Componente não lectiva				

Analisando o quadro que mostra a rotina diária semanal, verifica-se que todas as manhãs existe uma reunião em grande grupo, que é quando as crianças preenchem os quadros reguladores e contam as novidades sempre que estas manifestarem desejo de o fazer. Segue-se o planeamento e o tempo de trabalho, que pode ser em pequenos grupos, em pares ou individualmente, em actividades livres ou projectos, consoante o interesse das crianças ou proposta da Educadora. Após o lanche da manhã, do recreio ao ar livre e do almoço, em alguns dias da semana, existem actividades programadas, que são as actividades extracurriculares, em outros dias da semana, o tempo é dedicado ao planeamento e ao trabalho em pequenos grupos, pares e individual, em actividades livres ou projectos, consoante o desejo das crianças. É de referir que tanto no início da manhã como após o almoço poderá dar-se início a um trabalho ou continuidade de outro que ficou inacabado.

As actividades extracurriculares, Educação física e Motora, Educação Musical, língua Inglesa e língua Mirandesa, são da responsabilidade de professores das

respectivas áreas, colocados pela Câmara Municipal. No que se refere às aulas de língua mirandesa, o objectivo é promover a segunda língua oficial de Portugal no concelho, um projecto a ser implementado no agrupamento de escolas.

## **1.6 Organização da Equipa**

Quanto à organização da equipa Pedagógica desta instituição, é formada por cinco Educadoras de Infância, sendo três titulares de grupo, uma de apoio e outra a exercer funções de coordenação do departamento do pré-escolar. Relativamente ao pessoal não docente é constituído por três assistentes operacionais, a tempo inteiro no jardim-de-infância, uma para cada sala de actividades. Para o apoio dado à componente não lectiva existem ainda cinco funcionárias, contratadas pela Câmara Municipal.

## **1.7 Caracterização do grupo de crianças**

### **1.7.1 Caracterização do grupo quanto ao género**

O grupo da sala dos 5 anos é um grupo horizontal homogéneo, composto por vinte e cinco crianças, 12 do género masculino e 13 do género feminino.

### **1.7.2 Contexto anterior ao jardim-de-infância**

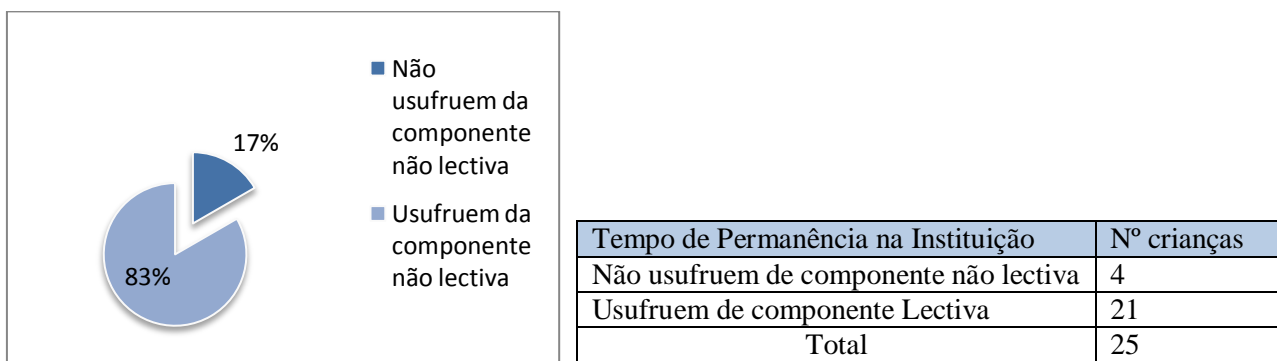
No que se refere ao contexto anterior ao jardim-de-infância, das 25 crianças da sala, apenas uma está a frequentar o jardim-de-infância pela primeira vez e três transitaram de uma outra instituição.

### **1.7.3 Tempo de permanência na Instituição**

O jardim-de-infância possui uma componente não lectiva, que funciona das 8.00h às 9.00h, das 12.00 às 14.00h e das 16.00h às 18.00h, constituída pelo serviço de refeições e prolongamento de horários, como objectivo de apoiar a família.

Como se pode comprovar no gráfico 1, do grupo de 25 crianças da sala dos 5 anos de idade, apenas 4 não usufruem da componente não lectiva, uma vez os pais terem disponibilidade de para os irem buscar mais cedo, visto não estarem a trabalhar. Desta forma, pode concluir-se que a maioria das crianças permanece na escola das 9h às 18h, o que perfaz uma totalidade de 9h na instituição.

**Gráfico 1 - Tempo de permanência na Instituição**



#### **1.7.4 A Alimentação**

As refeições são asseguradas pela Escola Básica do Primeiro Ciclo, que se localiza no edifício ao lado do jardim-de-infância, sendo o mesmo da responsabilidade da Autarquia.

Relativamente ao almoço, 21 crianças da sala dos 5 anos fazem a refeição diariamente na escola, excepto 4, que vão a casa, uma vez os pais terem disponibilidade. A alimentação é variada e pensada cuidadosamente com o apoio de um nutricionista. Esta refeição é paga pelos pais.

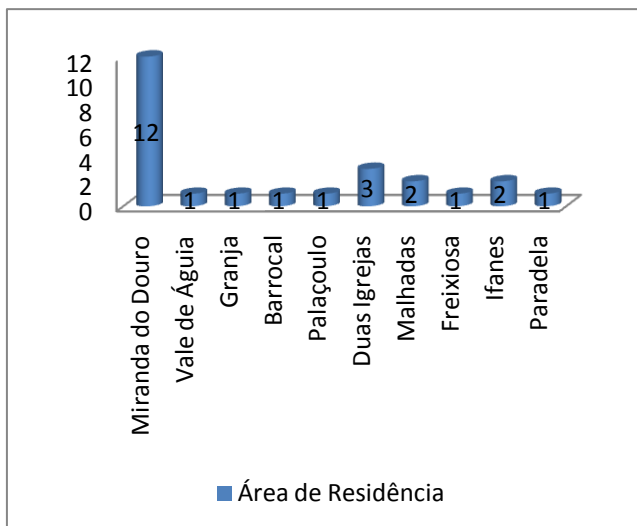
Para o lanche da manhã, a escola fornece um pacote de leite, contudo, quase todas as crianças trazem lanche de casa, iogurtes, leite achocolatado, acompanhado de pão, fruta, bolachas simples, chocolate ou bolos.

#### **1.7.5 Área de Residência**

Verificando os dados do gráfico 2, referente à área de Residência das crianças da sala dos cinco anos, pode-se concluir que, a maioria, nomeadamente 12 vivem na cidade de Miranda do Douro, as restantes vivem em aldeias pertencentes ao concelho, 3 na

aldeia de Duas Igrejas, 2 nas aldeias de Malhadas e Ifanes respectivamente e 1 criança cada, nas aldeias de Vale de Águia, Granja, Barrocal, Palaçoulo, Freixiosa e Paradela.

**Gráfico 2- Área de Residência**

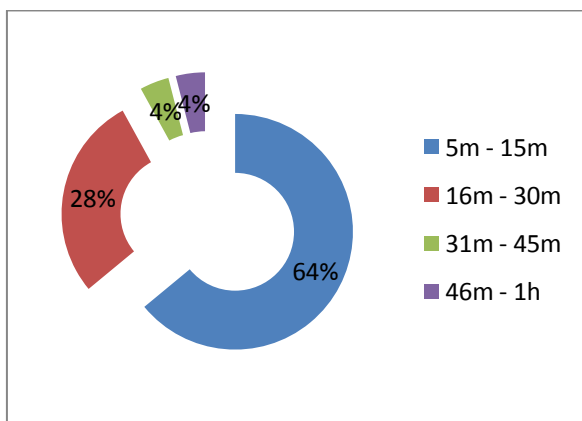


Área de Residência	Nº crianças
Miranda do Douro	12
Vale de Águia	1
Granja	1
Barrocal	1
Palaçoulo	1
Duas Igrejas	3
Malhadas	2
Freixiosa	1
Ifanes	2
Paradela	1
Total	25

### 1.7.6 Tempo de deslocação casa/escola

Relativamente ao tempo de deslocação casa/escola, a maioria das crianças, 16, demoram entre 5 a 15 minutos a chegar à escola, 7 crianças demoram entre 16 a 30 minutos, apenas uma demora entre 31 a 45 minutos e outra 46 minutos a uma hora respectivamente. É de referir que todas as crianças se deslocam de carro, apenas 5 o fazem de autocarro.

**Gráfico 3- Tempo de deslocação casa/escola**



Tempo de deslocação casa/escola	Nº crianças
5m - 15m	16
16m - 30m	7
31m - 45m	1
46m - 1h	1
Total	25

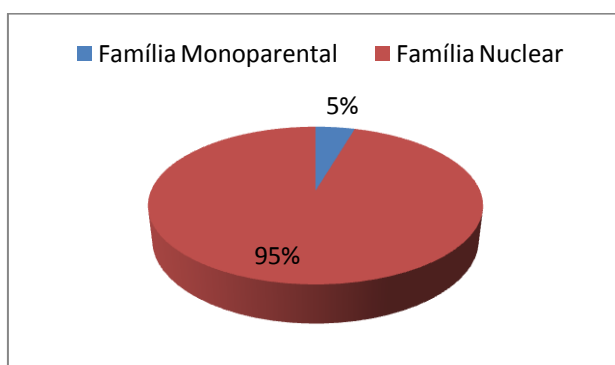
### 1.7.7 Caracterização Sociológica das Famílias

A criança inicia o seu desenvolvimento pessoal e social no seio da família. Esta dá forma às crenças, à cultura de origem, atitudes e acções. Torna-se por isso pertinente conhecer a sua estrutura familiar, pois é a partir desta percepção que é possível compreender as suas vivências, processos socioculturais e futuramente possibilita novas oportunidades no sentido de colmatar desigualdades e limitações sociais, contribuindo para a construção da ordem social e o respeito pela pluralidade de culturas.

#### a) Tipos de Agregados Familiares

Como é possível analisar no gráfico 4, a maioria das crianças que frequenta a sala dos 5 anos têm agregados familiares nucleares, ou seja, 95% dos agregados são compostos pelo pai, mãe e irmãos, apenas existe uma família monoparental em que a criança vive com o pai.

Gráfico 4- Tipos de agregados familiares

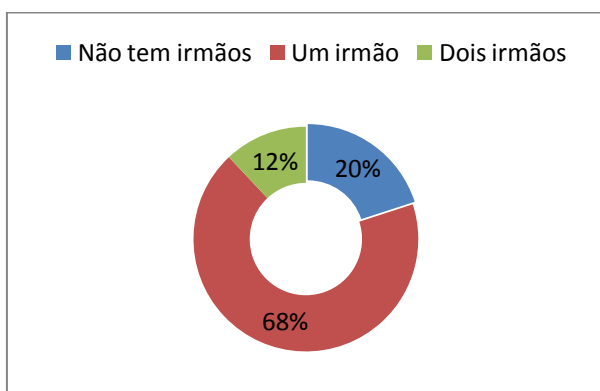


Tipos de agregado Familiar	Nº crianças
Família Monoparental	1
Família Nuclear	24
Total	25

#### b) Número de Irmãos

Relativamente ao número de irmãos das crianças do grupo, como se pode verificar no gráfico 5 a maioria das crianças, 68% tem um irmão, 20% não tem irmãos, são filhos únicos, apenas 12% das crianças tem dois irmãos.

**Gráfico 5- Número de irmãos**

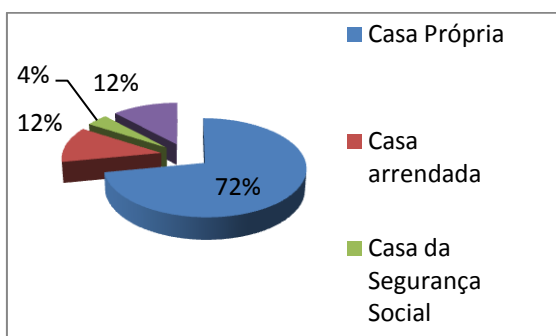


Número de irmãos	Nº crianças
Não tem irmãos	5
Um irmão	17
Dois irmãos	3
Total	25

### c) Origem Domiciliária

Relativamente à Origem Domiciliária, segundo o gráfico 6, pode constatar-se que a maioria dos pais, 72%, possuem casa própria, apenas 12% possuem casa arrendada e um vive numa casa com a ajuda da Segurança Social, com boas condições habitacionais. É de referir que não existe informação relativamente à origem domiciliária de 3 crianças.

**Gráfico 6- Origem Domiciliária**

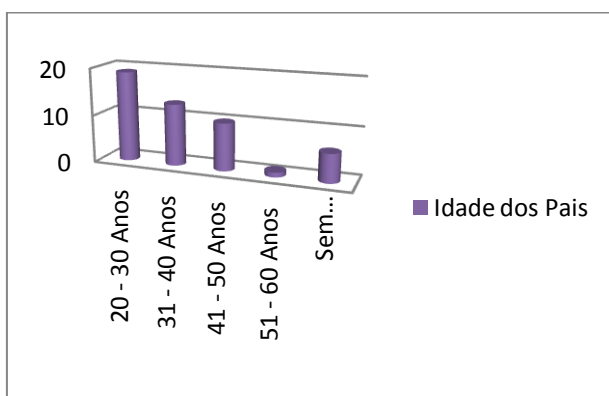


Origem Domiciliária	Nº Crianças
Casa própria	18
Casa arrendada	3
Casa da Segurança Social	1
Sem informação	3
Total	25

### d) Idade dos pais

Como se pode verificar no gráfico 7, no que se refere à idade dos pais pode constatar-se que a maioria tem entre 20 e 30 anos de idade, nomeadamente 19 dos pais. De seguida, 13 possuem entre 31 e 40 anos de idade. Uma minoria tem entre 41 e 50 e entre 51 e 60 anos de idade. É de referir que não existe informação de 6 dos pais das crianças da sala dos 5 anos.

**Gráfico 7 - Idade dos pais**

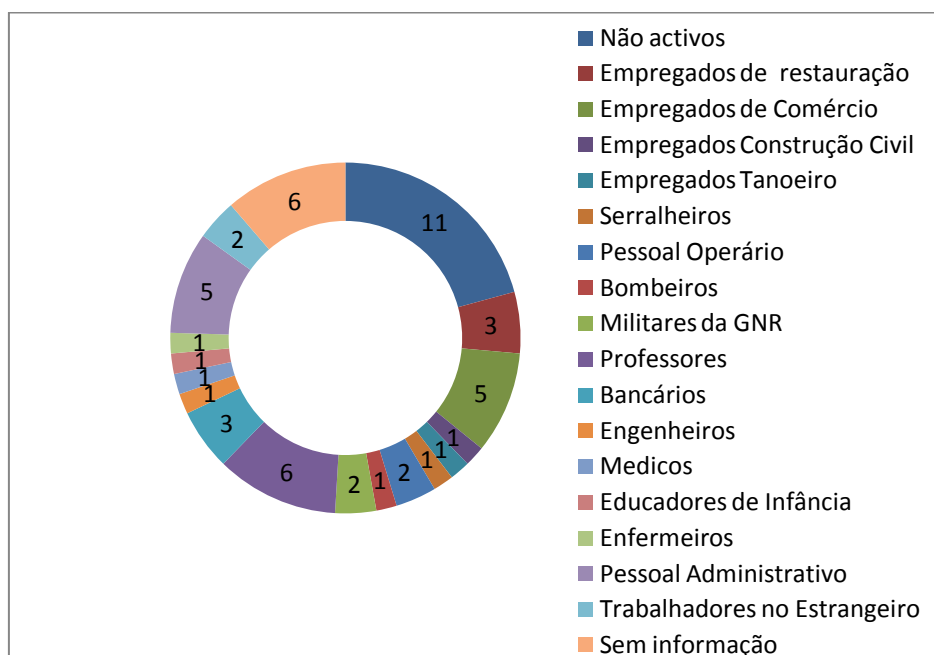


Idade	Nº de Pais
20 - 30 Anos	19
31 - 40 Anos	13
41 - 50 Anos	10
51 - 60 Anos	1
Sem informação	6
Total	25

**e) Níveis de qualificação sócio-económica dos pais**

Analisando o gráfico relativo às profissões dos Encarregados de Educação pode verificar-se que são variadas. Uma grande parte dos pais, 15, trabalham na função pública, são 6 professores, 5 Administrativos, 1 Enfermeiro, 1 Médico e 2 militares da GNR. Existem alguns pais que trabalham por contra de outrem, sem ser na função pública, nomeadamente na área da restauração, do comércio, da construção civil, da serralharia, da tanoagem, nos bancos e na Educação de Infância. Os Encarregados de Educação que trabalham por conta própria são menos, nomeadamente o Engenheiro e o pessoal operário. Ainda existem 11 pais não activos, nomeadamente os desempregados e as domésticas. É de referir que não existe informação de 6 pais dos alunos da sala dos 5 anos.

**Gráfico 8- Níveis de qualificação sócio-económica dos pais**



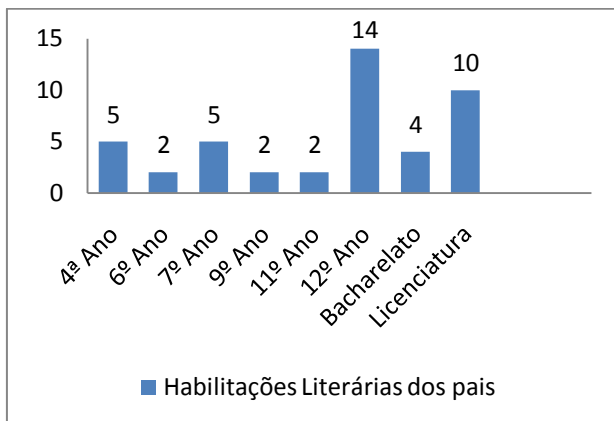
Níveis de qualificação sócio-económica	Nº de Pais
Não activos	11
Empregados de restauração	3
Empregados de Comércio	2
Empregados de Construção Civil	1
Empregados Tanoeiro	1
Serralheiros	1
Pessoal Operário	2
Bombeiros	1
Militares da GNR	2
Professores	6
Bancários	3
Engenheiros	1
Médicos	1
Educadores de Infância	1
Enfermeiros	1
Pessoal Administrativo	5
Trabalhadores no Estrangeiro	2
Sem informação	6
<b>Total</b>	<b>50</b>

**f) Habilitações Literárias dos Pais**

No que concerne às habilitações Literárias, verifica-se no gráfico 9 que 14 pais das crianças observadas, possuem o 12º Ano, 10 com grau equivalente a uma Licenciatura, 4 com grau de Bacharelato, 5 com o 7º Ano de escolaridade e a minoria dos pais,

correspondente a 2 cada, possuem o 6º Ano, o 9º Ano e o 11º Ano. É de salientar que não existe informação das habilitações literárias de 6 dos pais.

**Gráfico 9 - Habilitações Literárias dos pais.**



Habilitações Literárias	Nº Pais
4º Ano	5
6º Ano	2
7º Ano	5
9º Ano	2
11º Ano	2
12º Ano	14
Bacharelato	4
Licenciatura	10
Sem informação	6
Total	25

### 1.8 Apresentação e discussão dos dados

Fazendo uma análise conclusiva dos aspectos referidos anteriormente, no que diz respeito ao grupo de crianças da sala dos 5 anos de idade, no qual pretendo realizar este estudo, pode tirar-se algumas conclusões pertinentes, que a Educadora deve ter em atenção na sua prática Educativa. Primeiramente, quanto ao contexto anterior ao jardim-de-infância, tendo em atenção que apenas uma está a frequentar o jardim-de-infância pela primeira vez, seria fácil de prever que o grupo de crianças se iria adaptar facilmente ao ambiente educativo, à Educadora e aos seus pares, o que contribuiu de forma benéfica, em termos de trabalho. No que concerne ao tempo de permanência na instituição, como se pode verificar nos gráficos, a maioria das crianças completam cerca de 9h na instituição, usufruindo da componente não lectiva, do serviço de refeições e prolongamento de horário. Quanto à área de residência, metade das crianças vivem na cidade de Miranda do Douro e a outra metade vive nas aldeias pertencentes ao concelho, sendo que para estas, o tempo de deslocação casa/escola é um pouco maior. Apenas uma criança demora aproximadamente uma hora de casa à escola. Neste sentido, a Educadora teve sempre em atenção todos os aspectos referidos anteriormente, na eventualidade das crianças não se mostrarem tão disponíveis na colaboração das actividades, sobretudo esta última criança referida, que tem ainda bastante tempo de percurso casa/escola.

No que diz respeito à caracterização sociológica das famílias, analisando os tipos de agregados familiares, todas as crianças excepto uma, designada monoparental, pertencem a uma família nuclear, vivendo com o pai, a mãe e os irmãos. No que se refere a estes últimos, dezassete das crianças têm apenas um irmão, o que significa que são famílias pouco numerosas. Relativamente à origem domiciliária, constata-se na sua maioria, que dezoito das crianças possuem casa própria e as restantes possuem casa arrendada, apenas uma criança vive numa casa da segurança social, todas com boas condições habitacionais.

Verificando de seguida os dados relativos aos Encarregados de Educação, primeiramente no que se refere à idade, a maioria tem entre vinte a trinta anos, seguindo-se também uma grande parte destes com idades compreendidas entre trinta e quarenta anos. No que concerne aos níveis de qualificação sócio-económica a grande maioria trabalha, quer por conta de outrem, na função pública ou não, quer por conta própria, existindo apenas onze pais não activos. As habilitações destes abrangem na sua maioria o 12º ano de escolaridade, seguidamente um grau equivalente à licenciatura.

Desta forma, fazendo uma análise geral da caracterização sociológica das famílias das crianças, pode-se concluir que a maioria vive num meio familiar considerado estável, provindo de um meio sócio-económico e cultural Médio, sem grandes dificuldades económicas e financeiras.

### **1.9 Caracterização desenvolvimental do grupo de crianças**

No que se refere à sua participação, o grupo da sala dos 5 anos de idade é no geral assíduo, salvo raras excepções. Cerca de metade dos elementos do grupo são muito activos e gostam de se envolver simultaneamente em diversas brincadeiras, com tendência frequente a imitar o comportamento uns dos outros. Todo o grupo, excepto três elementos é bastante dinâmico e participativo, aderindo com entusiasmo à realização das actividades e participação em novas descobertas propostas pelos adultos, no entanto, a nível de comportamento, o grupo é agitado e barulhento, o que por vezes dificulta o desenrolar e a concretização de algumas tarefas. Possui três elementos que demonstram ainda ter dificuldade em colaborar em grande grupo, assim como não conseguem ainda respeitar o outro, de forma a dar-lhe tempo e espaço para falar e inclusive aceitar a sua opinião, tendendo a monopolizar os momentos de grande grupo.

Uma grande dificuldade verificada em mais de metade do grupo de crianças é a capacidade para estarem atentas e concentradas quando necessário, custando-lhes adaptar o seu comportamento à situação. Os períodos de concentração manifestam-se muito reduzidos, sendo que qualquer motivo é pretexto para provocar a desordem na sala. Nas actividades livres, nas diferentes áreas da sala, apenas se mantêm por um período curto de tempo, alternando de actividade regularmente, sendo que as brincadeiras, por vezes, acabam em grande desarrumação e destruição das brincadeiras dos outros. No que se refere à autonomia na resolução das suas necessidades do quotidiano, ainda existem quatro crianças que demonstram ter pouca autonomia, como ir à casa de banho sem a ajuda do adulto, embora se tenham verificado progressos ao longo do ano lectivo. A grande maioria das crianças já possui alguma consciência do que deve e não deve fazer, bem como conseguem prever algumas consequências das suas acções, no entanto, custa-lhes assumir a responsabilidade pelos seus actos, situação que tem vindo a ser trabalhada no quotidiano na sala. Na arrumação dos materiais, são capazes de chamar a atenção do adulto quando alguém não se comporta de acordo com as normas estabelecidas em grupo, mas quando envolvidas nas actividades desrespeitam as regras, de modo a prosseguirem os seus objectivos.

Relativamente ao seu desenvolvimento ao nível da motricidade global, todas as crianças apresentam um desenvolvimento motor normal para a idade, apesar de se verificar maior eficácia na concretização dos exercícios físicos por parte de algumas. No desenvolvimento da motricidade fina todas as crianças já conseguem pegar no lápis sem dificuldade, contudo, verifica-se que cerca de metade do grupo mostra ainda dificuldades em executar movimentos finos com controlo e destreza ao usar a tesoura. No que concerne à área da expressão musical e à área da expressão dramática, nomeadamente o jogo simbólico, todos os elementos do grupo demonstram prazer na realização de todas as actividades deste âmbito, quer jogos de sons, como canções e sobretudo em desempenhar papéis diversificados, apesar de se verificar alguma timidez por parte de algumas crianças.

No domínio da expressão plástica, tanto no desenho como na pintura, quase todos os elementos do grupo, à excepção de três já possuem alguma habilidade para representar graficamente as suas vivências e reproduzir cenários mais realistas, mostrando capacidade de conferir significado a tudo o que representam. No recorte e colagem cerca de metade das crianças do grupo necessita de desenvolver a sua precisão e orientação espacial, assim como o recorte de forma precisa, como foi já referido. A

nível do desenvolvimento da linguagem oral, verifica-se na maioria do grupo um aumento considerável do vocabulário, bem como a capacidade de compreensão de novos conceitos, contudo existem três das crianças que apresentam um atraso, tanto na área da expressão como da compreensão, atraso este, que se traduz por uma dicção e construção frásica deficiente. Na abordagem à escrita todos os elementos do grupo mostram interesse por esta, escrevem o seu nome e produzem a imitação da escrita frequentemente. No domínio da matemática a maior parte dos elementos do grupo não tem revelado grandes dificuldades, são capazes de contar até ao número vinte, conhecem todas as cores, as forma, os tamanhos e conseguem participar activamente em actividades de resolução de problemas de cariz matemático.

É de referir que as três crianças que estão no grupo pela primeira vez são as que estão a demonstrar mais dificuldades a todos os níveis, essencialmente no comprimento de regras e na capacidade de concentrar a atenção para a realização das tarefas.

### **1.10 Identificação de interesses e necessidades do grupo de crianças**

Quanto aos interesses que as crianças revelam, o grupo possui características distintas, todas as meninas preferem largamente actividades de jogo simbólico e desempenho de papéis, ao nível das áreas lúdicas de faz de conta (cozinha e quarto), também apreciam a área do recorte e colagem onde fazem interessantes trabalhos com diferentes materiais. Todos os meninos, excepto dois, mostram maior apetência por actividades na área das construções, onde preferem os legos e os carrinhos. No que concerne à área das expressões, todas as crianças parecem apreciar a modelagem, nomeadamente a plasticina e a pasta de modelar (DAS), bem como a pintura, o desenho, o recorte, a colagem de materiais e inclusive as actividades de motricidade, pela motivação e empenho que demonstram.

A área da Biblioteca é a área menos procurada pelas crianças e sempre que o fazem nem sempre é para se dedicarem a actividades direccionadas para o livro e a leitura, tornando-se necessário trabalhar estes aspectos, de forma que as crianças desenvolvam competências na área da oralidade, da leitura e escrita.

Apreciam as actividades ao ar livre na natureza, gostam de tudo o que é surpresa e novidade e facilmente se envolvem em propostas desafiadoras. Fazem perguntas interessantes e pertinentes e interessam-se pelas respostas.

Relativamente às necessidades do grupo de crianças em geral, alterar alguns comportamentos surge como uma necessidade mais urgente, destacando-se: a resolução autónoma de pequenos conflitos que surgem no quotidiano entre crianças; a redução do nível de ruído na sala durante as actividades; o aumento da capacidade de atenção/concentração nas tarefas propostas pelos adultos ou por iniciativa da criança; um planeamento individual mais rigoroso e responsável durante o tempo de trabalho nas áreas, evitando que se desloquem de área em área com frequência. Em simultâneo torna-se essencial incentivar as crianças para a importância da área da biblioteca, de forma que passe a ser mais procurada por estas e que o tempo na área seja de dedicação aos livros e assim desenvolvam competências ao nível da linguagem oral, da leitura e da escrita.

### **1.11 Fundamentação das opções Educativas e a Metodologia utilizada**

A lei-quadro da Educação pré-escolar refere que esta constitui “... a primeira etapa da Educação ao longo da vida...” pelo que a responsabilidade atribuída ao Educador de infância se encontra acrescida, reconhecendo que dele depende “... a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Silva, 1997:15).

Desta forma, tendo em atenção este princípio geral e os objectivos pedagógicos que dele derivam, a Educadora da sala refere tê-los sempre como referência no apoio à sua prática pedagógica, acentuando a importância de uma pedagogia estruturada e de uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, onde as três áreas de conteúdo definidas não surgem como compartimentos estanques, mas se interliguem harmoniosamente, com vista a uma construção articulada do saber. Contudo, é de referir que estas opções Educativas representam um pequeno percurso a seguir, não obstante de ser um documento aberto e flexível, uma vez que não impede a integração de outros assuntos/problemáticas do interesse das crianças, na medida que ocorram.

Neste sentido, a Educadora da sala é construtora e gestora do currículo, tendo em conta o Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas com as necessidades do seu grupo e de cada uma das crianças, em colaboração com os diversos parceiros educativos (pais, família, comunidade e outros níveis de ensino), num processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação.

As opções educativas que a Educadora adopta, constituem portanto, a sua filosofia da educação, apoiando-se sempre nos valores, crenças e práticas que defende. Adopta uma linha pedagógica baseada no construtivismo, caracterizando o jardim-de-infância como um espaço agradável aberto às descobertas, interessante aos olhos das crianças, um lugar de exploração e experimentação do conhecimento, com material didáctico adaptado. Um espaço onde a criança aprende por si, num processo contínuo de fazer e refazer, onde a criança é o centro do seu próprio percurso. Quanto à estruturação do seu trabalho pedagógico, a Educadora da sala refere não adoptar apenas num modelo curricular, mas sim por uma metodologia mais abrangente, uma vez que considera que nenhum dos modelos estudados reúne todos os aspectos com que se identifica. Assim, recolhe de cada uma das metodologias os aspectos que considera mais pertinentes, nomeadamente do Movimento da Escola Moderna (MEM), do modelo curricular High Scope e do modelo pedagógico de Reggio Emilia.

Do modelo High Scope, retira a concepção do papel do adulto defendida por Piaget, criando situações de forma a desafiar o pensamento intelectual da criança, provocando o conflito cognitivo. Assim como a forma como são organizados os espaços, a arrumação dos materiais e inclusive no que respeita à etiquetagem, embora não exaustiva, de alguns materiais (Formosinho, 1996).

Do modelo Reggio Emilia tenta buscar um dos seus pilares essenciais, a imagem de Educador, uma vez que o considera como ouvinte e observador atento, mediador dos desejos e das necessidades das crianças e não como protagonista. Sendo que o protagonismo pertence às crianças, como activas e competentes através do diálogo e da interacção com os outros, tomando decisões e fazendo as suas próprias escolhas. Assim sendo, a metodologia do trabalho de projecto defendida neste modelo será adoptada e ajustada pela Educadora, sempre que as crianças mostrarem desejo para tal.

Quanto ao modelo da Escola Moderna, a sua influência situa-se ao nível do ambiente Educativo, que assenta numa base democrática e de partilha, de poder entre todos os elementos do grupo. A nível da realização de actividades retiradas deste modelo são as que surgem através das conversas diárias em grande grupo, que através do diálogo são postas em prática

Desta forma, a Educadora pretende promover experiências que sejam coerentes com as ideias defendidas: proporcionar actividades baseadas na experiência directa e que auxiliem a aprendizagem do currículo; desenvolver a aprendizagem cooperativa; estimular a resolução de problemas dentro e fora da sala de actividades; desenvolver a

responsabilidade das crianças através da dinâmica implantada na sala e criar dentro desta, um ambiente organizado, atractivo e estimulante.

A Educadora, refere ainda a importância de ir ao encontro do Projecto Curricular do Agrupamento de Escolas, que tem como tema: “Crescer saudável” destacando o subtema do jardim-de-infância “Alimentação; Higiene; Água”, por considerar fundamental que as crianças, desde a mais tenra idade, tenham bons hábitos alimentares, no que se refere a uma alimentação cuidada e diversificada, de forma a preparar cidadãos responsáveis para a vida. Desta forma, como principais objectivos deste tema destacam-se os seguintes aspectos: motivar as crianças para a adopção de hábitos alimentares saudáveis e sobretudo sensibilizá-las para a existência de alimentos que quando ingeridos em excesso podem trazer problemas para a saúde, assim como a carência de outros. Outros objectivos pretendidos a desenvolver nas crianças, dado o jardim-de-infância constituir, na maioria das vezes, o primeiro contexto social extra-familiar em que a criança se integra, têm a ver com área da formação pessoal e social, no que se refere à importância de realizar uma abordagem contextualizada e sistemática às regras básicas de convivência, que contribuam para a sua educação enquanto cidadãos tolerantes, justos, solidários, autónomos, organizados e civicamente responsáveis. Desta forma, saber ser e saber estar (atitudes e valores) a autonomia, a responsabilidade, a justiça, a solidariedade e ainda o respeito pela diferença, servirão também de base ao trabalho a desenvolver. Pois, tal como refere Silva (1997), é uma área considerada fundamental, uma vez que contribui para promover nos alunos, atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos solidários, conscientes, autónomos, livres, tendo em vista a sua inserção na sociedade, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida.

No que se refere à planificação do trabalho com intencionalidade pedagógica, é semanal, tendo como referência a importância das necessidades individuais de cada criança, articulando o conhecimento que a Educadora possui das crianças, com as características do ambiente de aprendizagem. Nesta perspectiva, a planificação não surge como um documento estanque, mas assume a forma de uma proposta.

## **1.12 Interação estabelecida com a Comunidade Educativa**

Segundo Silva (1997:43), “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas”. Ambas são considerados os primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos que servem de referência para a criança, imprescindíveis para o seu desenvolvimento e aproveitamento escolar (Diogo, 1998). Os pais, como principais responsáveis pela educação dos seus filhos, têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir de forma activa para a resposta educativa que pretendem para os seus filhos. Desta forma, é fundamental que haja participação destes no Projecto Curricular do estabelecimento de ensino, essencialmente porque é através desta colaboração que se esclarece e compreende o trabalho educativo que se realiza na educação pré-escolar (Silva, 1997).

Tendo em atenção a importância da participação das famílias na educação dos seus filhos, a Educadora reúne esforços para que os pais estejam presentes em todos os momentos, referindo ter em atenção os encarregados de educação menos participativos, adequando algumas estratégias de forma a os incentivar a participar nas actividades/propostas da escola. Neste sentido, todos os esforços realizados com esta finalidade foram bem conseguidos, uma vez que todos os pais, excepto três ou quatro, manifestam sempre vontade em participar de forma activa na educação escolar dos seus filhos.

Referindo os meios de comunicação/informação estabelecidos pela Educadora da sala, de forma a promover a participação das famílias neste contexto educativo, pode dizer-se que são vários, nomeadamente: o contacto nos tempos de entrada e saída da criança; reuniões; bilhetes informativos/mensagens escritas; exposição dos trabalhos das crianças; mensagens orais enviadas através das crianças; através do quadro das informações; do contacto por telefone sempre que pertinente e, inclusive, a participação na realização dos trabalhos enviados da instituição pré-escolar para casa ou vice-versa. É de referir que o contacto com as famílias é praticamente diária, de forma informal, salvo algumas excepções. Nas pequenas conversas são dadas informações aos pais sobre os problemas de saúde das crianças, os seus comportamentos e atitudes, os progressos e dificuldades, os saberes a desenvolver, entre outras. Contudo, para um maior convívio e de forma que haja mais colaboração, os pais são convidados a ir à escola sempre que a

Educadora considera pertinente, nomeadamente: para visitar a sala de actividades e os trabalhos realizados pelo grupo de crianças; para concretização de algumas actividades em cooperação com os seus filhos; para participação ou colaboração na organização de festas, visitas de estudo ou outras iniciativas e na recolha de materiais de desperdício e para a realização de trabalhos.

É realizada uma reunião de abertura da escola, no início do ano lectivo, onde são fornecidas aos pais, todas as informações possíveis, relativamente à organização do jardim-de-infância e do agrupamento (normas de funcionamento da instituição, a gestão dos tempos e a rotina diária, projectos, plano de actividades, etc.). Contudo, sempre que possível e / ou necessário são realizadas outras reuniões, a fim de serem discutidos e avaliados assuntos do interesse de toda a comunidade escolar.

### **1.13 Observação e Avaliação no processo de Ensino/Aprendizagem das crianças**

A atitude pessoal e profissional do Educador deve criar um ambiente facilitador de bem-estar e este deve possuir competências, tais como: observar, analisar, reflectir e avaliar, todos os momentos, os projectos, as actividades, as crianças e as suas aprendizagens e inclusive a sua acção (postura, atitude, comportamentos, formas de ser e de estar) de modo a que o processo educativo seja o mais adequado. Tal como refere Silva (1997), “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução”.

Contudo, primeiramente, avaliar na educação pré-escolar pressupõe, para nós, enquanto Educadores de Infância, analisar e reflectir sobre as Orientações Curriculares que constituem uma referência comum para a educação pré-escolar e se destinam à organização da componente educativa, que, não sendo um programa, se diferenciam de concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, dado que incluem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas. Posteriormente, deverá ser avaliada a implementação do projecto curricular de turma e as actividades nele incluídas.

Sendo que, este projecto curricular de turma é avaliado de forma formativa e contínua, de modo a “permitir e reconhecer a pertinência e o sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e de

cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e o desejo de aprender” (Silva, 1997:93). Da mesma forma, relativamente à avaliação de desempenho das crianças e partindo do pressuposto que se parte da observação como base do planeamento, será também de natureza formativa e contínua, em momentos de observação directa e participante, em que os processos e resultados avaliados são em função do desenvolvimento da criança e da metodologia utilizada.

O método de avaliação formativa permite verificar o desenvolvimento das crianças e decidir a orientação a dar ao processo educativo, uma vez que se avalia não só o produto final mas todo o processo educativo e no método de avaliação contínua o objectivo é analisar o impacto e os progressos das crianças, que advêm ao longo da implementação do projecto. Neste sentido, tendo em atenção estes aspectos, é feita uma reflexão do projecto curricular de grupo no final de cada período, assim como a avaliação de desempenho de cada uma das crianças. Estas avaliações são dadas a conhecer aos encarregados de educação, no final de cada período, sendo que o registo é efectuado em fichas/grelhas de desenvolvimento apropriadas, utilizadas para registar a evolução das aprendizagens e das competências por elas adquiridas.

Sendo a avaliação individualizada, o elemento chave no processo educativo, para a avaliação das crianças, centrada na evolução de cada uma em particular, das suas capacidades, interesses, dificuldades e, sobretudo, características individuais, no início do ano lectivo, considera-se mais que pertinente conhecer o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, de forma a adequar e diferenciar o processo educativo às suas necessidades.

Ainda como fundamental, no processo de aprendizagem das crianças e como responsável pela intervenção pedagógica na sua sala de actividades, a Educadora reflecte periodicamente sobre si e sobre a sua acção, de modo a reformulá-la sempre que necessário.

# Capítulo 2

---

## 2. Enquadramento da temática em estudo

### 2.1 Conceptualização do problema

Hoje em dia, frequentemente ouvem-se exclamações, em tom de verdade e indiscutível do género “As crianças só pensam em brincar e ver televisão!” “Os jovens não gostam de ler!”. A verdade é que ninguém se torna leitor só por que se quer que seja, ninguém nasce a gostar da leitura, mas sim aprende-se a gostar. Qualquer criança tem condições favoráveis para reconhecer a importância da leitura e adquirir o gosto de ler, se viver num ambiente onde o recurso ao livro entrou, com naturalidade no seu dia-a-dia. Se isso acontecer, a criança espontaneamente procurará nos livros aquilo que lhe interessa, estará aberta a novas leituras.

A importância do papel da Educação pré-escolar, de forma a desenvolver na criança competências na aquisição da linguagem, da leitura e da escrita e inclusive a maneira como a Literatura para a Infância pode influenciar positivamente este processo é extremamente importante, sobretudo nos casos em que as crianças foram, por uma ou outra razão, condicionadas a um contacto regular e feliz com os livros, no meio familiar. Rigolet (2000) defende que, enquanto processo social, iniciando-se muito cedo, não se pode desvalorizar o papel da família, não só ao proporcionar estes primeiros contactos, como também na sua exploração e valorização. Neste sentido, se a família não tem condições de tornar o livro numa presença efectiva do quotidiano da criança e se o jardim-de-infância, por sua vez se descompromete desta responsabilidade, as possibilidades de formar verdadeiros leitores ficam verdadeiramente comprometidas.

Baseada em diversas leituras sobre este tema, o que se verifica é que a Literatura bem como tudo que envolve esta, não está a ser explorada como realmente deve ser na maioria dos jardins-de-infância e inclusive dada pouca importância em casa, no meio familiar, talvez por falta de formação e informação, respectivamente, nesta área de tão grande importância. Na sala dos 5 anos onde o trabalho está a ser realizado, existe necessidade de seleccionar actividades mais diversificadas de forma lúdica e atractiva, de modo a promover a motivação das crianças pelo livro e, assim, desenvolver competências no âmbito da linguagem oral e escrita. Pois, como refere Silva (1997) o

livro surge como um instrumento fundamental, uma vez que é através deste que a criança descobre o prazer da leitura, a sensibilidade estética, a partilha de sentimentos e emoções, sonhos, fantasias, transmissão de saberes e de cultura e, sobretudo, o aperfeiçoamento da linguagem e a sua capacidade de comunicar com o mundo.

## **2.2 Objectivos**

Com a realização deste trabalho pretendo desenvolver a linguagem oral e a linguagem escrita, num grupo de crianças da educação pré-escolar, com cinco anos de idade, de forma lúdica e atractiva de maneira que as crianças construam competências, promovendo a motivação destas em frequentar a área da biblioteca de forma mais regular, com vista à formação de futuros leitores.

## **2.3 Questões do Estudo**

Para este estudo foram levantadas algumas questões que considero importantes para se alcançar os objectivos deste trabalho, são elas:

- ✓ Como desenvolver a linguagem oral e a abordagem à escrita de forma lúdica e atractiva, de maneira que as crianças construam competências?
- ✓ Como promover a motivação das crianças pela área da biblioteca e pelos livros, em idade pré-escolar?
- ✓ Que estratégias implementar para a formação de hábitos de leitura, desde a mais tenra idade?

# Capítulo 3

---

## 3. Fundamentação Teórica

### 3.1 Comunicação e Linguagem na Educação Pré-escolar

O poder de comunicação é uma capacidade inata que o ser humano possui, sendo através da linguagem que exprimimos, quer os nossos sentimentos, experiências, conhecimentos ou necessidades. Neste sentido, caracteriza-se por um sistema de expressão que permite a comunicação com os outros, realizar aprendizagens e organizar e a reorganizar o pensamento (Sim-Sim, 1998).

Rebello e Atalaia (2000:19) referem que comunicar significa transformar os conceitos dos falantes em sinais de um código, que são interpretados pelos ouvintes. Sendo que “o emissor organiza os pensamentos em conceitos, codifica os conceitos em signos linguísticos e emite sons de forma fónica”. O que significa que, comunicar possui dupla função, nomeadamente expressar e compreender a informação recebida, no qual, é parte integrante, um emissor, que é o sujeito que fala e o receptor, que é o ouvinte. Desta forma, tendo em atenção este conceito, Rebello e Diniz (1989, *cit. in* Horta, 2007), referem que os primeiros anos de vida constituem-se como cruciais para a criança aprender a falar e ao mesmo tempo a relacionar-se com os outros. Considerado por Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997:9 *cit. in* Rigolet, 2000) “o mais impressionante empreendimento que o ser humano realiza durante a infância”, no qual é determinante o ambiente linguístico que envolve esta.

A partir do momento que a criança começa a utilizar correctamente a linguagem, fica detentora de um novo factor de desenvolvimento, pois, através da linguagem adquire a experiência humana e social que irá influenciar a sua formação mental. Neste sentido, a linguagem constitui-se como um instrumento fundamental, que lhe permite organizar o seu próprio pensamento, considerado por Vygotsky como o momento mais importante do desenvolvimento cognitivo (Fontes e Freixo, 2004 *cit. in* Horta, 2007).

Segundo Sim-Sim (1998), este processo de aprendizagem da linguagem está fundamentado, tendo como base essencialmente a interacção social, em função dos progressos que a criança realiza em contacto com o seu meio e nas relações que estabelece nos primeiros contactos com o ambiente circundante, a mãe, o meio familiar

e mais tarde o meio escolar, não esquecendo que esta aquisição é fruto de um programa que é transmitido geneticamente. Sobre este assunto, Cazden (1981, *cit. in* Marques, 1986) refere, existirem alguns mitos bastante frequentes sobre a apreensão da linguagem, que são considerados verdadeiramente errados. A ideia que as crianças aprendem a falar imitando os adultos é um deles, já que a criança tem capacidade de seleccionar modelos e exemplos particulares de linguagem, a partir dos quais constrói hipóteses e procede a generalizações. Da mesma forma, a ideia que o adulto tende a modelar a linguagem das crianças pela correcção dos seus erros, está errada, pois, o que se verifica é que os pais corrigem a linguagem inapropriada em vez de reforçar as formas consideradas correctas.

A verdade é que, em relação a este tema, no que se refere à forma como as crianças adquirem e desenvolvem a linguagem oral, foram lançadas várias correntes teóricas explicativas, defendidas por alguns autores, que considero pertinente rever, tendo em atenção a sua fundamentação.

### **3.2 Teorias acerca da Aquisição e desenvolvimento da linguagem**

O desenvolvimento da linguagem significa a progressão da linguagem desde o estado zero até à idade adulta, para o qual, a denominada capacidade inata do ser humano, o contributo do meio e os processos específicos ou comuns a outras capacidades são os três grandes pilares que fundamentam as teorias que procuram explicar como o ser humano atinge o domínio da linguagem (Sim-Sim, 1998).

As três grandes abordagens ao estudo do problema são as seguintes:

#### **3.2.1 Teoria Behaviorista de Skinner**

Esta posição, baseada nos estudos de Skinner, tem sido divulgada sobretudo por Becker e Engelmann e baseia-se no pressuposto que a linguagem é um comportamento verbal que se aprende por imitação de modelo dos adultos, sobretudo pelo reforço. Sendo que, para estes autores, a linguagem ensina-se corrigindo os erros com prontidão, colocando as crianças em contacto com as formas correctas (Marques, 1986).

Na teoria Behaviorista, para o processo de aquisição da linguagem, os adultos treinam as crianças nas habilidades linguísticas, tendo como base um conjunto

sistematizado de aprendizagens que realiza por imitação de modelos. Sendo que a aprendizagem é vista como uma modificação de comportamento. Desta forma, as crianças aprendem a linguagem verbal através da interacção com o meio, imitando os adultos ou outras crianças com quem convivem, sendo que o meio e em especial os pais, num primeiro patamar possui um peso predominante (Sim-Sim, 1998).

### **3.2.2 Teoria Nativista de Chomsky**

A posição nativista de Chomsky veio revolucionar a explicação dada por Skinner, ao atribuir ao desenvolvimento da linguagem uma capacidade inata do cérebro da criança, justificando que esta nasce com as estruturas necessárias para o despertar da linguagem, que apenas exige tempo e condições normais. Desta forma, o desenvolvimento da linguagem é considerado um processo natural que dispensa o ensino (Marques, 1986). Da mesma forma, Sim-Sim (1998) refere que a criança nasce com uma predisposição inata, ou seja, um potencial genético para adquirir a linguagem, que representa a capacidade de extrair regras gramaticais a partir daquilo que ouve. Capacidade esta para a aquisição da linguagem, denominada por Chomsky de Language Acquisition Device (LAD), constituído por um conjunto de componentes, princípios e procedimentos, que permitem descobrir como se aplicam à língua na qual a criança esta imersa.

Costa e Santos (2003) ao fazer referência a Chomsky, nomeiam alguns argumentos significativos em defesa da teoria deste autor, nomeadamente o facto de os bebés terem a capacidade de produzir palavras ou frases que nunca ouviram antes, justificando que, se esta aquisição fosse um processo meramente imitativo, a criança não produziria essas mesmas frases, nem seria sistemática nos seus erros, nem se manteria assim durante um certo período do desenvolvimento e por último, o facto de a criança nos seus erros já revelar conhecimentos gramaticais, sendo exemplo disso, a forma como analisa o verbo “fazer”, como se fosse um verbo regular, apesar de nunca lhe ter sido ensinado.

Os autores referidos anteriormente consideram, que todas as crianças passam por fases semelhantes de aquisição da linguagem, independentemente da língua que estão a aprender, o que não significa que todas as crianças passem exactamente pelas mesmas fases.

### **3.2.3 Teoria Desenvolvimentista de Piaget**

Para a abordagem desenvolvimentista, a imitação é importante mas não é essencial e, ao contrário do que afirmam os autores bahavioristas, a linguagem aprende-se e não se ensina. Neste sentido, a aprendizagem da língua envolve descobrir e dominar certas regras e não apenas a imitação dos sons que a criança ouve, justificando que as crianças produzem palavras e frases que nunca ouviram e conseguem compreender frases que ouvem pela primeira vez (Marques, 1986).

Nesta perspectiva, segundo Sim-Sim (1998) a aquisição da linguagem surge como o resultado da interacção entre a hereditariedade e o meio, que se apresenta repleto de experiências. Sendo que o conhecimento é construído pelo sujeito a partir das acções físicas ou mentais sobre o mundo, num processo de interacção. Interacção esta, que tem a ver com os problemas que o meio lhe coloca, permitindo desta forma, que a criança vá construindo, por processos de adaptação e esquemas cada vez mais complexos, respostas cada vez mais elaboradas (Piaget, 1975 *cit. in* Horta, 2007).

### **3.3 Psicolinguística - Etapas do desenvolvimento da linguagem**

A aquisição da linguagem integra um processo conjunto que se dá por etapas, caracterizado pelo surgimento de novas capacidades e aquisições fonéticas, sintácticas e semânticas, que embora não possam ser consideradas como regras no desenvolvimento de todas as crianças, uma vez que cada criança possui o seu ritmo próprio, podem servir como referência na evolução da linguagem durante a infância (Rebelo & Atalaia, 2000).

Segundo Sim-Sim (2008), este processo implica muito mais do que aprender palavras novas, produzir todos os sons da língua ou de compreender e fazer uso das regras gramaticais, em que o adulto desempenha um papel primordial, determinante no processo de desenvolvimento da linguagem na criança. Todas as modificações quantitativas e qualitativas que têm lugar neste processo iniciam-se muito precocemente, com início no ventre materno. Apenas vou fazer referência ao desenvolvimento da linguagem, no que se refere ao que é adquirido até aos três anos de idade e o que vai ser adquirido até aos seis anos, uma vez este estudo se centrar nesta etapa.

### **3.3.1 A linguagem tem início no ventre materno**

Como referem Costa e Santos (2003), o ser humano inicia o seu processo de comunicação muito cedo, mesmo antes de nascer, quando ainda está na barriga da mãe, uma vez considerarem revelar capacidade para trabalhar os sons, considerados parte integrante da língua que irão posteriormente dominar, uma vez que os movimentos que fazem durante a gestação são respostas aos estímulos sonoros externos, considerados muito importantes para que a comunicação entre mãe e bebé se faça adequadamente. O que significa que, nesta fase as crianças estão a preparar-se para falar, porque já estão em contacto com os sons da língua e já conseguem fazer algumas tarefas que requerem um grau de percepção mais aprimorado.

### **3.3.2 O choro e o balbúcio**

Segundo Rigolet (2000), a etapa pré-linguística do desenvolvimento da linguagem compreende o primeiro ano de vida da criança, no qual o bebé não vai comunicar com o adulto através do código linguístico da língua materna dos seus pais, mas vai adquirir uma série de pré-requisitos cruciais para poder vir, mais tarde, usar este código. É a fase denominada da comunicação vocal. Neste sentido, terá que passar por todas as fases durante o primeiro ano de vida, e ser bem sucedido em cada uma delas para poder adquirir o código linguístico com sucesso.

Para Rigolet (2006) esta rede rica em comunicações vocais, pode definir-se como a fase dos sons, sem outro significado que não seja o expressivo, nomeadamente expressões de si e das suas necessidades básicas, através do choro, manifestando unicamente desconforto, fome, frio, dor, etc., sendo fundamental que o adulto consiga interpretar esses sons, de forma a assegurar o sucesso do desenvolvimento linguístico futuro. Pois, o facto dos bebés perceberem que os pais respondem às suas necessidades, automaticamente percebem que podem ser escutados (Rigolet, 2000). Aproximadamente a partir da 8ª semana é a fase de alargamento do seu leque de comunicação, pois, o choro como primeira manifestação sonora é substituído pela produção de sons vocálicos e consonânticos que expressam bem-estar e prazer, que é o denominado palreio com o sorriso (Sim-Sim, 2008; Costa & Santos, 2003). Durante esta fase o bebé produz também uma série de sons, como a sucção, os arrotos, os soluços, os

espirros, os suspiros, etc., no qual o bebê espera uma resposta educativa adequada, pois é sinal que está a ser compreendido pelo adulto. Pois, quando o bebê se sente compreendido leva-o a ter confiança na eficácia da sua comunicação e também na compreensão dos outros (Rigolet, 2000).

Para a autora referida anteriormente, a partir do 4º mês, surge uma nova forma de comunicação, a protoconservação, considerada o protótipo das futuras conversações, uma vez, que existe um conjunto de mímicas importantes dirigidas ao bebê, como as expressões de cara, os gestos, a entoação de voz, que o bebê vai aprender a relacioná-las com uma palavra, um objecto, uma acção ou sentimento. Seguindo-se brincadeiras vocais, como bolas de saliva nos lábios, retenção do ar, sons guturais, entre outros, necessárias para futuramente dominar o uso dos vários órgãos utilizados na fonação. É após esta fase, que surge o balbucio, que é caracterizado pela emissão de sons repetidos, isto é, o redobramento de sílabas, como "ma ma", "ta ta". Esta é considerada uma etapa encantadora, uma vez parecer o primeiro passo para a linguagem explícita. Apesar do balbucio permanecer até o oitavo ou nono mês de vida, é no quinto ou sexto mês que a linguagem progride consideravelmente e inicia o processo de imitação de sons, quer produzidos pelo bebê, quer pelo adulto. Neste sentido, os nomes dos objectos oferecidos devem ser pronunciados de forma legível, de maneira que o bebê possa melhorar as suas capacidades linguísticas (Costa & Santos, 2003). Após esta fase segue-se a comunicação denominada verbal, na qual o bebê apresenta vocalizações espontâneas, sílabas e ditongos, que apresentam já um significado, que apenas os adultos que convivem com o bebê os entende. A criança diz algumas palavras curtas, contudo a maioria delas são apenas a repetição do que dizem os adultos. Sendo por isso necessário que haja reforço e estímulo dos pais a cada progresso adquirido (Rigolet, 2000).

Desta forma, fazendo uma reflexão sobre esta etapa, pode verificar-se que a criança adquiriu alguns conhecimentos, nomeadamente sobre estrutura da sílaba, uma vez que já selecciona alguns tipos de sequências de sons, em vez de produzirem sequências arbitrárias; já se mostram selectivas relativamente às vogais que produzem, ao ritmo e entoação dos seus balbucios. No que se refere à intenção comunicativa, revelam capacidade de associar alguns sons produzidos a uma pessoa ou objecto, usando diferentes tipos de entoação para expressar diferentes sentimentos e, por fim, no que diz respeito à compreensão, já mostram ser capazes de reconhecer algumas palavras, estabelecendo algumas relações entre som e significado (Costa & Santos, 2003).

### 3.3.3 As primeiras palavras

Por volta dos doze meses, a criança finalmente começa a pronunciar as primeiras palavras, é denominada fase do desenvolvimento linguístico. Representa a etapa mais importante a nível dos progressos linguísticos da criança, que se desenvolve antes da sua entrada para o primeiro ciclo de ensino básico, entre o primeiro ano e o sexto ano de vida. No que se refere a esta fase do desenvolvimento linguístico, Rigolet (2000) explica-o em diferentes níveis, que se encontram estritamente interligados, nomeadamente o fonético-fonológico, lexical-semântico-estrutural e morfossintático. No primeiro, com a aquisição dos fonemas, dos sons específicos da língua e dos elementos lexicais, para imitar ou reproduzir, existe emissão de fonemas nas primeiras palavras, uma vez que a criança as simplifica quando se tornam difíceis de pronunciar. É uma fase caracterizada pela substituição dos fonemas mais difíceis, pela supressão do fonema que causa problema e a reduplicação da mesma sílaba.

Seguidamente, entre os 12 e os 18 meses passa para a fase de produção da palavra solta, denominada holofrase, como por exemplo “popó”, “vovó”, simples articulatoriamente, que quando expressa pela criança tem o sentido de uma frase. Adquire vários significados, segundo as variantes da sua utilização, uma vez que é produzida em diferentes contextos (Rigolet, 2006). Ainda nesta etapa, a criança reconhece e responde quando chamam pelo seu nome, sabe o significado de algumas palavras, como “sim” e “não”, utiliza a linguagem para estabelecer o contacto com o meio familiar, através dos sons e dos gestos e compreende ordens simples, como dar e receber (Rigolet 2000; Costa & Santos, 2003). Por volta dos 20 e os 22 meses surge uma fase importante, uma vez que a produção linguística se aproxima do enunciado adulto, quando a criança começa a aperceber-se que é possível produzir duas palavras isoladas, separadas por uma pausa, com entoação diferente. Neste sentido, Rigolet (2000:61) considera duas fases do desenvolvimento semântico-estrutural distintas, nomeadamente “a fase transitória da justaposição ou palavras isoladas sucessivas, seguida da fase da primeira expressão combinatória, incluindo o enunciado a duas e depois a três palavras”. Contudo, logo de seguida, a criança começa à produção de duas palavras, sem as considerar distintas e posteriormente a produção de três palavras. Até aos 24 meses de idade, há um enriquecimento da linguagem, pois a aquisição de palavras passa a ser constante, já que a criança passa a explorar melhor o ambiente em que vive, adquirindo um repertório linguístico bastante abrangente, que ultrapassa as 50

palavras novas. São utilizadas nas suas expressões uma selecção de palavras, sobretudo pertencentes à classe de substantivos, por estes serem as palavras com maior força denotativa, alguns verbos de acção e alguns advérbios e adjectivos como “lindo”, “aqui”, “mais” ou “lá”. Contudo, nesta fase as crianças ainda não conseguem nomear todos os sons fonológicos. Conseguem produzir as oclusivas (p, t, k, b, d, g), mas ainda não têm capacidade de produzir as fricativas (f, s, ch, v, z, j), usando os sons que mais se opõem em termos de sonoridade. Neste sentido, terão competência para dizer *pa* para *pato*, mas em *chave* substituirão o som fricativo *cha* pelo som oclusivo *ta*, por ser mais próximo (Costa & Santos, 2003).

Em suma, fazendo referência aos progressos que a criança adquire nesta fase fundamental, primeiramente, passa a produzir palavras pela forma e pelo significado, como correspondentes a palavras existentes na língua que está a adquirir, sendo a forma das palavras, ainda uma aproximação das pronunciadas pelo adulto, uma vez que está condicionada pelos sons que já adquiriu e normalmente de acordo com a ordem de aquisição das várias vogais e consoantes. As primeiras produções de palavras são consideradas simples e reflectem um nível básico de organização do léxico, uma vez que, as frases produzidas pelas crianças são tipicamente constituídas por uma palavra só, sendo difícil verificar conhecimento morfológico e sintáctico (Costa & Santos, 2003; Rigolet, 2000).

### **3.3.4 Expansão do vocabulário**

Dos dois aos três anos de idade, há uma expansão do vocabulário. A criança começa a adquirir a linguagem combinatoria nesta fase, em que as palavras produzidas pelas crianças vão diversificar-se e progressivamente encontrar várias categorias semânticas e morfológica, produzindo mais relações semânticas dentro do mesmo discurso, o que significa que a criança começa a ter o conhecimento do significado das palavras, das frases e do discurso, que surgem organizadas em contextos frásicos. A nível semântico verifica-se que, apesar de predominar o substantivo, o verbo começa a ser empregue muitas mais vezes, quase de igual forma como os substantivos. Os adjectivos e os advérbios vão começar também a aparecer de forma nítida, apesar da variedade das palavras empregues não ser muito vasta (Rigolet, 2000; Costa & Sousa, 2003).

Conforme refere Rigolet (2000), a partir dos trinta meses, a criança vai começar a utilizar os artigos, mais especificamente os definidos, primeiramente masculino - feminino singular e depois o masculino – feminino plural. Também aparecem nesta fase algumas preposições e algumas conjugações, como por exemplo “e”, “mas”, “depois”, etc. Oralmente a criança vai expressando-se cada vez melhor, quer sintacticamente, morfologicamente, quer articulatória e semanticamente, sendo os temas abordados relacionados com contextos vivenciados pelas crianças. Entre os quatro e os cinco anos de idade, a criança passa por uma fase importante de evolução, em que as frases são mais compridas e com alguma complexidade da sua expressão. O número de palavras por enunciado é maior, existe uma maior diversificação nas formas de subordinadas, variando com alguma facilidade o tipo de enunciados pertencentes à hipotaxe. As subordinadas relativas surgem completas e as subordinadas conjuntivas apresentam todos os tipos possíveis, quer temporais, completivas, finais, causais e consecutivas, usadas adequadamente (Rigolet, 2006).

Neste sentido, tendo atenção que cada criança tem o seu próprio tempo e aprende de acordo com as suas capacidades, quer o adulto, quer os pais e o Educador de Infância, não deve esquecer a importância de estimular a criança e desta forma proporcionar situações e actividades lúdicas que optimizem o desenvolvimento da linguagem.

### **3.4 Estratégias e actividades que estimulam o desenvolvimento da linguagem**

Visto que pretendo contribuir para uma melhoria das práticas educativas dos educadores de infância, no que se refere à área da linguagem oral e abordagem à escrita, proponho desenvolver algumas estratégias que bem aplicadas pelo Educador de Infância, vão provocar o desenvolvimento de uma boa comunicação e permitirá a aquisição posterior da linguagem.

Segundo Rigolet (2000), uma criança em educação precoce, que não dispõe de uma boa comunicação com o seu meio ambiente, acaba por desenvolver, mais cedo ou mais tarde uma série de problemas consequentes nas mais variadas áreas do seu desenvolvimento global. Uma criança que tem problemas de comunicação, ou seja, que não tenha os meios linguísticos suficientemente desenvolvidos vai desenvolver atitudes negativas, pois, não disporá de capacidades cognitivas necessárias para entender e agir

no mundo que a rodeia, não terá concentração suficiente para estar atenta e disponível às intervenções dos outros no meio envolvente, não conseguirá ter a criatividade suficiente para ultrapassar, assim como desenvolver e adaptar-se ao mundo, uma vez não ter o controlo necessário do mundo à sua volta.

Seguindo esta linha de pensamento, torna-se crucial que a atitude do adulto se regule por parâmetros que facilitem o processo de desenvolvimento da linguagem. Sendo que o Educador de Infância deve ter consciência que é um modelo e que a interacção diária com as crianças é uma fonte riquíssima de estímulos, uma vez que existem muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez pelo Educador de Infância, que possuem regras de estrutura (Sim-Sim, 2008). Neste sentido, de forma a facilitar o desejo de comunicar da criança, o Educador deve proporcionar oportunidades que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, pois, progressivamente começam a alargar o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, utilizando adequadamente frases simples de tipos diversos, nomeadamente na afirmativa, na negativa, na interrogativa, na exclamativa, assim como as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar (Silva, 1997).

Desta forma, Sim-Sim (2008) e Silva (1997) nomeiam várias estratégias, que bem aplicadas pelo Educador de Infância, na sua sala de actividades, quer através da interacção dual Educador - criança, quer através da execução reflectida e sistemática de actividades específicas, promovem o desenvolvimento de aspectos fundamentais da comunicação verbal. As estratégias são:

- ✓ Tentar compreender os motivos que levam a criança a não prestar atenção quando lhe é dirigida a palavra, se é um comportamento momentâneo, ou persistente;
- ✓ Utilizar estratégias diversificadas para chamar a atenção das crianças, utilizando pistas visuais associadas à linguagem oral;
- ✓ Proporcionar situações diversas, em que a criança tenha que comunicar com os pais e os adultos. Cumprimentar os adultos e os colegas nos diferentes momentos do dia; colocar questões e fazer comentários; desempenhar papéis diferentes e criar oportunidades para que formulem questões e pedidos variados;
- ✓ Prestar atenção quando a criança dirige a palavra ao Educador, dando tempo para tomar a vez, expandindo o que ela está a dizer, ajudando-a a estruturar as frases, alargando o conhecimento lexical, oferecendo modelos correctos;

- ✓ Diversificar as actividades propostas, pedindo para que as crianças façam recados simples ou complexos, conforme a idade e o nível de desenvolvimento, no decorrer da rotina diária; com as crianças enquanto estão a trabalhar, a brincar ou em outras situações, de forma clara e sem pressa, usando palavras novas, se possível, várias vezes durante o diálogo;
- ✓ Proporcionar momentos de conversa, nos quais o Educador deve ouvir atentamente a criança, dando o tempo que necessita para terminar de falar, respeitando a sua tomada de vez;
- ✓ Criar oportunidades e um espaço na rotina diária, para conversar com as crianças sobre acontecimentos e experiências vividas (o que fez no fim de semana, que actividades desenvolveu na sala de actividades, com quem trabalhou, o que gostou mais e menos de fazer e porquê, ...) e planifiquem verbalmente actividades futuras;
- ✓ Proporcionar momentos ao longo do dia para debater ideias e temas, encorajando as crianças a participar e a formular opiniões sobre o que ouviram e as experiências que viveram;
- ✓ Incluir na rotina diária um momento para ouvir, ler ou narrar histórias, utilizando diferentes suportes, dialogando com as crianças sobre estas;
- ✓ Criar momentos para que as crianças narrem histórias, recorrendo a diferentes estratégias como os fantoches, livros de imagens, etc;
- ✓ Estimular o gosto de ouvir poesias, canções, trava-linguas, lengalengas, com apoio de mímica;
- ✓ Estimular a criança a participar na realização de actividades variadas de culinária, essencialmente na sua explicação verbal. É conveniente que durante a actividade o Educador formule pedidos às crianças, quer de forma directa ou não; introduzir conceitos novos decorrentes das tarefas; descrever os alimentos que são necessários à medida que vão sendo precisos; descrever as características dos materiais e alimentos utilizados e vá dialogando sobre o que se está a fazer e o resultado final;
- ✓ Convidar pessoas da comunidade para discutirem determinados assuntos com as crianças, quer acontecimentos ou contar histórias;
- ✓ Expor as crianças a um vocabulário variado, de forma a melhorar as estruturas sintácticas. Realizar jogos de palavras, como por exemplo dizer uma palavra e pedir que digam o mesmo por outras palavras; levar a criança a imaginar que é

um determinado objecto ou que está num determinado local e a descrever oralmente; nomear e descrever imagens ou objectos, de maneira que a criança faça referencia aos números, às cores, às formas, ao tempo, ao espaço físico, aos objectos pertencentes, etc; realizar jogos de adivinhas, com objectos escondidos, de acordo com as características nomeadas;

- ✓ Proporcionar soluções problemáticas que exijam uma solução e uma explicação dessa mesma solução;
- ✓ Proporcionar jogos de linguagem, enquadrando-os num trabalho lúdico (rimas, lengalengas, travalinguas), que proporcionem o desenvolvimento da consciência linguística, nomeadamente a consciência fonológica, no que se refere à capacidade de reflectir sobre os segmentos sonoros das palavras orais; a consciência da palavra, que diz respeito à capacidade de segmentar uma frase e identificar o número de palavras que a compõem e a consciência sintáctica, que tem a ver com a capacidade para raciocinar sobre a sintaxe dos enunciados verbais e o uso das regras da gramática.

### **3.4 A Linguagem Oral e a Linguagem Escrita – As diferenças e a sua relação**

Como já foi referido anteriormente, segundo Sim-Sim (1998) tanto a linguagem oral como a linguagem escrita constituem-se como duas formas de expressão de sentimentos, experiências e necessidades. Contudo, ambas as formas de linguagem apresentam diferenças significativas, apesar de existir uma relação entre as duas, no que se refere à sua aprendizagem. A linguagem escrita possui características distintas da linguagem oral, nomeadamente no que se refere à função, à forma e à maneira como se apresenta. A primeira referida é considerada uma comunicação à distância que é composta por aspectos específicos, já que não se pode usar a entoação, as variações de intensidade, os gestos, a mímica e a mudança de ritmos. A segunda referida “é formada por grafemas que se definem pela forma de organização dos seus elementos (significantes) a fim de adquirirem significação (significados)”, na qual, os signos são visíveis e podem gravar-se em material, sendo que o que está escrito é permanente (Rebelo & Atalaia, 2000:103).

Seguindo a mesma ordem de pensamento, para Sim-Sim (1998:24) o oral e a escrita são distintas, “a fala é a produção da linguagem na variante fónica, realizada

através do processo de articulação de sons, enquanto que a escrita é a materialização da produção linguística na forma gráfica”. Alves Martins e Niza (1998), fazem referência às diferenças do oral e da escrita, referindo-se às suas funções e às diferenças físicas no modo como se fala e como se escreve. Enquanto falar implica uma relação directa entre interlocutores, na escrita já não. Falar implica também que alguém nos ouça e responda, enquanto escrever é um processo mais lento, solitário e durável, que fica registado. Além destes aspectos a oralidade é acompanhada por elementos não linguísticos, diferentes entoações, com o recurso a gestos e pausas no discurso, podendo clarificar-se a mensagem junto de quem está a emitir. A escrita implica explicitar a elaboração do discurso de forma mais cuidada, no que se refere a uma sintaxe mais elaborada, com recurso a uma pontuação, de forma que possua a expressividade e a entoação próprias da linguagem oral.

Relativamente à relação existente entre a linguagem oral e a linguagem escrita, Rigolet (2000) refere que é fundamental atribuir à linguagem a importância que merece, pois considera que sem a compreensão correcta da linguagem oral, nomeadamente da sua língua materna, a criança terá mais dificuldades em compreender a linguagem escrita. Da mesma forma, Sim-Sim (1998) refere que o conhecimento e a reflexão sobre o uso das estruturas da língua demonstram-se determinantes na aprendizagem da linguagem escrita. Sendo que, quanto melhor for o desempenho linguístico da criança e quanto maior a capacidade de reflectir sobre as regras gramaticais, maior facilidade a criança terá em entrar na aprendizagem das competências de escrita. Afirmando que dificuldades acentuadas na área do oral poderão conduzir ao insucesso escolar. Seguindo a mesma linha de pensamento no que se refere a estas duas formas de linguagem, Garton e Pratt (1998, *cit. in* Horta, 2007) consideram que devem ser estudadas conjuntamente, considerando que estão ligadas no que se refere ao seu desenvolvimento, apesar da linguagem oral ser precedente à escrita. Estes autores defendem que a linguagem escrita influencia a habilidade da linguagem oral, uma vez que muitos dos processos envolvidos na aprendizagem destas competências são idênticos, já que a criança precisa de um apoio em ambos, de um modelo que enriqueça ambas as habilidades.

### 3.5 A Linguagem Escrita

É impensável imaginar a nossa sociedade sem o código escrito, pois teríamos que imaginar uma sociedade sem livros, sem jornais, sem cartas, sem avisos, ou seja, sem qualquer tipo de registos. Contudo, sabemos que a escrita nem sempre existiu da mesma forma como hoje a conhecemos, sendo que as primeiras formas de representação gráfica para registar a memória foram esculturas em madeira ou nós em cordas, assim como os desenhos executados pelo homem nas paredes das cavernas, nas rochas, nas pedras ou nos ossos (Sousa & Brito, 2005 *cit. in* Horta, 2007).

Os primeiros registos gráficos são originários da região baixa da antiga Mesopotâmia e datam já de mais de 5500 anos. Surgiram inicialmente como uma necessidade do homem criar registos, armazenar dados, essencialmente preservar a história, utilizada somente para gravar informações importantes e reservada apenas a uma elite selecta. Nos dias de hoje, o seu papel é completamente diferente e é pré requisito essencial na formação do ser humano, uma vez considerada a porta de entrada para a cultura. Contudo, para além da sua função primária utilizada no quotidiano, como consultar listas, revistas, jornais, entre outras, a leitura é também um meio de comunicação entre as pessoas e é através delas que as pessoas comunicam por cartas, telegramas, entre outras formas (Trindade, s.d.). Neste sentido, a linguagem escrita surge, como uma necessidade de comunicar à distância e registar memórias, tanto no espaço como no tempo, permitindo que as pessoas estejam afastadas fisicamente e tenham acesso à mensagem gráfica (Rebelo & Atalaia, 2000).

Desta forma, sendo considerada fundamental a aprendizagem da leitura e da escrita, na nossa sociedade, começa a existir uma preocupação crescente para uma estimulação precoce espontânea e adequada desta área, desde a mais terna idade. Neste sentido, qualquer Educador deve ter estes aspectos em atenção e educar a criança guiando-a de forma intencional e reflectida, com o objectivo de prepará-la para enfrentar a realidade escolar, “abrindo-lhe caminho da forma mais global, mais activa e mais lúdica possível para uma aprendizagem formativa e criativa”, proporcionando momentos de interajuda e solidariedade, momentos de trabalho em grupo e individual (Rigolet, 2000:103).

### **3.6 Fases de Aprendizagem**

Alves Martins e Niza (1998) referem, que quando a criança está a aprender a escrever passa por três fases, consideradas distintas, assim como para a aprendizagem de qualquer outra destreza, nomeadamente a fase cognitiva, a fase de domínio e a fase de automatização. A primeira é caracterizada pela construção de uma representação sobre o objectivo dessa aprendizagem, neste caso a criança precisa de perceber para que serve ler e escrever, assim como a organização de uma ideia sobre a natureza da tarefa, nomeadamente as suas características e a forma como se relaciona com a língua oral. A segunda referida diz respeito à fase do treino e de aperfeiçoamento exigida para a realização da tarefa, neste caso no acto da escrita. Na última fase referida, denominada de automatização, a aprendizagem já está interiorizada, pois, deixa de ser necessário um controlo consciente para poder escrever, sendo que a criança já é capaz de manipular com alguma agilidade as diversas estratégias de escrita.

Para os autores referidos anteriormente, para que haja uma boa aprendizagem da escrita a fase cognitiva deve ser bem ultrapassada, pois consideram, que muitas as dificuldades na aprendizagem da escrita estão relacionadas com incertezas conceptuais por parte das crianças, no que se refere aos objectivos e à natureza da língua escrita. Seguindo a mesma linha de pensamento, Mata (2008) considera que as crianças poderão ver facilitado o processo de aprendizagem da escrita se conseguirem atribuir funcionalidade à linguagem escrita, se conseguirem compreender o seu uso e utilidade (histórias, cartas, revistas, legendas dos filmes) e ter consciência dos benefícios que dela se possam tirar. Se a criança não conseguir atribuir finalidades à linguagem escrita e ter consciência dos benefícios que dela se possam tirar, sem dúvida que a criança vai sentir mais dificuldades no processo da aprendizagem desta.

Neste sentido, para Mata (2008) a aprendizagem da escrita, assim como da leitura deve ser concebida como um processo contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe ensino formal. Inicia-se com a descoberta de que existe escrita, mesmo sem que a criança se aperceba da mensagem a ela associada. Estudos desenvolvidos revelam que o contacto com a linguagem escrita, com intencionalidade educativa tardia foi considerada como a principal responsável pelo insucesso no desenvolvimento de competências linguísticas. Desta forma, educar a criança obriga-nos a todos, como Educadores, a repensar cada um dos passos

pertencentes à educação anterior ao ensino formal, no sentido de dar à linguagem a importância que merece, que até hoje tem sido desprezada (Rigolet, 2000).

### **3.7 Concepções infantis sobre a linguagem escrita**

Segundo Martins e Niza (1998), as concepções que as crianças em idade pré-escolar possuem sobre a linguagem escrita tem uma poderosa importância na aprendizagem desta e também da leitura. Neste sentido é errado afirmar que antes do ensino formal da escrita e da leitura a criança não possui representações sobre estas.

As crianças desenvolvem teorias, ideias e conhecimentos sobre a linguagem escrita, antes mesmo de lhes ser ensinada. Pois, o contacto com os diferentes tipos de escrita em diferentes contextos na sua vida quotidiana, assim como o contacto com os adultos que utilizam a escrita, apesar de ser informalmente, fazem com que desde cedo se questionem e coloquem hipóteses sobre a escrita, nomeadamente as suas características, as regras, a sua utilização, os diferentes contextos utilizados, etc. (Mata, 2008).

Neste sentido, a autora referida anteriormente refere que a análise das produções escritas pode ser feita ao nível dos aspectos conceptuais, no que se refere à forma como a criança interpreta e integra todos os conhecimentos e características que atribui à escrita (ideias e concepções das suas produções escritas) e aos aspectos figurativos, nomeadamente ao aspecto gráfico, no que se refere ao tipo de características perceptivas que a criança já desenvolveu (aos caracteres utilizados, à orientação da escrita, o formato e variedade da letra). Contudo, neste último referido, Alves Martins e Niza (1998) fazem referência à forma como a criança em idade pré-escolar identifica os actos de leitura. Pois, consideram que o facto das crianças em idade pré-escolar não saberem ler, não quer dizer que não tenham ideias sobre as características que um texto escrito deve possuir, para que possa ser lido.

#### **3.7.1 Aspectos Figurativos**

Para Mata (2008), no que se refere aos aspectos figurativos da escrita, o tipo de representações utilizadas inicialmente são simultaneamente os desenhos/garatujas e os caracteres diferenciados. Gradualmente surgem algumas letras, mesmo não orientadas

convencionalmente. Logo verifica-se que as crianças começam por distinguir o desenho da escrita.

No que se refere a esta última, segundo o autor referido anteriormente, a criança começa a apresentar algumas particularidades no que se refere à forma, à linearidade e ao tipo de caracteres utilizados. As letras gradualmente aproximam-se das convencionais, apesar de existir alguma diversidade nos caracteres utilizados, nomeadamente letras misturadas com números, uma vez que as crianças ainda não as diferenciam. Também nesta fase, as crianças começam a identificar algumas letras, e a associá-las ao respectivo nome. Progressivamente, as letras em forma de garatuja, que a criança produz vão desaparecendo, tornando-se cada vez mais parecidas com a escrita convencional, apesar das crianças não terem capacidade para estabelecer qualquer relação entre estas e os sons e entre a escrita e a linguagem oral. No que se refere à orientação, Mata (2008) afirma que, desde muito cedo, as crianças se apercebem da orientação em linhas, organizando-as não só da esquerda para a direita como de cima para baixo. Contudo, não quer dizer que o passem a fazer correctamente, já que mudam de orientação frequentemente, sobretudo para experimentação. Pois, é de referir que este processo/retrocesso permite a compreensão das convenções do sistema de escrita da criança.

Segundo Ferreira e Teberosky (1999 *cit. in* Horta, 2007), no que se refere à forma como as crianças desta faixa etária identificam os actos de leitura, as crianças já mostram ter algum conhecimento, pois a presença de letras unicamente não é condição suficiente para que algo possa ser lido. Do ponto de vista da criança tem de existir uma quantidade suficiente de letras, no mínimo três para serem lidas e que haja variedade de caracteres, tal como foi referido anteriormente.

### **3.7.2 Aspectos Conceptuais**

Segundo Ferreira e Teberosky (1999 *cit. in* Horta, 2007) existem uma série de etapas, no qual todas as crianças passam, independentemente da idade, no que se refere à sua conceptualização sobre a escrita. Seguindo a mesma linha de pensamento, Mata (2008), refere que as várias etapas sucedem-se antes ou durante o ensino formal, não existindo idades definidas para a sua aquisição, pois, considera que estão relacionadas com o estado de desenvolvimento de cada criança e com as oportunidades de interacção com o código escrito nas várias formas e funções que lhe são proporcionadas. Na

primeira etapa, inicialmente, as crianças começam por diferenciar a escrita do desenho, representando-as simultaneamente, no mesmo espaço gráfico. Contudo, nesta fase não sentem necessidade de atribuir qualquer significado à escrita, nem estabelecer qualquer relação entre esta e o desenho. Gradualmente vão atribuindo um significado, que começa muitas vezes por ser o seu nome ou uma palavra isolada, no qual o significado é o que a criança deseja no momento (Mata, 2008).

As características destas escritas vão-se modificando e as crianças vão começando a estabelecer critérios para orientá-las, quer qualitativamente quer quantitativamente. A criança mostra cuidado na variedade de caracteres utilizados, não colocando caracteres iguais seguidos, variando-os. Assim como, já mostra algum controlo na quantidade de letras utilizadas, pois, começa a aperceber-se que não se escreve apenas com uma ou duas letras. Curioso é o facto de as crianças considerarem que os objectos grandes têm que se escrever com mais letras que os pequenos, por exemplo o comboio é maior que o carro, logo tem mais letras que a palavra carro. Neste sentido, poderá haver alguma intenção por parte da criança, de atribuir significado ao escrito, de estabelecer alguma correspondência entre o desenho e a escrita, “o que se poderá interpretar como uma proximidade conceptual entre a escrita e o desenho” (Ferreiro & Teberosky, 1999, *cit. in* Horta, 2007:70).

Segundo o autor referido anteriormente, na etapa seguinte, as crianças começam a aperceber-se que para vários suportes de textos escrito o significado e a escrita propriamente dita são diferentes. Neste sentido, para diferentes significados, as crianças utilizam um número limitado de grafismos, trocando a ordem para poderem escrever diferentes palavras, de acordo com os grafismos que conhecem. Nesta etapa, ao representar a mensagem por escrito a criança toma consciência que a escrita tem uma mensagem que pode ser lida, apesar de não ter desenvolvida a consciência fonológica, ou seja a capacidade de fazer a correspondência entre o fonema e o grafema (Mata, 2008). Ainda nesta fase, as crianças reproduzem o seu nome, contudo, pensam não ser capaz de escrever o nome de outra que tenha exactamente o mesmo nome que ela, aparecendo como associado à própria pessoa. A particularidade é que quando a criança escreve o seu nome, pensa que consta também o seu apelido (Alves Martins & Niza, 1998).

Na etapa seguinte, a criança começa a atribuir um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita e tenta corresponder uma letra a cada sílaba. Inicialmente a criança apenas associa uma letra para cada palavra ou para cada sílaba, ou duas ou

mais letras para cada sílaba isolada, de forma a corresponder tudo o que escreveu com a emissão oral. Contudo, as escritas silábicas vão evoluindo e passa a existir a preocupação de identificar alguns dos sons das sílabas isoladas e fazer corresponder à letra correcta, chegando a conseguir identificar mais do que um fonema de uma sílaba e representá-lo correctamente. Nesta fase, a criança ao perceber que os sons têm uma representação convencional na escrita, começa a limitar a escolha das letras a utilizar (Mata, 2008). Numa outra fase, a criança começa a perceber que as palavras escritas têm formas fixas, causando dúvidas na hora de escrever. Posteriormente, a partir do momento em que a criança começa a conhecer as letras do alfabeto, passa a compreender o sistema da escrita e desta forma, algumas crianças já mostram capacidade de representar na escrita todos os fonemas que constituem as palavras (Alves Martins & Niza, 1998).

### **3.8 A Funcionalidade da linguagem escrita**

Alves Martins e Niza (1998) fazem ainda referência, às concepções funcionais da linguagem escrita, considerada fundamental no processo de aprendizagem da mesma. Pois referem que, é a partir da descoberta das diferentes funções da linguagem escrita, que a criança vai encontrar o sentido para querer aprender a ler e a escrever (projecto pessoal de leitor/escritor). Sendo que o interesse que a criança demonstra relativamente à linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das actividades de leitura/escrita que são desenvolvidas por aqueles que convivem com a criança mais directamente. Neste sentido, tendo em conta que lhe são proporcionadas diferentes estratégias neste âmbito, a criança progressivamente vai apropriar-se das várias funções que a escrita pode desempenhar e vai percebendo que cada uma delas corresponde a um determinado tipo de texto, que por sua vez corresponde a um determinado suporte com o seu próprio conteúdo e função.

### **3.9 O Processo de apreensão da funcionalidade da linguagem escrita**

No processo de apreensão da funcionalidade da linguagem escrita, o papel do Educador, em interacção com as crianças, na resolução de situações do quotidiano, em situações de jogo e brincadeira e mesmo na organização do ambiente educativo, deve

sempre nomear as diferentes funções da linguagem escrita. Neste sentido, é necessário considerar quatro aspectos distintos e interligados (Mata, 2008). No primeiro aspecto é necessário que a criança demonstre interesse pela funcionalidade da linguagem escrita, sendo que o Educador deve ter a sensibilidade para perceber se a criança realmente já compreende que a escrita e a leitura tem uma função específica, salientando de forma intencional e explícita, as razões subjacentes à utilização deste tipo de linguagem. No segundo aspecto, é importante que a criança se vá apercebendo das diferentes funções das mesmas (cartas, histórias, revistas, legendas de filmes). No terceiro, a criança deve fazer a identificação das diferentes características de suportes com diferentes funções, no que se refere a particularidades envolvidas em cada contexto de escrita, como por exemplo saber que uma história normalmente começa por “Era uma vez...” enquanto que um texto de um recado já não se inicia da mesma forma. Por fim, no último aspecto, é importante que a criança saiba adequar a função à situação, isto é, é importante que a criança consiga em diferentes situações, mobilizar a linguagem escrita de forma pertinente e ajustada.

Neste sentido, de forma a organizar ambientes de aprendizagem enriquecedores para o desenvolvimento das competências anteriormente referidas, o Educador nunca deve esquecer que o interesse deve ser incentivado e fomentado, estando verdadeiramente atento a variadas situações de actividades contextualizadas que possam surgir no âmbito da escrita, dar continuidade a situações iniciadas pelas crianças e inclusive criar situações de exploração mais estruturadas, enquadradas nas actividades desenvolvidas ou nas rotinas da sala, mobilizando estratégias e estímulos adequados para explorar e aprofundar a funcionalidade da linguagem escrita, as suas características e utilizações (Mata, 2008).

Segundo Silva (1997:65), pretende-se tirar partido do que a criança já sabe, de forma a contactar com as diferentes funções do código escrito, sem que seja de modo formal, mas sim facilitar a “*emergência da linguagem escrita*”. Tendo em consideração estes aspectos, as situações de exploração podem ser muito diversificadas e variar de grupo para grupo. Além de que, as actividades desenvolvidas poderão ser mais ou menos estruturadas, orientadas, lúdicas, autónomas, apoiadas ou exploratórias, ajustando à realidade as vivências de cada sala (Mata, 2008).

### **3.10 Estratégias que desenvolvem a funcionalidade da linguagem escrita**

Seguindo a ordem de pensamento de Mata (2008), a atitude do Educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. O Educador deve proporcionar oportunidades para a exploração de diversos suportes de escrita, com diversas características e utilidades, de forma a proporcionar à criança a identificação das funções do código escrito.

Desta forma, o instrumento fundamental facilitador é o Livro. Procurar com as crianças informações em livros, ler notícias no jornal, consultar um dicionário, ler uma receita em voz alta e em conjunto, são alguns meios para que as crianças se apercebam de diferentes utilidades da leitura e da escrita. Também o modo como o Educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto são exemplos de como e para que serve ler. Progressivamente, as crianças vão-se apercebendo dos diferentes tipos de livros, por exemplo que os de histórias servem para partilhar sentimentos, emoções, sonhos e fantasias e os livros de enciclopédia para transmitir saber e cultura (Silva, 1997).

Segundo o autor referido anteriormente, o contacto com os diferentes formatos de texto, quer manuscrito ou impresso, o reconhecimento dos diferentes tipos de letras e a identificação de algumas palavras permitem uma aquisição da especificidade do código escrito. Neste sentido, incluir na sala de actividades a área da biblioteca e integrar nesta, livros de diferentes tipos e com diferentes funções é fundamental, não só pelas razões já mencionadas, mas também porque que é através do livro que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Uma outra estratégia utilizada, como fundamental para o reconhecimento da funcionalidade da linguagem escrita é integrar o escrito nas suas mais diversas formas, no quotidiano do jardim-de-infância, de forma que este se torne uma realidade envolvente das crianças, nomeadamente através de recados, avisos, etiquetagem de materiais, registos variados, quadros reguladores, entre outros (Silva, 1997). Da mesma forma, Rigolet (2000) refere a importância do uso de vários tipos de quadros no pré-escolar, nomeadamente o quadro das presenças, dos aniversários, do tempo climático, do tempo cronológico, das regras de funcionamento e responsabilidades, das áreas de actividades, assim como o Jornal de parede, os registos gráficos, os postais de oferta, os convites para as festas, entre outros, uma vez que constituem excelentes oportunidades para familiarizar as crianças com o vasto mundo da escrita.

Neste sentido, é importante servir de modelo às crianças, utilizando a leitura e a escrita na sua presença de forma natural e intencional e construir com as crianças livros com funções diversas, a integrar na biblioteca da sala, levando-as a aperceberem-se das características do texto escrito (Silva, 1997).

### **3.11 A apropriação da Linguagem escrita na Educação Pré-Escolar**

As actuais perspectivas sobre a apropriação da linguagem escrita, surgiram por influência dos teóricos Piaget e Vygotsky, no qual apontam para a Educação Pré-escolar um papel fundamental. Neste sentido, tendo em conta que o ensino da linguagem escrita deve ser estimulado precocemente, Vygotsky (1934/1998 *cit. in* Horta, 2007) discorda que seja ensinada como uma imposição do adulto à criança, desprovido de qualquer significado para esta. Pois, refere que é errado pensar que a escrita é uma competência exclusivamente motora, salientando que ensinar a linguagem escrita não é ensinar as crianças a desenhar letras e a construir palavras com estas. Ferreiro e Teberosky (1999, *cit. in* Horta, 2007:77), salientam este aspecto, referindo que copiar não é escrever, pois, ao realizar este tipo de trabalho está-se a impedir as crianças de aprender “porque os erros que a criança dá no processo de aquisição da escrita e na sua posterior aprendizagem, esta de carácter formal, são construtivos”, referindo que ao evitar esses erros, impede a criança de pensar.

Na opinião de Mata (2008) a aprendizagem da escrita deve ser concebida como um processo contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe ensino formal. Inicia-se com a descoberta de que existe escrita, mesmo sem que a criança se aperceba da mensagem a ela associada. Neste sentido, o Educador deverá proporcionar ambientes de promoção da aprendizagem da escrita, em situações de jogo e brincadeira ou na resolução das suas tarefas do quotidiano, de forma intencional e reflectida, de modo contextualizado e natural, num ambiente facilitador, encorajador e estimulante para a produção da escrita e assim promover a reflexão e o confronto com diferentes formas e estratégias. Desta forma, educar a criança obriga-nos a todos, como Educadores a repensar cada um dos passos pertencentes à educação anterior ao ensino formal, no sentido de dar à linguagem a importância que merece e assim preparar as crianças para enfrentar a realidade escolar, “abrindo-lhe caminho de

forma mais global, mais activa e mais lúdica possível para uma aprendizagem formativa e criativa” (Rigolet, 2000:103).

Para Mata (2008:46) o envolvimento precoce com a linguagem escrita “pressupõe vontade, iniciativa, desafio, prazer, assim como desenvolvimento, apreensão e mobilização de estratégias de escrita cada vez mais elaboradas e da sua utilização funcional em contexto social”. Portanto, é crucial que o contexto seja rico em experiências de literacia, que as crianças vejam utilizar e como utilizar a escrita por necessidade e com objectivos claros de forma que se sintam desafiadas, satisfeitas e competentes nas suas tentativas.

### **3.12 Estratégias e actividades que estimulam o desenvolvimento da Escrita**

Tendo em atenção os aspectos referidos anteriormente, o Educador de Infância deve criar um ambiente facilitador da linguagem escrita, promovendo diversas explorações; deve ser estimulante para a sua utilização, introduzindo-a naturalmente, com um carácter funcional, não direccionada para o treino de habilidades específicas de escrita; deve além de estimular, encorajar e apoiar as explorações e tentativas de escrita, estando atento às necessidades de cada criança, dando resposta às suas questões. O ambiente deve promover a reflexão e o contacto com diferentes formas e estratégias de escrita, sendo que as crianças têm de ser consideradas produtoras de escrita, isto é, o Educador deverá ter em atenção o ritmo e as características de cada criança, assim como as suas necessidades e os seus interesses em particular, dando oportunidades de escolha, de acordo com os gostos e vivências de cada criança (Mata, 2008).

Segundo este mesmo autor, exponho de seguida algumas estratégias a desenvolver no jardim-de-infância, pelo Educador, que devem adequar-se ao contexto educativo:

- ✓ O Educador deve proporcionar oportunidades para a criança escrever, tanto em actividades orientadas, como em situação de jogo e brincadeira, facilitando o acesso a papéis diversificados, cadernos, folhas soltas, entre outros, disponíveis na sala de actividades, renovados constantemente de modo que as crianças mantenham o interesse e vontade de explorar;

- ✓ Deve integrar a escrita nas suas diversas formas, nomeadamente, recados, avisos, etiquetagem, escrita de histórias, etc., de forma que as suas finalidades sejam entendidas;
- ✓ Deve servir de modelo às crianças, escrevendo na sua presença, de forma natural e intencional, tendo em atenção os cuidados na elaboração dos textos escritos e na revisão destes, verbalizando as emendas necessárias; ter em atenção no cuidado a ter com a letra; os aspectos da orientação da escrita, assinalando semelhanças entre as palavras, etc;
- ✓ Registrar por escrito o que as crianças dizem, em situações diversas;
- ✓ Proporcionar oportunidades para as crianças partilharem as suas tentativas de escrita com os colegas, pois permitem o confronto com as diferentes formas de escrita;
- ✓ Desenvolver actividades de escrita, onde é pedida a colaboração das crianças, consoante o seu conhecimento;
- ✓ Elaboração de livros variados, de forma a trabalhar os procedimentos para a sua elaboração (redacção do texto, reformulação, cópia do texto definitivo, ilustração do livro, paginação) a exploração das componentes de um livro e as suas funções (capa, índice, contracapa);
- ✓ Envolver as famílias, valorizando o seu papel, de forma que fiquem sensibilizados para a importância das oportunidades de escrita que podem proporcionar;
- ✓ Promover a utilização do computador, como forma de envolver a criança com a escrita, nomeadamente na compreensão das suas características e potencialidades, ao permitir as crianças brincarem com as letras e simultaneamente compreender a orientação da escrita e a sua linearidade;
- ✓ Permitir a reflexão sobre a linguagem oral, estabelecendo a ligação com a escrita, no que se refere às palavras que começam e acabam da mesma forma, produzindo rimas, realçando a parte semelhante, etc.

# Capítulo 4

---

## 4. Parte Experimental - Desenvolvimento da Prática Profissional

### 4.1. Opções metodológicas

#### A Investigação-acção e a sua importância

A investigação-acção foi a metodologia adoptada para a realização deste trabalho, derivado às características que se prendem com a problemática verificada, uma vez que o objectivo é aperfeiçoar uma prática profissional, neste caso em especial no que se refere à aquisição de hábitos de leitura e promoção e motivação das crianças pela área da biblioteca e pelos livros desde a idade pré-escolar. É considerado um processo complexo devido a estar sujeito a um conjunto de factores, uma vez que a sua aplicação deve ser considerada como o início de uma mudança, conduzindo a melhorias, essencialmente nos contextos profissionais, através da reflexão individual que orienta a compreensão da prática profissional (Esteves, 2008). É uma metodologia extremamente vantajosa, pelo facto de nos permitir uma maior interacção e envolvimento na pesquisa e resolução da situação em causa, como referem Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), caracterizada por uma permanente dinâmica entre teoria e prática em que o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua acção de forma a produzir efeitos.

Considerada uma metodologia de investigação que contraria a investigação tradicional, foi nos E.U.A que esta metodologia deu os seus primeiros passos, sendo que a maioria dos autores atribuem a sua origem a Kurt Lewin, nos anos 40 do séc XX. Esteves (2008) enuncia a existência de várias definições usadas para esta metodologia, que foram reajustadas ao longo dos tempos por diferentes autores, tendo em conta a sua evolução. Refere que inicialmente sofreu inúmeras conturbações, avanços e recuos de acordo com os contextos político-sociais do momento, devido à ideia tradicional de que a investigação só deveria ser levada avante por profissionais independentes do objecto a ser investigado.

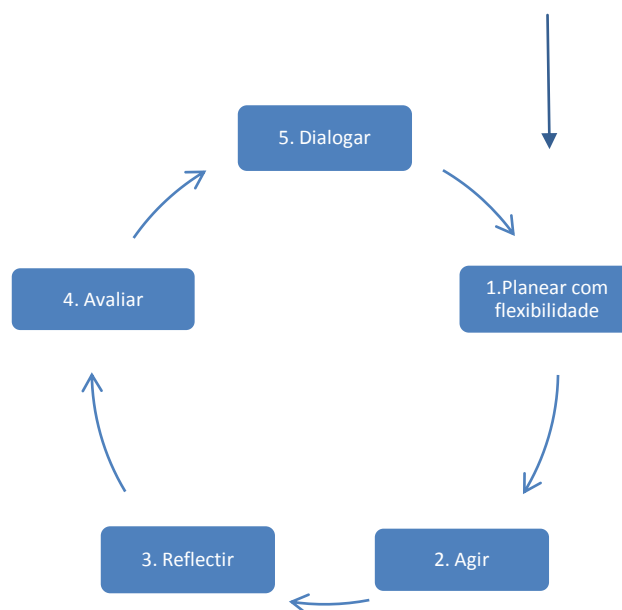
As variadas definições no qual Esteves faz referência, são as melhores que se podem dar nesta metodologia, atribuídas pelos seus autores Elliot, Rapoport, Halsey e

Bogdan e Biklen. Para John Elliot, a investigação-acção estuda uma situação social “no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre”. Sendo que o objectivo é o de melhorar a qualidade de uma determinada acção. Contudo, considera que essa melhoria só pode ser conseguida aprofundando o conhecimento desta mesma acção sendo com o propósito de aprofundar esse conhecimento que se desenvolve a investigação. Rapoport considera que é a existência de uma situação problemática que desenvolve nas pessoas envolvidas, a necessidade de tentar resolver as suas preocupações, estabelecendo uma ligação entre as pessoas envolvidas na acção e o investigador que colaboram mutuamente articulando a prática com a teoria. Segundo Halsey, a investigação-acção “é uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e um exame próximo dos efeitos de tal intervenção”. Neste sentido, há um processo de articulação da prática e da teoria, com vista à mudança. Por outro lado, Bogdan e Biklen enfatizam a importância do método científico de investigação, salientando que a promoção das mudanças sociais que se pretendem com a investigação-acção deve advir de recolhas de informação sistemáticas. James McKernan resume as ideias defendidas pelos seus antecessores considerando que a “investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática”.

Como referem Amaral, Moreira e Ribeiro (1996:116), este tipo de metodologia, assume um papel fulcral para a formação de professores. É considerada vantajosa pelo facto de permitir a interacção e envolvimento na pesquisa e a resolução da situação em causa, pois “é caracterizada por uma permanente dinâmica entre teoria e prática em que o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua acção e produzindo efeitos directos sobre a prática”. Desta forma, sendo este um trabalho de investigação-acção, uma vez que se coloca a possibilidade e mesmo a necessidade de proceder a mudanças, de alterar algo, de intervir na construção de uma realidade, esta metodologia surge como sendo a mais apta a favorecer essas mudanças.

Neste sentido, importa analisar as várias operações que se desenrolam ao longo de todo o projecto de investigação-acção: **Planear com flexibilidade; Agir; Reflectir; Avaliar e Dialogar**. Pois, à semelhança da investigação qualitativa, é considerado um processo dinâmico, interactivo e aberto a possíveis reajustes (Esteves, 2008 cit. in Fischer, 2001).

**Figura 2- Modelo de investigação**



- **Planear com flexibilidade** – Reflexão do investigador/professor sobre as suas ou outras práticas, acerca do que deve preservar ou modificar, formulando as primeiras questões problema.
- **Agir** – Engloba o acto de pesquisa no terreno, no que se refere às práticas dos professores, sendo que as questões iniciais se vão clarificando cada vez mais.
- **Reflectir** – Utilizam-se os vários instrumentos para registar os dados em investigação com o objectivo de os analisar criticamente.
- **Avaliar** – A descrição e análise dos dados vão-se aperfeiçoando à medida que se avaliam as decisões tomadas e se observam os efeitos que delas decorrem.
- **Dialogar** – Partilhas sucessivas no que se refere às interpretações e pontos de vista com outros críticos.

## **4.2 Instrumentos de Recolha de Dados**

Um projecto de investigação-acção, é sempre um trabalho árduo que se confronta sistematicamente com diversos obstáculos e a escolha do método de pesquisa é um deles. São vários os métodos de recolha de dados que se podem utilizar num trabalho de investigação, cabendo ao investigador optar pelos que melhor respondam aos objectivos da investigação, tendo em conta o modelo de análise e as particularidades do campo de análise. Sendo que os instrumentos de observação, que permitem recolher ou produzir a

informação dependerão do tipo de observação, directa ou indirecta (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Ao realizar este projecto, uma vez que sou um investigador externo, senti a necessidade de proceder a uma recolha de informação, que englobasse os dois tipos de observação referidos anteriormente. Na observação directa, onde se procederá directamente à recolha da informação, realizei o preenchimento de grelhas de observação de forma a registar os comportamentos observados. Para uma observação indirecta o investigador pode fazê-lo através de questionários ou entrevistas, e neste caso em concreto utilizei os dois tipos de instrumento, dado às vantagens para uma investigação mais profunda. O primeiro referido foi aplicado à Educadora da sala e o segundo a todas as crianças da sala de actividades, de forma a permitir uma recolha de informação mais concreta e pormenorizada, facilitando uma melhor compreensão da dimensão desta problemática. Acredito, tal como Carmo e Ferreira (1998) referem, depois de ler e reflectir, que cada abordagem tem os seus pontos fortes e fracos e que não é necessariamente obrigatório nos manter aprisionados por uma delas. O método quantitativo conjugado com o qualitativo possibilitam cobrir um campo de possibilidades de investigação, ao obter quantitativamente dados numéricos e qualitativamente conceitos, atitudes e opiniões dos entrevistados sobre o problema investigado. O que é extremamente vantajoso para o estudo em questão.

De seguida segue-se uma breve explicação fundamentada dos vários instrumentos de recolha de dados utilizados.

#### **4.2.1 Grelhas de observação**

Como já referi anteriormente, a escolha dos instrumentos a utilizar na recolha de dados num projecto de investigação, depende das questões que são colocadas. A opção pelo instrumento denominado observação “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” no que se refere às condições que caracterizam o espaço onde decorrem as acções, aos materiais, às interacções/papeis, às práticas, de forma a ajudar o investigador a compreender a questão do problema (Esteves, 2008:87). Seguidamente, definido o objectivo do estudo, surge como fundamental decidir como efectuar o seu registo, sendo que os instrumentos mais utilizados para este efeito são as chamadas notas de campo e os diários. Ambos são registos descritivos no qual a linguagem dos observados deve ser respeitada nesse

contexto. Contudo, os diários são mais detalhados, uma vez que são sequências descritivas, revelando o detalhe e não o resumo, o particular e não o real, como acontece com as notas de campo.

Tendo em atenção estes aspectos referidos, considero que a escolha dos registos de observação directa para a realização deste projecto, como a mais pertinente e fundamental como primeira fonte de obtenção de dados, uma vez que proporciona um conhecimento mais aprofundado dos comportamentos habituais das crianças. Para este efeito utilizei as notas de campo, elaborei grelhas de observação onde registei os comportamentos das crianças em actividade livre, em vários momentos, na área da biblioteca.

É de referir que os registos de observação directa foram cruciais para a identificação da problemática em estudo e também imprescindíveis no decorrer da execução deste trabalho, para uma melhor avaliação do mesmo.

#### **4.2.2 Questionários**

O inquérito por questionário

“...consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativos de uma população, uma série de perguntas relativas à situação social, profissional (...), as suas opiniões, a sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento” (Quivy & Campenhout, 1998:188).

Segundo o autor referido anteriormente, este método tem a vantagem de quantificar uma grande variedade de dados e proceder a relação entre eles, assim como proporciona aos inquiridos, não só mais tempo para responder, como também a possibilidade de o fazer com calma e ponderação. Gil (1995) refere ainda, que garante o anonimato e há menos risco de distorção, além de ter uma avaliação mais uniforme, dada a natureza impessoal do instrumento.

Os limites e os problemas identificados neste método relacionam-se essencialmente com a superficialidade das respostas por não permitirem algumas análises, não terem em conta a individualidade dos entrevistados e quando não são seguidas as regras de construção de questionários ou a escolha da amostragem, a credibilidade dos resultados pode ser posta em causa (Quivy & Campenhout, 1998). Neste sentido, para a elaboração dos questionários o investigador além de ter em conta

os aspectos referidos anteriormente, Ghiglione (1987 *cit. in* Ketele & Roegiers, 1999:36), refere o quanto é importante saber “de maneira precisa o que se procura, assegurar-se que as perguntas têm um sentido, que todos os aspectos da questão foram abordados” de forma a conferir rigor e seriedade ao estudo.

Neste estudo em concreto, apenas apliquei um questionário à Educadora da sala de actividades onde o estudo está a ser realizado com o objectivo de me ajudar a compreender qual a sua posição em relação à área da linguagem oral e abordagem à escrita, ao livro e à área da Biblioteca no que se refere à sua importância, à forma como está a ser trabalhada na sala de actividades e inclusive a dimensão que esta problemática ocupa no grupo em estudo, uma vez que é desde a mais tenra idade que cresce o incentivo para a escrita e para a leitura.

É de referir que o questionário aplicado contém perguntas de resposta fechada e de resposta aberta onde a Educadora pode expressar as suas opiniões livremente e dar também as suas sugestões.

#### **4.2.3 Entrevista semiestruturada**

Segundo Goode e Hatt (1969 *cit. in* Lakatos & Marconi, 1990:190), o inquérito por entrevista baseia-se “no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de certo acto social como a conversação”. É um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupo, “com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos de recolha de informação” (Ketele & Roegiers, 1999:18).

Segundo o autor referido anteriormente, a entrevista possui vantagens, uma vez que oferece maior flexibilidade, podendo o entrevistador esclarecer as questões, dando maior oportunidade para avaliar as atitudes e condutas e permitindo ainda que os dados obtidos possam ser quantificados e submetidos a tratamento estatístico. Neste sentido, é importante que as questões da entrevista sejam elaboradas com antecedência e que sejam colocadas de forma clara e directa (Arends, 1995).

Relativamente aos tipos de entrevista, uma vez que é para ser realizada a crianças achei pertinente aplicar uma entrevista semiestruturada uma vez possuir “um conjunto de atributos que permitem utilizá-la como o instrumento metodológico mais adequado para dar expressão à voz das crianças”, de forma que se tornem participantes activos

(Oliveira Formosinho & Araujo *cit. in* Esteves 2008:99). Neste tipo de entrevista “o investigador coloca uma série de questões amplas na procura de um significado partilhado por ambos”, o guião é mais estruturado e normalmente ocorre numa só sessão, num menor curto espaço de tempo. A ordem da colocação das questões é flexível, possibilitando o imprevisto na pergunta, no qual o entrevistado tem a oportunidade para dizer o que sabe e o que pensa sobre o tema (Esteves, 2008:96).

É de referir que objectivo que se prende com a realização da entrevista às crianças é saber a posição destas face à importância do livro e da Biblioteca, à posição da Educadora em relação às histórias e à frequência que são lidas na sala de actividades e inclusive a atitude da família no que se refere aos hábitos de leitura e à importância do livro.

# Capítulo 5

---

## 5. Apresentação, análise e discussão dos dados

Explicitadas as opções e descritos os procedimentos metodológicos desenvolvidos para a realização deste estudo, após a aplicação dos instrumentos de recolha de dados e feito o tratamento destes, torna-se essencial fazer a análise e interpretação dos dados obtidos no processo de pesquisa, tendo sempre como referência o quadro conceptual que a suporta, bem como os objectivos e as questões de pesquisa que me orientaram no decorrer do estudo.

A análise às observações directas foi feita através dos comportamentos das crianças, registados em grelhas de observação. O questionário e as entrevistas foram através da interpretação das respostas obtidas, sendo estas últimas organizadas, tendo por base os quadros em que foram sistematizados os dados recolhidos, após o respectivo tratamento (ver anexo 3).

### 5.1 Análise da Observação Directa - Área da biblioteca

Se o espaço sala é importante para um trabalho sistemático e planeado, também haverá que considerar outro espaço como peça essencial para a formação de leitores, nomeadamente a biblioteca. Neste sentido, tendo em atenção estes aspectos, Rigolet (2000) considera importante que o Educador tenha em atenção alguns critérios, quando coloca à disposição das suas crianças uma área com a finalidade de as preparar para uma vida de leitores activos. Deverá ser essencialmente criativo na composição deste espaço, de forma que seja amplo, atractivo, dinâmico, funcional estruturado, com uma grande variedade de livros de qualidade, de acordo com a faixa etária dos utilizadores, assim como um espaço resguardado, de forma que seja um prazer para as crianças irem para essa área, garantindo que cada tipo de leitor possa escolher o seu jeito de se relacionar com os livros.

Contudo, fazendo uma primeira avaliação do ambiente físico da área da biblioteca da sala dos 5 anos, pude observar que não possui os requisitos definidos por Rigolet. É uma área pequenina, pouco acolhedora, pouco estimulante, tanto no que se refere ao estado físico como ao ambiente emocional. Verifica-se que tem uma decoração pouco

atractiva, pouco dinâmica e inclusive com pouca variedade de livros. No entanto, como positivo está o facto de possuir muita luz natural e um mobiliário funcional.

Analisando de seguida os registos de observação directa 1, 2, 3, 4, 5 e 6, relativamente aos comportamentos das crianças na área da Biblioteca, durante seis dias, em diferentes períodos do dia, na hora destinada a actividades de escolha livre, pude verificar que é uma área pouco procurada pelas crianças, onde normalmente não é visitada por mais do que três elementos em simultâneo e inclusive, sendo quase sempre pelas mesmas crianças e por um curto espaço de tempo. No que se refere às tarefas a que se propõem, verifica-se raramente as terminarem. É de referir que, em algumas observações realizadas, existem crianças que já possuem a noção do funcionamento da linguagem escrita, uma vez que as actividades acabam por estar direccionadas para esse campo. Contudo, a grande maioria das crianças não dá a devida importância aos livros, já que as actividades nessa área acabam por se transformar em outras brincadeiras sem que sejam direccionadas para a leitura, tornando-se por isso essencial trabalhar esses aspectos. Ora vejamos.

**Quadro 2** – Registo de observação directa 1

<b>Hora:</b> Parte da manhã – Actividade de escolha livre		
<b>Data</b>	<b>Observação</b>	<b>Reflexão/Análise</b>
02/03/2010	Na parte da manhã, foram para a área da biblioteca 2 crianças. A criança <b>A</b> retira um livro, o mesmo que quer a criança <b>B</b> . Senta-se, começa a folheá-lo muito rapidamente e volta a fechá-lo. Neste momento começa a rodar o livro como se fosse um volante e chama a colega para ir com ele no seu carro. A criança <b>B</b> pega um outro livro, folheia-o e imita a leitura, no espaço de uns segundos. Entretanto a criança <b>A</b> pousa o livro no chão e saí da área.	Verificando as atitudes das crianças, pode concluir-se que a ida para a área da biblioteca acabou por terminar em outra brincadeira não direccionada para a leitura. O tempo que as crianças dedicaram ao livro foi muito reduzido.

**Quadro 3** – Registo de observação directa 2

<b>Hora:</b> Parte da manhã – Actividade de escolha livre		
<b>Data</b>	<b>Observação</b>	<b>Reflexão/Análise</b>
	Na parte da manhã, foram para a área da Biblioteca três crianças. A criança <b>A</b> retira um livro sobre animais, a criança <b>B</b> , outro, e a criança <b>C</b> começa a	Neste momento verifica-se que as crianças já possuem algumas noções sobre o funcionamento da linguagem escrita, imitando a

05/03/2010	<p>arrumar os livros da prateleira e diz à Educadora que não estão bem arrumados. As outras crianças partilham as informações dos animais que os livros mostram.</p> <p>Depois da criança <b>C</b> ter arrumado a prateleira, pega num conto e diz aos colegas para ouvirem a história que vai contar e começa a contar imitando a leitura. A criança <b>A</b> deita-se no chão a ouvir e a criança <b>B</b> sai da área.</p>	<p>leitura e os adultos quando contam uma história. No entanto, verifica-se que o tempo dedicado para as actividades nesta área é muito reduzido.</p>
------------	---	---

**Quadro 4** – Registo de observação directa 3

<b>Hora:</b> Parte da manhã – Actividade de escolha livre		
<b>Data</b>	<b>Observação</b>	<b>Reflexão/Análise</b>
09/03/2010	<p>Na parte da manhã, foram para a área da biblioteca 2 crianças. Cada uma retira um livro, folheando-o rapidamente, pousaram-no novamente na prateleira e foram buscar o outro. A criança <b>B</b> senta-se no chão e chama o colega para se sentar e ouvir a história que ele tem na mão. A criança <b>A</b> olha para ele e faz o que o colega lhe pede. Senta-se de pernas cruzadas e presta atenção ao que o colega diz. Passado uns segundos, o colega que está sentado a ouvir a história diz-lhe para fazerem um jogo de faz de conta, no qual ele é um motorista de táxi e o vai levar onde ele quiser. O colega de imediato aceita e iniciam o jogo do faz de conta. A brincadeira acaba numa grande risada, quando o motorista imita o carro a fazer curvas.</p>	<p>Relativamente às crianças que foram para a área da biblioteca neste momento do dia, verifica-se já possuírem noções sobre o funcionamento da linguagem escrita.</p> <p>Ainda dedicaram algum tempo à leitura, folheando-o e imitando o adulto quando conta uma história. Contudo, o tempo dedicado ao livro é por um curto espaço de tempo.</p> <p>Mais uma vez se verifica que a ida para a área da biblioteca acaba por terminar em outra brincadeira sem ser ao livro e à leitura.</p>

**Quadro 5** – Registo de observação directa 4

<b>Hora:</b> Parte da Tarde – Actividade de escolha livre		
<b>Data</b>	<b>Observação</b>	<b>Reflexão/Análise</b>
12/03/2010	<p>Na parte da tarde, vão para a área da biblioteca 2 crianças do sexo masculino. A criança <b>A</b> começa a juntar os livros da primeira prateleira e a criança <b>B</b> faz o mesmo procedimento nas restantes prateleiras. Esta junta mais livros que o colega e diz “tenho mais que tu”. De seguida voltam a colocar os livros na prateleira, da forma</p>	<p>Neste momento de actividade dedicada ao livro, verifica-se que as crianças não o fizeram, apenas se limitaram a juntá-los e de forma competitiva ver quem juntava mais.</p> <p>Mais uma vez se verificou que a ida para a biblioteca terminou em outra brincadeira sem ser a</p>

	como a Educadora lhes ensinou que deve ser a arrumação destes. A criança <b>B</b> vai enunciando em voz alta como os devem arrumar, repreendendo o colega que estava a fazer mal.	leitura.
--	---	----------

**Quadro 6** – Registo de observação directa 5

<b>Hora:</b> Parte da Tarde – Actividade de escolha livre		
<b>Data</b>	<b>Observação</b>	<b>Reflexão/Análise</b>
15/03/2010	Na parte da tarde, vão para a área da biblioteca 2 crianças. Nesta, cada um tira um livro de informação sobre animais na prateleira e deitam-se no chão a folheá-los. Primeiro a criança <b>A</b> descreve a ilustração das folhas uma a uma. Depois a criança <b>B</b> tenta fazer o mesmo com o seu livro. Contudo, ao mesmo tempo que descrevia as ilustrações, a criança <b>A</b> corrigia o que a criança <b>B</b> dizia, referindo que não é assim como ele estava a dizer e chama a Educadora para confirmar. Vão colocar os livros na prateleira e tiram outros idênticos, mas fazem a leitura individualmente, folheando mais lentamente. Passado pouco tempo deixam o livro no chão e saem da área.	Verificou-se que as duas crianças que frequentavam a área da biblioteca já possuem algumas noções sobre o funcionamento da linguagem escrita, ao descrever as ilustrações do livro. No entanto, verificou-se que trocaram de livro muito rapidamente e que o tempo destinado para a actividade foi muito reduzido.

**Quadro 7** – Registo de observação directa 6

<b>Hora:</b> Parte da Tarde – Actividade de escolha livre		
<b>Data</b>	<b>Observação</b>	<b>Reflexão/Análise</b>
19/03/2010	Na parte da tarde, vão para a área da biblioteca 3 crianças. Quando a criança <b>A</b> pega na história tradicional do capuchinho vermelho diz aos restantes colegas para brincar ao capuchinho e começa a distribuir as personagens, salientando que ela seria o capuchinho vermelho. Começa a dar as ordens para começar o jogo, referindo o que cada um devia fazer. Contudo, a brincadeira termina passado pouco tempo e cada um vai buscar um livro diferente. Sentam-se, mas rapidamente se levantam a buscar outro e mais outro, juntando muitos livros no chão da área.	Nesta actividade verificou-se que uma das crianças já tem a noção da funcionalidade da linguagem escrita, uma vez que já percebe que o conto que retirou da prateleira pode ser dramatizado, ao tentar fazê-lo com os seus colegas. Contudo os colegas não colaboraram da forma que queria e começaram a dispersar-se da actividade, acabando por se envolverem em outra brincadeira não direccionada para a leitura

### **5.1.1 Discussão dos dados**

Fazendo uma análise geral dos registos de observação directa realizados na área da Biblioteca, verifica-se que é um espaço pouco procurado pelas crianças, sendo quase sempre escolhido pelas mesmas. Alguns elementos já possuem a noção da funcionalidade da linguagem escrita, contudo o tempo de dedicação à actividade é curto, não terminando as tarefas que se propõem. Sendo que, muitas vezes, acabam por se envolverem em outras brincadeiras não direccionadas para a leitura.

## **5.2 Análise do Inquérito por Entrevista às crianças**

Segundo Sousa (2007) o convívio com as palavras escritas é tanto mais importante quanto hoje se sabe que pode condicionar o sucesso da criança na escola e na vida. Neste sentido, tornar da leitura um hábito, encará-la como parte integrante do dia-a-dia, é uma postura que exige um esforço conjugado de todos os intervenientes na educação da criança, no qual deverá ser atribuída à família um papel fundamental que deverá ser solidificado pelo Educador no Jardim-de-infância, como primeira instância do sistema educativo. Seguindo a mesma linha de pensamento, J.A. Gomes *cit. in* Rigolet (2000:162) refere que,

“Se a família não tem condições de tornar o livro numa presença efectiva do quotidiano da criança, e se a escola infantil e básica, por sua vez, não consegue ganhá-la para o prazer de ler, as possibilidades de formar verdadeiros leitores ficam seriamente comprometidas”.

Para Sousa (2007), a criança que se habitua a ver no livro um companheiro que faz parte do seu mundo diário, como os jogos e os brinquedos que vai manipulando e descobrindo progressivamente, aprenderá a tratá-lo como um amigo, retirando deste descobertas sucessivas e enriquecedoras. Cabe ao Educador fazer da leitura um hábito, uma rotina de prazer, como algo que faz falta para se sentir mais feliz. Neste sentido, se o adulto pretende estimular as crianças, é fundamental que passe para as crianças a alegria, o entusiasmo, o prazer, o fascínio que experimenta, pois só se farão futuros leitores se lermos, só saberemos falar do prazer e do gosto de ler se o sentirmos. Desta forma, surge como fundamental para a realização deste trabalho de investigação, fazer uma reflexão em torno das atitudes que povoam o quotidiano das crianças no que se refere ao livro, tanto no jardim-de-infância como no seio familiar. Sendo que a

realização de uma entrevista a todas as crianças da sala de actividade (ver anexo 2) onde o estudo está a ser desenvolvido, pareceu-me ser o mais conveniente.

Após realizado o tratamento dos dados das entrevistas (ver anexo 3) assim como a sua análise, podem tirar-se algumas conclusões. Verificando as respostas à primeira pergunta, pode concluir-se que todas as crianças gostam de ouvir histórias, facto comprovado pelo interesse e entusiasmo demonstrado em observação na hora do conto realizada pela Educadora da sala de actividades. De seguida, de forma a analisar a atitude do jardim-de-infância face ao livro e à importância dada à narração de histórias, constata-se que a Educadora proporciona algumas actividades durante a semana, direccionadas para esse campo. Quanto à pergunta número três, no que se refere a outras estratégias utilizadas para contar histórias, além dos livros, podem verificar-se nove respostas, nas quais se enunciam, como alternativa utilizada, as novas tecnologias, nomeadamente o PowerPoint, apesar de nem todas as crianças fazerem referência a esta estratégia. No que se refere à área da biblioteca, à frequência com que as crianças a procuram, verifica-se que existem algumas que dizem frequentar esta área e que gostam muito, contudo, uma grande maioria das crianças apenas diz frequentar algumas vezes, referindo-se à área que gostam mais de ir trabalhar.

Relativamente à atitude das crianças face a esta área, verifica-se nas respostas que as suas brincadeiras recaem sobre ler, ver os desenhos bonitos e contar histórias, atitudes consideradas naturais para esta faixa etária, apesar de se ter verificado nas observações directas que as brincadeiras acabam por não ser direccionadas para o livro. No que concerne à pergunta seis, às atitudes da família face aos livros e a importância dada às histórias nesta idade, verifica-se treze respostas de crianças que enunciam que os pais contam algumas vezes/poucas histórias, sete respostas que contam muitas vezes, existindo apenas cinco que referem que os pais não contam histórias.

Nas últimas duas perguntas cuja finalidade é saber se realmente os pais lhes compram livros com alguma frequência e se têm muitos em casa para poderem explorar, metade das respostas do grupo de crianças dizem que compram muitos e que possuem muitos livros, outra metade que compram poucos/às vezes e que possuem poucos livros, existindo apenas uma criança que diz que os pais não compram e que não possuem nenhum livro em casa para poder explorar.

### **5.2.1 Discussão dos dados**

Fazendo uma reflexão aos inquéritos por entrevista realizados a todas as crianças da sala de actividades, constata-se que a Educadora de Infância dá importância ao livro, uma vez que lê histórias algumas vezes durante a semana. Contudo, relativamente às estratégias utilizadas, as crianças referem apenas o livro e as novas tecnologias, nomeadamente o PowerPoint. No que se refere às famílias verifica-se que metade dos encarregados de Educação dá a devida importância ao livro, uma vez que contam histórias e compram livros aos seus filhos. Relativamente à área da biblioteca uma grande maioria das crianças apenas a diz visitar algumas vezes, não demonstrando muita motivação em frequentá-la.

### **5.3 Análise do Questionário à Educadora de Infância**

Com a finalidade de perceber de que forma a Educadora de Infância está a desenvolver a linguagem oral e a linguagem escrita na sua sala de actividades, realizei um inquérito por questionário (ver anexo 2). Relativamente aos dados profissionais da Educadora de infância da sala de actividades, pude verificar que tem entre 41 e 50 anos, possui como habilitações académicas a Licenciatura, a instituição onde exerce funções é da rede pública e possui entre 15 e 20 anos de serviço docente. Partindo para a análise das perguntas que tem como finalidade perceber a sua prática no que se refere às estratégias de trabalho com o grupo de crianças na área da linguagem oral e abordagem à escrita, pude tirar algumas conclusões. Considera muito importante trabalhar a área referida anteriormente, no jardim-de-infância, como fundamental para o desenvolvimento global da criança, assinalando o valor máximo, na escala de zero a cinco, onde zero é pouco e cinco é muito, justificando que é uma forma de comunicar e interagir com a criança.

No que se refere à linguagem oral, refere que desenvolve esta área na sua sala de actividades todos os dias, assinalando os itens que dizem proporcionar momentos de diálogo a dois; proporcionar actividades para que as crianças relatem acontecimentos vividos; criar momentos de ouvir ler e narrar histórias. Relativamente à linguagem escrita, considera não desenvolver esta área todos os dias, mas quase todos. Assinalou os itens: proporcionar oportunidades para a exploração de diversos suportes de escrita, com diferentes características e utilidades; integrar o escrito nas vivências do jardim-de-

infância, servindo de modelo às crianças, utilizando a escrita na presença destas, de forma natural e intencional.

Considera que as crianças demonstram bastante interesse pela área da linguagem oral e abordagem à escrita, justificando que solicitam o adulto para lhe contar histórias, para interpretar o que escrevem e para escrever novas palavras. Considera o livro essencial para o desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita e refere que frequentemente, lê livros de histórias para as crianças, envolve as crianças na selecção dos livros que lêem, promove a participação das crianças antes, durante e depois da leitura de histórias, utiliza estratégias eficazes para despertar o interesse e prender a atenção das crianças e realça estratégias de leitura e acesso à compreensão, nos momentos de leitura em voz alta (antecipar, prever e relembrar). Quanto a outros materiais utilizados, para além do livro, como apoio à leitura das histórias refere o item por vezes, assim como relê as histórias em outros momentos, de modo a proporcionar às crianças a oportunidade de se familiarizarem com elas, também por vezes. Na opinião da Educadora da sala verifica-se bastante entusiasmo nas crianças quando lhes é lida uma história, pedindo-lhes frequentemente para lhes lerem histórias ou outros livros.

A Educadora diz possuir na sala de actividades, a área da biblioteca, considerando pertinente esta área no jardim-de-infância. Relativamente ao nível de conforto, decoração e iluminação refere estar na média, existindo rotação e renovação dos materiais de leitura existentes e diversidade no tipo de materiais e leitura existentes apenas algumas vezes. Existem regras de utilização deste espaço, apenas no que se refere ao número de elementos que a podem frequentar. No que concerne à forma como obteve formação na área da linguagem oral e abordagem à escrita, refere ter sido na formação inicial e presentemente no mestrado em educação pré-escolar que está a frequentar. Considera que os Educadores de Infância, em geral, não têm formação adequada para proporcionar às crianças este tipo de experiência, assim como a sociedade em geral não está sensibilizada para a importância do livro junto das crianças do pré-escolar.

### **5.3.1 Discussão dos dados**

Verificando o questionário realizado à Educadora de Infância, pude constatar que está sensibilizada para a importância que o livro tem na formação de leitores e possui conhecimentos sobre como trabalhar o domínio da linguagem oral e abordagem à

escrita, proporcionando algumas actividades para aí direccionadas, todos os dias, utilizando várias estratégias de forma espontânea, mas intencional. Contudo, considero importante realizar um trabalho mais profundo, diversificando as actividades direccionadas para este domínio, de forma que desenvolvam competências.

#### **5.4 Discussão dos dados recolhidos e suas implicações**

Após a apresentação e análise dos dados, torna-se fundamental fazer uma reflexão dos dados recolhidos e, assim, encaminhar a minha acção. Analisando os registos de observação directa na área da Biblioteca, verifica-se que o ambiente físico é pouco estimulante, tornando-se fundamental dinamizá-la, ou seja, trabalhar no sentido de torná-la mais atractiva e dinâmica. Da mesma forma, visto que é um espaço pouco procurado pelas crianças e inclusive quase sempre pelas mesmas, num curto espaço de tempo, assim como o facto de poucas vezes terminarem as tarefas a que se propõem nesta área, torna-se fundamental trabalhar de forma a alterar estes comportamentos.

De seguida, fazendo uma reflexão aos inquéritos por entrevista realizados a todas as crianças da sala de actividades, verifica-se que realmente há obstáculos que impedem o desenvolvimento de todo o processo no que se refere à linguagem e à escrita, nomeadamente na importância dada ao livro para a formação de leitores. Apesar da Educadora de infância trabalhar neste sentido, uma vez que consta na rotina diária da sala de actividades, a hora do conto e se verifica nas respostas das crianças, que ouvem histórias algumas vezes, verifica-se que não é o suficiente, sendo necessário fazer um trabalho mais sistemático, estruturado e dinâmico, já que o livro é praticamente o único instrumento que eles contactam quando lhes é contada uma história.

Relativamente às famílias, apesar de existirem pais que estão sensibilizados para os livros e a importância que as histórias têm para o desenvolvimento da criança a nível da linguagem e da escrita, existem outros que ainda não perceberam o seu valor na formação dos seus filhos, tornando-se realmente indispensável fazer algum trabalho no sentido de combater esta realidade. Desta forma parece-me interessante realizar um trabalho com os pais, convidando-os a ir à sala de actividades, contar uma história, de forma a mostrar-lhes a sua importância.

Por fim, fazendo uma análise geral do questionário realizado à Educadora da sala de actividades, pude constatar a necessidade de intervir mais profundamente, de forma a

proporcionar situações no qual a linguagem oral e a linguagem escrita esteja sempre presente.

# Capítulo 6

---

## 6. Estratégias desenvolvidas – Proposta de actividades

Com base na análise e discussão dos dados obtidos, seguidamente apresento a minha proposta de actividades e a sua respectiva descrição, a implementar no âmbito deste projecto, por considerar serem um ponto de partida, de forma que se verifiquem atitudes mais positivas face ao livro e inclusive aprendizagens enriquecedoras que advenham do seu contacto.

**Quadro 8 – Proposta de Actividades**

<b>Tarefas / Meses</b>	<b>Janeiro</b>	<b>Fevereiro</b>	<b>Março</b>	<b>Abril</b>	<b>Maio</b>	<b>Junho – Outubro</b>
Observação directa / Levantamento do Problema	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>			
Recolha bibliográfica		<b>X</b>	<b>X</b>			
Elaboração de Entrevistas, um questionário e registos de observação			<b>X</b>			
Aplicação dos instrumentos seleccionados			<b>X</b>			
Análise dos dados recolhidos			<b>X</b>			
<b>Actividade 1</b> - Introduzir a Hora de Conto todos os dias, utilizando o livro como estratégia (histórias, fábulas, poesias).			<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	
<b>Actividade 2</b> – Participação de familiares das crianças, na realização da Hora do Conto.				<b>X</b>	<b>X</b>	
<b>Actividade 3</b> - Visita à Biblioteca Municipal.				<b>X</b>		
<b>Actividade 4 a)</b> - Dinamização da área da Biblioteca - selecção e catalogação dos livros segundo o seu funcionamento.				<b>X</b>		
<b>Actividade 4 b)</b> – Dinamização da área da Biblioteca – Decoração do fantocheiro.				<b>X</b>		
<b>Actividade 4 c)</b> – Dinamização da área da Biblioteca – Elaboração das regras de funcionamento.				<b>X</b>		

<b>Actividade 5</b> - Construção de um livro: história inventada.					<b>X</b>	
<b>Actividade 6</b> – Contar a história “ <b>A Princesa que nunca riu</b> ” usando como suporte o fantocheiro de imagens (kamashibai).					<b>X</b>	
<b>Actividade 7</b> - Dramatização da História “ <b>O sapo apaixonado</b> ” usando como suporte o Powerpoint.					<b>X</b>	
<b>Actividade 8</b> - Jogo de palavras, utilizando as cores das personagens da história “O sapo apaixonado”.					<b>X</b>	
<b>Actividade 9</b> – Dramatização da história “ <b>O coelhinho Branco</b> ” utilizando como suporte Fantoches.					<b>X</b>	
Relatório Final (elaboração)						<b>X</b>

### 6.1 Apresentação e Discussão das actividades

**Actividade 1** – Introduzir a hora de conto, todos os dias, a partir de Março até ao final do mês de Maio, pela Educadora de Infância titular da sala de actividades, utilizando como estratégia o livro (histórias, poesias, rimas).

**Objectivo da actividade** – Desenvolver o gosto em ouvir histórias; sensibilizar para a importância do livro; valorizar o livro como fonte de conhecimento; criar o hábito de escutar histórias; favorecer momentos de prazer em grupo; enriquecer o imaginário das crianças; favorecer o contacto com textos de qualidade literária; proporcionar o contacto com diferentes tipos de livros no que se refere à sua funcionalidade (livros de história ou informação); ampliar o repertório de palavras e histórias conhecidas; capacidade para verbalizar sentimentos e ideias; capacidade para construir frases e utilizar correctamente o vocabulário; sensibilizar para as funções do autor, do ilustrador e da editora referida no livro; sensibilizar para a constituição do livro (capa, contracapa, índice, páginas).

**Competências a desenvolver** – Ter prazer em ouvir histórias; reconhecer a importância do livro; ser criativo e imaginativo; adquirir conhecimentos com as histórias contadas; reconhecer a funcionalidade da linguagem escrita; verbalizar sentimentos e ideias; adquirir novos vocábulos; construir frases e utilizar correctamente o vocabulário; conhecer novas histórias; conhecer a constituição do livro; conhecer a função do autor, do ilustrador e da editora; conhecer as diferentes funções da linguagem escrita.

**Descrição da Actividade** - Todos os dias contar uma história, utilizando como estratégia o livro. Em todas as leituras, inicialmente deixar que as crianças dialoguem sobre o possível conteúdo da história, através da imagem da capa e, de seguida, fazer referência ao autor do livro, ao ilustrador e à editora, mostrando-lhes onde constam essas informações. No final, depois da leitura, permitir que as crianças interiorizem e reflectam sobre o conteúdo desta, de uma forma lúdica e sem carácter obrigatório. Permitir, se o desejarem, falar sobre o conteúdo da história.

**Instrumento(s) de recolha de dados utilizado(s)** – Registos fotográficos, registos gráficos.

**Discussão da Actividade** - Fazendo uma análise da actividade realizada, pode dizer-se que em todas as leituras efectuadas, na hora do conto, usando como estratégia o livro, tentou variar-se os géneros, utilizando contos tradicionais, fábulas, poesias e inclusive de informação, muitos deles trazidos pelas crianças de casa. No início de cada leitura, a Educadora da sala de actividades refere ter inicialmente deixado que as crianças dialogassem sobre o possível título da história, através da imagem da capa, fazendo de seguida, referência ao autor do livro, ao ilustrador e à editora, apontando onde constam essas informações. No final, após a leitura, deixou que as crianças interiorizassem e reflectissem sobre o conteúdo desta, permitindo o diálogo sobre o seu conteúdo, sempre que o desejaram.

Em todas as histórias contadas, as crianças estiveram atentas até ao fim, salvo raras excepções, sendo que grande parte das crianças mostraram capacidade para verbalizar sentimentos e ideias, uma vez que a maioria dos elementos do grupo de crianças participaram de forma activa, quer no diálogo sobre o possível título da história, quer, no final desta, em relação a assuntos relacionados com o seu conteúdo. Também como positivo, além de lhes ter proporcionado momentos de prazer, alegria, tristeza e acima de tudo expectativa, verificada no rosto das crianças e nas perguntas que posteriormente fizeram, pode constatar-se que passaram a compreender melhor a funcionalidade da linguagem escrita, referindo os diferentes géneros de livros; passaram a dar mais importância ao livro, mostrando mais cuidado com estes, no que se refere à sua arrumação e no que se refere à sua manutenção; passaram a conhecer melhor o livro no que se refere à sua constituição (capa, contra-capas, índice e páginas), uma vez já fazerem referência a cada item, quer espontaneamente quer quando solicitados. No que se refere à área da Biblioteca as crianças começaram a frequentá-la mais vezes, tendo como intencionalidade o uso do livro.

**Actividade 2** – Participação de familiares das crianças, na realização da Hora do Conto.

**Objectivo da actividade** – Sensibilizar as famílias para a importância do livro e da leitura em idade pré-escolar.

**Competências a desenvolver** – Reconhecer a importância do livro e da leitura diária de histórias em idade pré-escolar.

**Descrição da Actividade** – No início do projecto, em grupo, realizar convites aos pais de cada aluno, a convidar um elemento da família que terá disponibilidade em se deslocar à escola, com o objectivo de contar uma história ao grupo de crianças, fazendo uma pequena sensibilização para a importância da leitura na idade pré-escolar. Para a realização desta actividade, a Educadora da sala combina com o familiar responsável pela realização da actividade, as estratégias a implementar.

**Instrumento(s) de recolha de dados utilizado(s)** – Registos fotográficos

**Discussão da Actividade** – Para a realização dos convites, as crianças decoraram o cartão com desenhos a lápis de cor e a Educadora escreveu o convite com a ajuda do grupo, falando em voz alta e escrevendo em frente às crianças, de forma a proporcionar o contacto com o código escrito.

Apesar das actividades realizadas terem sido poucas, uma vez que apenas se disponibilizaram quatro encarregados de educação, duas mães e dois pais (utilizando o livro como estratégia) o facto de serem pessoas diferentes a colaborar nas actividades, despertou muita motivação nas crianças, visto mostrarem-se interessadas até ao fim desta, dialogando sobre o seu conteúdo. Contudo, tendo este tipo de actividades o objectivo fundamental de sensibilizar as famílias para a importância do livro e da leitura em idade pré-escolar, penso que apesar dos esforços nesse sentido, o objectivo não foi completamente conseguido, uma vez que os pais que realmente necessitavam de maior informação nesse sentido, foram as que não contribuíram para a realização da actividade.

**Actividade 3** - Visita à Biblioteca Municipal

**Objectivo da actividade** – Sensibilizar para a importância e a organização de uma Biblioteca.

**Competências a desenvolver** – Conhecer a importância e a organização de uma Biblioteca.

**Descrição da Actividade** – Na sala de Biblioteca primeiro explicar como se devem comportar e depois mostrar às crianças a forma como estão organizados os livros, nomeando a funcionalidade de uma biblioteca, incluindo a requisição de livros. Seguidamente, permitir que cada criança procure e leia um livro à sua escolha.

**Instrumento(s) de recolha de dados utilizado(s)** – Registos fotográficos

**Discussão da Actividade** – Já na Biblioteca Municipal, inicialmente foi enunciado qual o comportamento que devemos manter sempre que nos encontramos num local como aquele, referindo que o silêncio é essencial, de modo a não perturbar a concentração de outros visitantes. Seguidamente, passámos pelas prateleiras dos livros e mostrou-se que estão etiquetadas consoante categorias, de forma a ser mais fácil encontrar o que se pretende, já que são muitos e inclusive mostrou-se como é feita a requisição dos livros. No final, as crianças tiveram a oportunidade de procurar e ver um livro à sua escolha e também ouvirem uma história contada pela dinamizadora da Biblioteca.

Verificou-se que as crianças ficaram satisfeitas com a visita, mostrando-se mais sensibilizadas para a sua importância e sobretudo para a sua organização e funcionamento, visto referirem todos os aspectos enunciados na visita, quando se sugeriu dinamizar a área da Biblioteca da sala de actividades, de forma idêntica.

#### **Actividade 4 - Dinamização da Área da biblioteca**

Uma vez que a área da biblioteca é uma área essencial para o desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e da escrita na educação pré-escolar, torna-se fundamental dinamizá-la, torná-la atractiva, dinâmica e funcional, para que as crianças possam desfrutar de belos momentos de prazer, onde possam manipular os livros, folhear as páginas e fazer referências às imagens, cuidar do livro e valorizá-lo, imitar o adulto, lendo histórias.

Para a sua dinamização, primeiramente, de forma a tornar a área mais atractiva e dinâmica, serão colocados diferentes e novos materiais: mais livros com diferentes funções; fantoches de tamanhos variados; fantocheiro para decorar com as crianças; sofá e almofadas no chão da área; quadro magnético branco com as letras do alfabeto e um livro diferente todas as semanas, que estará destacado num expositor. De seguida, de maneira a torná-la mais funcional, discutir-se-ão as regras de funcionamento da área, assim como a arrumação dos livros na prateleira com as crianças. Neste sentido, é importante seleccionar os diferentes livros da sala segundo o género (livros de histórias

e de informação) e catalogar com imagens, como está descrito seguidamente nas actividades propostas.

É de referir que o espaço manter-se-á o mesmo, uma vez, que é resguardado e possui muita luz natural, assim como o mobiliário que é bastante funcional.

A figura 3 mostra-nos o esquema do trabalho a desenvolver na área da biblioteca.

**Figura 3** - Esquema do trabalho a desenvolver na área da biblioteca



**Actividade 4 a) - Dinamização da área da biblioteca** - Selecção e catalogação dos livros segundo a sua funcionalidade com imagens, nomeadamente com as diferentes figuras geométricas (círculo, quadrado, rectângulo e triângulo) com cores diferentes.

**Objectivo da actividade** – Proporcionar o desenvolvimento da funcionalidade da linguagem escrita; estimular para a sensibilidade estética; arrumar correctamente os livros na prateleira, segundo as suas características.

**Competências a desenvolver** – desenvolver o sentido estético; desenvolver a funcionalidade da linguagem escrita, aprender a arrumar correctamente os livros nas prateleiras, segundo as suas características.

**Descrição da Actividade** – No local de reunião em grande grupo, dialogar sobre a área da biblioteca, da forma como a podíamos pôr mais bonita e atractiva, referindo a forma como ela fica desarrumada sempre que a procuram. Seguidamente, mostrar todos os

livros que existem na área da biblioteca, referindo que são diferentes segundo a sua funcionalidade, nomeando os que são de histórias e os que são de informação.

Desta forma, para melhor organização da área e melhor arrumação dos livros, a Educadora sugere a sua catalogação com imagens das figuras geométricas com diferentes cores. Os livros de informação seriam um círculo amarelo, os livros de histórias, um quadrado azul, os jornais, um rectângulo verde e as revistas um triângulo vermelho. Iniciar a catalogação, sempre com a orientação do adulto.

**Instrumento(s) de recolha de dados utilizado(s)** – Registos fotográficos.

**Actividade 4 b) – Dinamização da área da biblioteca** – Decoração do fantocheiro.

**Objectivo da actividade** – Inculcar valores como: esperar pela sua vez para falar e saber aceitar as ideias dos outros; sensibilizar para desenvolver o sentido estético; sensibilizar para desenvolver a imaginação e a criatividade.

**Competências a desenvolver** – Desenvolver valores como: saber esperar pela sua vez para falar e aceitar as ideias dos outros; desenvolver o sentido estético; desenvolver a imaginação e a criatividade.

**Descrição da Actividade** – Após negociação em grande grupo sobre a forma de decorar o fantocheiro, a fim de colocar na área da biblioteca e poderem utilizar, três elementos rotativamente colaboram na decoração deste, enquanto os outros elementos vão para as actividades de escolha livre.

**Instrumento(s) de recolha de dados utilizado(s)** – Registos fotográficos

**Actividade 4 c) – Dinamização da área da biblioteca** – Elaboração das regras de funcionamento.

**Objectivo da actividade** – Promover a capacidade de pensar; proporcionar o diálogo sobre as possíveis regras de funcionamento da biblioteca; negociação das regras e desenhar o que cada regra significa.

**Competências a desenvolver** – Desenvolver valores como: saber esperar pela sua vez para falar e aceitar as ideias dos outros; desenvolver a capacidade de pensar sobre o funcionamento adequado para uma área como a biblioteca; desenvolver a capacidade de desenhar o que cada regra significa.

**Descrição da Actividade** – Em grupo, negociar as regras de funcionamento da área da biblioteca, permitindo que todos os elementos do grupo colaborem com as suas ideias. De seguida, o Educador escreve-as numa cartolina na presença das crianças e, de

seguida, pede novamente a colaboração destas, aleatoriamente, para fazer o desenho correspondente à regra. No final, afixar as regras no quadro enunciador da biblioteca.

**Instrumento(s) de recolha de dados utilizado(s)** – Registos fotográficos

**Discussão das Actividades 4 a)/4 b)/4 c)** - Tal como planificado, primeiramente, de forma a tornar a área mais atractiva e dinâmica, foram colocados diferentes e novos materiais, nomeadamente mais livros de histórias, de informação, poesia, jornais e revistas, fantoches variados, um fantocheiro, um sofá e almofadas no chão da área, um quadro magnético branco com as letras do alfabeto e um livro diferente todas as semanas, que estará destacado num expositor.

De maneira a ficar mais funcional, fez-se a selecção, catalogação e arrumação dos livros nas prateleiras, segundo a sua funcionalidade; decorou-se o fantocheiro, discutiram-se e escreveram-se as regras da área da biblioteca, em grande grupo. Inicialmente, lembrou-se a visita feita à Biblioteca Municipal e a importância da sua catalogação, no que se refere à forma de arrumar os livros nas prateleiras. Neste sentido, para a selecção dos livros, foram mostrados às crianças, os que se pretendiam colocar na prateleira, explicando qual a funcionalidade de cada um, referindo que os livros podem ser: de histórias, de informação e de poesias, englobando jornais e revistas diárias, que nos dão a conhecer as notícias que acontecem no nosso país. De seguida, para a catalogação dos livros, fez-se a separação segundo essas categorias. Mostraram-se os símbolos de catalogação (figuras geométricas com cores diferentes), ficando decidido em grupo que os livros de informação teriam um círculo amarelo, os livros de histórias teriam um quadrado azul, os jornais um rectângulo verde e as revistas um triângulo vermelho. No final, as crianças colocaram-nos na capa do livro e na respectiva prateleira, com a orientação do adulto, arrumando, de seguida, os livros.

Em outro momento, partiu-se para a decoração do fantocheiro. Depois de decidida em grupo a sua decoração (fazer uma pintura com as mãos, em tinta de água) iniciou-se o trabalho. A pintura foi feita em grupos de três elementos alternadamente, de forma que todos participassem na actividade. Para a elaboração das regras de funcionamento foram discutidas em grande grupo, tendo em atenção as regras da biblioteca que foram visitar. À medida que foram discutidas, a Educadora foi escrevendo na cartolina e no final, uma criança escolhida aleatoriamente fez o desenho correspondente a cada regra. Todas as crianças participaram com entusiasmo na dinamização da área da biblioteca, mostrando-se sempre empenhadas na realização das tarefas, uma vez quererem

participar todas ao mesmo tempo. Mostraram sempre terem compreendido o funcionamento de uma biblioteca, incluindo a função da catalogação e da importância das regras de funcionamento para uma área repousante.

Verificando os registos de observação directa 7, 8, 9, 10, 11 e 12, realizados, nesta área em momentos destinados para actividades livres em vários momentos do dia, pode constatar-se que a área passou a ser mais procurada pelas crianças, sendo que as que frequentavam menos vezes passaram a procurá-la com mais frequência. Além de se conseguir uma biblioteca mais atractiva está mais dinâmica, uma vez possuir diversas actividades, nomeadamente a dramatização com fantoches e o quadro magnético com letras, sendo que o facto de existir um livro diferente por semana contribuiu, de certa forma, para isso. Também é verificável nas observações, que as actividades realizadas passaram a estar mais direccionadas para a leitura e a escrita e não para outras brincadeiras inerentes à área, assim como o tempo de permanência nesta passou a ser maior, apesar dos progressos a este nível não serem ainda os esperados. Ora vejamos.

**Quadro 9** – Registo de observação directa 7

<b>Hora:</b> Parte da manhã – Actividade de escolha livre		
<b>Data</b>	<b>Observação</b>	<b>Reflexão/Análise</b>
11/06/2010	<p>Na parte da manhã, foram para a área da biblioteca 3 crianças. Nesta, a criança <b>A</b> sugere às colegas para dramatizarem a história do coelho Branco no fantocheiro. Aceitando de imediato, as 3 crianças pegam nos fantoches das personagens da história e começam a fazer a dramatização. A criança <b>B</b> esquecia-se com facilidade o diálogo da sua personagem, mas a criança <b>C</b> ia lembrando-lhe, falando baixinho.</p> <p>Depois de terminada a dramatização, a criança <b>A</b> sugeriu que contassem outra história, mas a criança <b>B</b> não quis e diz que vai ler um livro. Nisto as outras colegas fazem o mesmo, pousam os fantoches, retiram um livro de história da prateleira e sentam-se a ler, mostrando as imagens do seu livro, umas às outras.</p>	<p>Verificando as atitudes das crianças, pode concluir-se que a actividade na área da biblioteca foi direccionada para as histórias e o livro. As crianças fizeram a dramatização e ainda procuraram um livro para ver.</p> <p>Verificou-se que as crianças dialogaram, utilizando como estratégia os fantoches e imitaram a leitura.</p> <p>É de referir que o tempo direccionado para a actividade foi o suficiente para a aquisição de competências.</p>

**Quadro 10** – Registo de observação directa 8

<b>Hora:</b> Parte da manhã – Actividade de escolha livre		
<b>Data</b>	<b>Observação</b>	<b>Reflexão/Análise</b>
15/06/2010	Na parte da manhã, foram para a área da biblioteca 2 crianças. A criança <b>A</b> retira o livro da semana do expositor e senta-se a folheá-lo. A criança <b>B</b> que ia com a mesma pretensão vai à caixa dos fantoches e retira o capuchinho vermelho, vai de seguida à prateleira buscar o livro com o mesmo título e à medida que o folheia vai dialogando consoante o que vê nas ilustrações. A criança <b>A</b> vê o que o colega está a fazer e quer fazer o mesmo. Nisto, coloca o livro da semana no expositor, vai buscar o fantoche da velhinha e começa a imitar a velhinha com a voz mais fininha no fantocheiro. Passado algum tempo colocam o material no lugar e saem.	Nesta actividade verifica-se que termina direccionada para a leitura e contagem de histórias. Verifica-se que as crianças já mostram algum cuidado em manter a área arrumada, colocando os materiais nos devidos lugares. No entanto, o tempo que lhe foi destinado ainda fica aquém do esperado. As crianças ainda mostraram alguma dificuldade em terminarem as actividades a que se propõem.

**Quadro 11** – Registo de observação directa 9

<b>Hora:</b> Parte da manhã – Actividade de escolha livre		
<b>Data</b>	<b>Observação</b>	<b>Reflexão/Análise</b>
18/06/2010	Na parte da manhã, foram para a área da biblioteca 2 crianças. Cada uma retira um livro, sentam-se e começam a comparar as personagens, uma vez que são da mesma colecção. De seguida, a criança <b>A</b> dirige-se para o quadro magnético e começa a escrever o título do livro, procurando lentamente as letras que precisa. Nisto a criança <b>B</b> levanta-se, dirige-se à colega e ajuda-a. Sempre que surgiam dúvidas, chamavam a Educadora para que lhe dissesse se a letra que tinham na mão correspondia à do livro. O tempo destinado para a actividade foi de longa duração, pois as crianças só deixaram a actividade depois de terminada.	Neste momento de actividade na área da biblioteca, verificou-se que as crianças já possuíam noções sobre o funcionamento da linguagem escrita. Apesar de não conhecerem as letras, tiveram capacidade de associá-las e inclusive que escreveram o título do livro. Mais uma vez se verificou que a actividade esteve direccionada para a leitura e escrita, dedicando tempo suficiente para a actividade, uma vez, que só saíram da área após terminada a tarefa.

**Quadro 12**– Registo de observação directa 10

<b>Hora:</b> Parte da tarde – Actividade de escolha livre		
<b>Data</b>	<b>Observação</b>	<b>Reflexão/Análise</b>
22/06/2010	<p>Na parte da tarde, vão para a área da biblioteca 3 crianças. Cada uma pegou um livro diferente, mas a criança <b>A</b> volta a pousá-lo na prateleira e diz que vai contar a história com fantoches e pede para se sentarem e ouvirem. As colegas acatam a decisão e a criança <b>A</b> pega nos fantoches do príncipe e da princesa e inicia a dramatização, inventando os diálogos. No meio de tanta risada, as colegas desejam fazer o mesmo. Colocam os livros no chão e vão buscar um fantoche cada, começando também a dialogar com histórias engraçadas.</p> <p>No final, as crianças tiveram o cuidado de colocar os livros na prateleira e os fantoches na caixa.</p>	<p>Neste momento de actividade na área da biblioteca, as crianças preferiram a dramatização de histórias com fantoches, dedicando algum tempo à actividade. Verificando-se demonstrar cuidado com a arrumação dos materiais.</p>

**Quadro 13** – Registo de observação directa 11

<b>Hora:</b> Parte da tarde – Actividade de escolha livre		
<b>Data</b>	<b>Observação</b>	<b>Reflexão/Análise</b>
26/06/2010	<p>Na parte da tarde, vão para a área da biblioteca 3 crianças. Uma delas pega num livro de animais e diz para as colegas que vai mostrar o livro, referindo que ela é a professora. As colegas acatam a decisão e sentam-se pernas cruzadas no colchão. Passado algum tempo, enquanto a criança <b>A</b> está a nomear os animais, as duas crianças que estavam a ouvir levantam-se. Uma vai para o quadro magnético e procura as letras do nome dela, colocando-as no quadro, a outra criança vai buscar outro livro de animais e folheia-o até ao fim, apesar de o ter feito rapidamente.</p> <p>Após as colegas da criança <b>A</b> se levantarem, esta começa a chamá-las, mas depois de ver o seu desinteresse desiste e mantém-se a ver sozinha.</p>	<p>Verifica-se nesta actividade na área da biblioteca, que cada criança que frequentava esta área se dedicou a uma tarefa diferente, direccionada para a leitura e a escrita.</p> <p>Todos os elementos concretizaram a tarefa que pretendiam, apesar de se verificar que o tempo foi ainda reduzido.</p>

Quadro 14 – Registo de observação directa 12

<b>Hora:</b> Parte da tarde – Actividade de escolha livre		
<b>Data</b>	<b>Observação</b>	<b>Reflexão/Análise</b>
29/06/2010	<p>Na parte da tarde, vão para a área da biblioteca 2 crianças. Uma sugere que façam uma dramatização com fantoches. Vão à caixa e retiram o fantoche do lobo e do coelho respectivamente. No biombo dramatizam uma situação inventada, dialogando. A criança <b>B</b> mostrava-se mais inibida, sem saber o que dizer, mas a colega incentivava-a referindo o que tinha de dizer. A criança <b>B</b> começou a ficar mais desinibida e começou a dialogar fazendo perguntas ao lobo, apesar de não fazerem muito sentido.</p> <p>Passado algum tempo, terminaram a actividade por iniciativa da criança <b>B</b> e saem da área.</p>	<p>Nesta actividade verificou-se que a actividade foi direccionada para a dramatização, nomeadamente a linguagem oral.</p> <p>Verifica-se que já conseguem manter-se por mais tempo na área da biblioteca, apesar de considerar ainda não ser o suficiente.</p>

**Actividade 5** - Construção de um livro: inventar uma história.

**Objectivo da actividade** – Envolver a participação de todos os elementos do grupo na construção da história; desenvolver a imaginação e a criatividade; desenvolver a consciência sintáctica; desenvolver a emergência da Escrita.

**Competências a desenvolver** – Participar na elaboração da narrativa; desenvolver a imaginação e a criatividade; identificar as frases que estão mal construídas; elaborar as ilustrações; conhecer a constituição de um livro.

**Descrição da Actividade** – Após a decoração do fantocheiro, o Educador propõe a narração de uma história, imaginada pelas crianças. Inicialmente, a educadora escreve o que as crianças vão dizendo em folhas soltas, reformulando sistematicamente, em voz alta, de forma que as crianças digam se as frases construídas estão correctas. Para copiar o texto definitivo, o Educador solicita a participação das crianças, consoante o conhecimento de cada uma, para passar para o livro, copiando o texto do rascunho. As crianças que não tiverem capacidade para copiar o texto desenham as ilustrações, de forma que todas colaborem na construção do livro. Na colocação dos elementos pertencentes ao livro, explorar em simultâneo as componentes de um livro e as suas funções: capa, índice, contracapa, paginação, etc.

**Instrumento(s) de recolha de dados utilizado(s)** – Registos fotográficos e registos escritos sobre a história.

**Discussão da Actividade** - Tendo em atenção os objectivos a que me proponho, tornou-se mais que pertinente elaborar uma narrativa em grupo. Primeiramente decidiu-se o título da história “A Bruxa, afinal é boa”, que surgiu, uma vez a área da biblioteca possuir esta personagem em fantoche. À medida que as crianças foram sugerindo ideias, foram-se escrevendo em folhas soltas, reformulando sistematicamente, em voz alta, de forma que as crianças referissem se as frases construídas estavam correctas.

Todas as crianças participaram de forma activa na elaboração da história, tanto inicialmente na elaboração da narrativa, como de seguida na elaboração das ilustrações, e na elaboração da capa. Na colocação dos elementos pertencentes ao livro, as crianças souberam nomear as componentes deste e as suas funções.

**Actividade 6** – Contar a história “**A Princesa que nunca riu**” usando como suporte o fantocheiro de imagens - kamashibai.

**Objectivo da actividade** – Proporcionar uma forma diferente de ouvir histórias; experimentar o suporte utilizado; criar o hábito de escutar histórias; desenvolver o gosto por ouvir histórias; enriquecer o imaginário das crianças; favorecer momentos de prazer em grupo; ampliar o reportório de palavras; capacidade para verbalizar sentimentos e ideias; capacidade de construir frases e utilizar correctamente o vocabulário; despertar para a leitura e para o código escrito;

**Competências a desenvolver** – Conhecer uma nova forma de ouvir histórias; ter prazer em ouvir histórias; verbalizar sentimentos e ideias; ser criativo e imaginativo; articular os sons verbais de forma correcta; construir frases e utilizar correctamente o vocabulário; adquirir novos vocábulos; reconhecer a função da leitura e o código escrito;

**Descrição da Actividade** – No local de reunião de grande grupo, contar a história “A princesa que nunca riu” utilizando como estratégia o fantocheiro de imagens. No final, dar tempo para que as crianças interiorizem e reflectam sobre o conteúdo desta e permitir que experimentem o suporte utilizado. Se as crianças desejarem, dar espaço para o diálogo sobre o conteúdo da história.

**Instrumento(s) de recolha de dados utilizado(s)** – Registos fotográficos e registos escritos sobre a história.

**Discussão da Actividade** - Com o principal objectivo de desenvolver a linguagem oral e a abordagem à escrita de forma atractiva, ao proporcionar uma forma diferente de ouvir histórias, no contacto com o texto oral, contou-se a história “A Princesa que nunca riu” usando como suporte um fantocheiro de imagens em cartão. Inicialmente deixou-se que as crianças dialogassem sobre o possível conteúdo da história, através da imagem do primeiro cartão e posteriormente, depois de terminar de ler, deu-se tempo para reflectirem sobre o conteúdo desta. No final, as crianças iniciaram um diálogo colocando questões sobre o conteúdo da história e sobre a técnica, uma vez ser novidade para o grupo de crianças. Todas quiseram experimentar, passando as imagens de cartão.

No decorrer da actividade verifiquei muita concentração e entusiasmo em querer experimentar a técnica.

**Actividade 7** – História “**O sapo apaixonado**” usando como suporte o PowerPoint.

**Objectivo da actividade** – Proporcionar uma forma diferente de ouvir histórias; criar o hábito de escutar histórias; desenvolver o gosto por ouvir histórias; enriquecer o imaginário das crianças; favorecer momentos de prazer em grupo; ampliar o repertório de palavras; capacidade para verbalizar sentimentos e ideias; capacidade de construir frases e utilizar correctamente o vocabulário; despertar para a leitura e para o código escrito; sensibilizar para as novas tecnologias.

**Competências a desenvolver** – Conhecer uma nova forma de ouvir histórias; ter prazer em ouvir histórias; verbalizar sentimentos e ideias; ser criativo e imaginativo; articular os sons verbais de forma correcta; construir frases e utilizar correctamente o vocabulário; adquirir novos vocábulos; reconhecer a função da leitura e o código escrito; conhecer as novas tecnologias.

**Descrição da Actividade** – No local de reunião de grande grupo, fazer a leitura da história “O sapo apaixonado”, através do PowerPoint. Inicialmente deixar que as crianças dialoguem sobre o possível conteúdo da história, através da imagem da capa e posteriormente, depois de terminar de ler, permitir que as crianças interiorizem e reflectam sobre o conteúdo desta.

**Instrumento(s) de recolha de dados utilizado(s)** – Registos fotográficos.

**Actividade 8** – Jogo de palavras utilizando as diferentes cores das personagens (animais) da história “O sapo apaixonado”.

**Objectivo da actividade** – Desenvolver a Consciência Linguística; a consciência

fonológica; a consciência da palavra e a emergência da escrita.

**Competências a desenvolver** – Descobrir qual a cor que o Educador está a nomear através da divisão silábica; dividir silabicamente as palavras recorrendo a batimento; conhecer as palavras que começam pelo mesmo som; dizer palavras omitindo sílabas; contar o número de palavras que existe no jogo.

**Descrição da Actividade** – No local de reunião de grande grupo, após a leitura da história “O sapo apaixonado”, através do PowerPoint, propor jogos de sons com as diferentes cores das personagens da história (verde, rosa e branco, cinzento) e de seguida continuar o jogo com a introdução de outras cores;

- a) O Educador nomeia uma a uma e com alguns segundos de intervalo, as sílabas que compõem cada uma das cores das personagens da história, introduzindo outras de seguida, de forma que descubram o nome da cor que a Educadora está a dizer;
- b) Propõem que as crianças dividam as cores “cinzento” e “verde” em sílabas com batimentos;
- c) O educador diz vários pares de nomes “vermelho e verde”, “amarelo e azul” “laranja e amarelo” e pede às crianças para indicarem se começam ou não pelo mesmo som;
- d) Propõem às crianças que dividam a palavra “vermelho” em sílabas. Pergunta qual é a primeira sílaba e de seguida a palavra, omitindo essa sílaba;
- e) No final propor que digam o número de palavras que existe no jogo das cores.

**Instrumento(s) de recolha de dados utilizado(s)** – Registos fotográficos.

**Discussão das Actividades 7/8** - Com o mesmo objectivo geral da actividade anterior e ainda para sensibilizar as crianças para as novas tecnologias, contou-se a histórias “O sapo apaixonado”, no local de reunião de grande grupo. Inicialmente deixou-se que as crianças dialogassem sobre o possível conteúdo da história, através da imagem da capa e posteriormente, depois de terminar de ler, deu-se tempo para as crianças reflectissem sobre o conteúdo desta. No que se refere à sua colaboração, a maioria das crianças participaram no diálogo com entusiasmo, nomeando possíveis títulos da história e inclusive no fim, mostrando-se sempre concentrados no decorrer da actividade.

Seguidamente, propôs-se realizar uma actividade de jogo de palavras com as diferentes cores das personagens das histórias (verde, rosa, branco e cinzento), introduzindo outras cores para a continuação da actividade, com o objectivo de

desenvolver a Consciência Linguística, a consciência fonológica, a consciência da palavra e a emergência da escrita. Primeiramente o Educador nomeou uma cor de cada vez e com alguns segundos de intervalo, as sílabas que compõem cada uma das cores das personagens da história, introduzindo de seguida o amarelo, o vermelho e o laranja, de forma que descobrissem o nome da cor que a Educadora está a nomear e depois, propôs-se que as crianças dividissem as cores “cinzento” e “verde” em sílabas com batimentos. De seguida, a Educadora enunciou vários pares de nomes “vermelho e verde”, “amarelo e azul” “laranja e amarelo” e pediu às crianças para indicarem se começam ou não pelo mesmo som. Para concluir o jogo, propôs-se às crianças que dividissem a palavra “vermelho” em sílabas, perguntando qual a primeira sílaba e de seguida a palavra, omitindo essa sílaba, propondo no final que referissem o número de palavras que existe no jogo das cores.

As crianças aderiram com entusiasmo ao jogo, mostrando-se receptivos e participativos, contudo pude observar que a actividade foi uma novidade para as crianças, visto o seu espanto quando se falou em sílabas e sons. Verifiquei algumas dificuldades na solução de algumas propostas, principalmente na divisão de palavras por sílabas. Contudo, no decorrer do jogo constatei que as crianças já faziam a divisão silábica com mais facilidade.

**Actividade 9** – Dramatização da história “**O coelhinho Branco**” utilizando como suporte fantoches.

**Objectivo da actividade** – Proporcionar uma forma diferente de ouvir histórias; experimentar o suporte utilizado; criar o hábito de escutar histórias; desenvolver o gosto por ouvir histórias; enriquecer o imaginário das crianças; favorecer momentos de prazer em grupo; ampliar o repertório de palavras; capacidade para verbalizar sentimentos e ideias; capacidade de construir frases e utilizar correctamente o vocabulário; despertar para a leitura e para o código escrito;

**Competências a desenvolver** – Conhecer uma nova forma de ouvir histórias; experimentar o suporte utilizado; ter prazer em ouvir histórias; verbalizar sentimentos e ideias; ser criativo e imaginativo; articular os sons verbais de forma correcta; construir frases e utilizar correctamente o vocabulário; adquirir novos vocábulos; reconhecer a função da leitura e o código escrito;

**Descrição da Actividade** – No local de reunião de grande grupo, contar a história “O Coelhinho Branco” utilizando com estratégia fantoches. No final permitir que as

crianças experimentem os materiais utilizados da forma como preferirem.

**Instrumento(s) de recolha de dados utilizado(s)** – Registos fotográficos e registos escritos sobre a história.

**Discussão da Actividade** - Nos nossos dias, é sabido que os fantoches têm função ampliada e enriquecedora no processo educativo, no desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita, constituindo um material didáctico muito apreciado pelas crianças, pelo que deverá estar sempre presente no Jardim de Infância. Desta forma, tendo em atenção estes aspectos, contou-se a história “O Coelho Branco” utilizando esta técnica. Após a sua dramatização deu-se tempo para as crianças reflectissem sobre o conteúdo desta e permitiu-se que experimentassem os fantoches. Todas as crianças se mantiveram atentas no decorrer da actividade e participaram com entusiasmo na experimentação da técnica, construindo um diálogo.

## **6.2 Reflexão geral sobre as actividades realizadas**

Analisando de forma global os aspectos mais significativos do trabalho sistemático e estruturado realizado, na procura de estratégias que visam enriquecer o trabalho da Educadora de Infância na sua sala de actividades, assim como na sensibilização das famílias, relativamente à importância do trabalho que se prende com a linguagem oral e abordagem à escrita na educação pré-escolar, podem tirar-se algumas conclusões.

Relativamente a algumas actividades concretizadas, nomeadamente a realização da hora do conto todos os dias, utilizando como estratégia o livro; a visita à Biblioteca Municipal; a dinamização da área da Biblioteca da sala de actividades; a construção de um livro, desde a narrativa às partes que o constituem, essencial para a formação de hábitos de leitura, considero, depois de reflectir e analisar os resultados, que surtiram os efeitos esperados, pois as crianças começaram a interessar-se mais por estes, procurando mais frequentemente a área da biblioteca, tendo como intencionalidade o livro, mostrando mais cuidado com a sua manutenção.

Analisando outras estratégias concretizadas, nomeadamente a construção da narrativa, a realização do jogo de palavras e as diferentes formas de ouvir histórias, proporcionadas às crianças (fantocheiro de imagens em cartão, os fantoches e o PowerPoint), com o objectivo de despertar para a leitura e para o código escrito,

nomeadamente para o desenvolvimento da consciência linguística, da consciência da palavra, da consciência fonológica e da consciência sintáctica, verificou-se, que os resultados foram os esperados, as crianças passaram a mostrar-se mais sensibilizadas para a leitura e para a escrita. Espontaneamente pegam em livros e imitam a leitura e a escrita, mostram-se mais interessadas em saber o que está escrito nos livros, perguntando inclusive quais as letras que neles constam. No que se refere à linguagem oral, mostram capacidade para corrigir os colegas quando estes falam erradamente.

A actividade realizada com a finalidade de sensibilizar os pais para a importância do livro em idade pré-escolar, nos quais foram convidados à escola com a finalidade de participarem realização da hora do conto, os resultados não foram completamente os esperados, pois, os que realmente necessitavam de mais informação nesse sentido foram os que não compareceram na escola para participar na actividade, tornando-se necessário um trabalho mais profundo nesse sentido.

### **6.3 Contributos do Estudo**

Depois do estudo concluído, posso afirmar que contribuiu positivamente, essencialmente para as crianças envolvidas neste projecto. Das estratégias utilizadas, que em meu entender foram lúdicas, atractivas e diversificadas, os efeitos verificados foram os esperados. Contribuíram para sensibilizar as crianças para a importância do livro e da biblioteca, assim como para a aquisição de competências relativamente à linguagem oral e sobretudo para a leitura e o código escrito. Especificamente, verificou-se que as crianças começaram a interessar-se mais pelos livros, procurando mais frequentemente a área da biblioteca tendo com intencionalidade o livro. Passaram a mostrar-se mais sensibilizadas para a leitura e a escrita, imitando-as mais frequentemente e espontaneamente. A nível da linguagem oral, as crianças passaram a mostrar mais capacidades a nível da consciência linguística, nomeadamente a nível da consciência da palavra, da consciência fonológica e da consciência sintáctica, verificada nos jogos de palavras realizados e nos diálogos estabelecidos, quando espontaneamente corrigem os colegas que falam erradamente.

Além do estudo ter contribuído positivamente para as crianças, espero ter contribuído, servindo de exemplo, para ajudar outros Educadores de Infância, para uma boa prática educativa relativamente à área da linguagem oral e abordagem à escrita.

## Considerações Finais

O jardim-de-infância constitui uma fase privilegiada do desenvolvimento da criança, que representa uma etapa decisiva na futura evolução do ser humano, sendo fundamental o ambiente linguístico e inclusive o escrito que a envolve. Se no seio familiar a criança é impedida de um contacto feliz com o livro e por outro lado a escola não estimula precocemente estas capacidades, a verdade é que elas ficam seriamente comprometidas. O livro de Sylviane Angèle Rigolet, *Os três P, Precoce, Progressivo e Positivo*, editado no ano 2000, mostra exactamente essa importância, assim como algumas estratégias de intervenção. É de facto uma leitura interessante para quem se pretende debruçar sobre a área da comunicação e da linguagem em idade pré-escolar.

Sendo meu objectivo procurar saber como desenvolver a linguagem oral e a linguagem escrita de forma lúdica e atractiva na Educação Pré-escolar e assim melhorar o trabalho que está a ser desenvolvido num grupo de crianças com 5 anos de idade, a realização deste trabalho pareceu-me mais que pertinente. Pois, um Educador ciente da sua responsabilidade, deve aceitar mudar as atitudes, quer quando estas não correspondem às necessidades reais das crianças, de forma a adaptar as suas actividades para melhor corresponder ao grupo, quer quando há necessidade de inovar estratégias para um melhor desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, posso afirmar que a realização deste trabalho proporcionou-me imenso prazer, pois consegui cumprir os objectivos a que me propus, apliquei diferentes estratégias de aprendizagem, de forma lúdica e atractiva, direccionadas para o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, desenvolvendo nas crianças competências nesses âmbitos, promovendo atitudes positivas face ao livro.

Inicialmente, confesso que me senti um pouco angustiada, uma vez nunca ter realizado um trabalho desta natureza, essencialmente na fase de recolha e tratamento de dados. Contudo, após um tempo de reflexão, pareceu-me mais que pertinente realizar um inquérito por entrevista a todas as crianças do grupo, um inquérito por questionário à Educadora de Infância responsável por este e registos de observação directa ao espaço da área da biblioteca, tendo em atenção o objectivo do trabalho. No que se refere a estes últimos, com o objectivo de perceber a forma como a área da biblioteca estava a ser utilizado pelas crianças, pude constatar que era pouco estimulante, pouco atractiva e pouco dinâmica, tanto no que se refere ao estado físico como ao ambiente emocional. Verificou-se ser pouco procurada pelas crianças, sendo quase sempre pelas mesmas,

num curto espaço de tempo. Concluiu-se ainda que, uma grande maioria das crianças não davam a devida importância aos livros e as actividades nessa área acabavam por se transformar em outras brincadeiras sem ser direccionadas para estes. Relativamente ao inquérito por questionário realizado à Educadora de Infância da sala de actividades, com a finalidade de compreender qual a sua posição em relação à área da linguagem oral e abordagem à escrita, ao livro e à área da biblioteca no que se refere à sua importância e à forma como estava a ser trabalhada na sala de actividades, pude constatar que, apesar desta fazer um esforço para que houvesse um desenvolvimento harmonioso neste domínio, verificou-se não ser o suficiente.

Na entrevista semi-estruturada realizada às crianças, de forma a saber a posição destas face à importância do livro e da área da biblioteca, à posição da Educadora em relação às histórias, à frequência com que são lidas na sala de actividades e inclusive à atitude da família no que se refere aos hábitos de leitura e à importância do livro, pude verificar, tal como no questionário realizado à Educadora de Infância, a necessidade de um trabalho mais dinâmico, já que o livro era praticamente o único instrumento com que eles contactam quando lhes é contada uma história. No que se refere às famílias verificou-se existirem pais, que não estão sensibilizados para a importância do livro e das histórias na educação pré-escolar.

Desta forma, tornando-se indispensável realizar algum trabalho sistemático e estruturado, no sentido de combater a realidade verificada, quer no jardim-de-infância, quer no seio familiar, relativamente à linguagem oral e abordagem à escrita na educação pré-escolar, realizaram-se diferentes actividades de forma lúdica e atractiva. Das estratégias seleccionadas e concretizadas, nomeadamente a realização da Hora do Conto todos os dias, utilizando como estratégia o livro; a visita à Biblioteca Municipal; a dinamização da área da biblioteca na sala de actividades; a construção de um livro, desde a narrativa às partes que o constituem, com o objectivo principal de motivar as crianças pelos livros e pela área da biblioteca, depois de reflectir e analisar os resultados, penso que surtiram os efeitos esperados, pois as crianças começaram a interessar-se mais por estes, procurando mais frequentemente a área da biblioteca, tendo como intencionalidade o livro, mostrando mais cuidado com a sua manutenção. Analisando outras actividades realizadas, nomeadamente a construção da narrativa, a realização do jogo de palavras e as diferentes formas de ouvir histórias, proporcionadas às crianças, com o objectivo de despertar para a leitura e para o código escrito, de forma a desenvolver a consciência linguística, a consciência da palavra, a consciência

fonológica e a consciência sintáctica, verificou-se, que os resultados foram os esperados. As crianças espontaneamente pegam em livros e imitam a leitura e a escrita, mostram-se mais interessadas em saber o que está escrito nestes, perguntando, inclusive o nome das letras que constam nas narrativas. No que se refere à linguagem oral, mostram capacidade para corrigir os colegas quando estes falam erradamente.

A actividade realizada com a finalidade de sensibilizar os pais para a importância do livro em idade pré-escolar, nomeadamente a participação destes na Hora do Conto, os resultados não foram completamente os esperados, pois, os que realmente necessitavam de mais informação nesse sentido, foram os que não compareceram na escola para participar na actividade, necessitando este aspecto de um trabalho mais sistemático.

Depois do projecto concluído, tenho consciência que alguns factores, de uma forma ou de outra, limitaram a sua realização. Primeiramente, o facto de ter efectuado todo o trabalho prático e incluindo o teórico em simultâneo com a minha actividade profissional, impediu de dedicar ao trabalho, todo o tempo que desejaria, prejudicando a sua concretização. Pois, é um processo complexo, no qual o objectivo é melhorar a qualidade de uma determinada acção, que só pode ser conseguida aprofundando o conhecimento dessa mesma acção. Uma outra limitação, tendo o trabalho uma vertente de investigação - acção, foi o tempo atribuído para a sua realização, já que limitou o resultado do estudo, uma vez que não foi o suficiente para que estes sejam aqueles que uma investigação deste género pretende, apesar de considerar que conduziu ao início de uma mudança e a melhorias significativas na prática profissional.

Quanto aos instrumentos de recolha de dados, estou consciente que o facto de não ter realizado um questionário ou um inquérito por entrevista aos pais, poderá ter limitado um pouco a interpretação dos resultados no que se refere à posição da família relativamente aos hábitos de leitura e à importância do livro, pois, os resultados neste campo, apenas são do ponto de vista das crianças.

Contudo, o desenvolvimento deste trabalho contribuiu para criar laços com as crianças da sala de actividades, permitindo que o trabalho prático decorresse da forma como pretendia, primeiramente numa fase inicial, na forma como decorreram as entrevistas e seguidamente com o decorrer da realização das actividades, terá contribuído para a criação de um clima de confiança e cumplicidade. As crianças aderiram com grande entusiasmo e dedicação, contribuindo para que o trabalho tenha surtido efeitos positivos.

No que se refere a pistas de trabalho futuro, após uma reflexão sobre a fundamentação teórica que o sustenta e a reflexão da análise dos dados, um desafio pertinente, como continuidade para um futuro projecto, uma vez que não foi completamente conseguido neste, vai no sentido de assumir os pais como parceiros educativos, realizando um trabalho mais exaustivo, de forma que compreendam que a sua colaboração no processo de ensino aprendizagem, neste caso específico no que se refere à linguagem oral e abordagem à escrita em idade pré-escolar é fundamental.

Um trabalho mais abrangente, que considero indispensável, enquanto minha experiencia como Educadora de Infância, está relacionado com o envolvimento das famílias nas diferentes actividades que a escola promove. Neste sentido, é fundamental levar os pais a compreenderem a sua importância, e desta forma participem activamente, para o desenvolvimento integral e harmonioso dos seus filhos, promovendo o sucesso educativo.

Relativamente aos contributos do estudo para a minha prática profissional, considero que este trabalho teve uma grande importância. Pude constatar que, quando a investigação se associa às práticas, pode trazer benefícios, tanto para as crianças, como para os Educadores, uma vez que permite aprofundar conhecimentos, ajudando-nos a crescer como profissionais. Para as crianças, sem dúvida que as ajudou a desenvolver competências significativas no desenvolvimento da linguagem oral, despertando para a leitura e para o código escrito, uma vez se ter proporcionado actividades diversas neste âmbito. Para mim, como Educadora de Infância, posso dizer que me ajudou a aprofundar significativamente os meus conhecimentos, no que se refere a estas áreas de tão grande importância, sobretudo a nível das práticas educativas. Conhecimentos que irão certamente contribuir, para melhorar o meu desempenho enquanto Educadora de Infância.

## Bibliografia

- Alves, M. M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). *Formação Reflexiva de Professores - estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora;
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora Mc Graw-Hill de Portugal, Lda;
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologias da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Costa, J., & Santos, A. L. (2003). *A falar como os bebés. O desenvolvimento linguístico das crianças*. Lisboa: Editorial Caminho;
- Diogo, J. (1998). *Pareceria Escola-Família. A caminho de uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora;
- Dionísio, M. L., & Pereira, I. (Julho/Dezembro de 2006). *A Educação Pré-escolar em Portugal - Concepções oficiais, investigação e práticas*. Obtido em 1 de Julho de 2010, de [http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_educa\\_pre\\_escolar\\_a\\_C.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_educa_pre_escolar_a_C.pdf);
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora;
- Formosinho, Júlia Oliveira (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I - Da sala à Escola*. Porto: Porto Editora;
- Formosinho, Júlia Oliveira, Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (3ª ed.). Porto: Porto Editora;
- Gil, A. C. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas;
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian;
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1979). *A criança em Acção*. Lisboa: Fundação Caloust Golbenkian;
- Horta, M. H. (2007). *A abordagem à escrita na educação Pré-Escolar que realidade?* Penafiel: Editorial Novembro;
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-escolar;

- Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget;
- Lakatos, E. M., & Marconi, E. M. (1990). *Fundamentos de Metodologia Científica* (2ª ed.). São Paulo: Editora Atlas;
- Marques, R. (1986). *ENSINAR A LER, APRENDER A LER* (10ª ed.). Lisboa: Texto Editores, Lda;
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar - Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora;
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida;
- Rebelo, D., & Atalaia, L. (2000). *Para o Ensino e Aprendizagem da Língua Materna* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte;
- Rigolet, S. A. (2000). *Os Três P. Precoce, Progressivo, Positivo. Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora;
- Rigolet, S.A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora;
- Silva, I. L. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Núcleo Educação Pré-Escolar;
- Sim Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Sim Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Sousa, M. E. (15 de Dezembro de 2007). *O livro na família e no jardim-de-infância*. Obtido em 1 de Julho de 2010, de <http://imagens.webboom.pt/recurso?&id=211646>;
- Trindade, A. P. (s.d.). *O Processo histórico da escrita e a sua importância na formação do sujeito*. Obtido em 30 de Julho de 2010, de [http://www.planetaeducacao.com.br/novo/gepi/processo\\_historico\\_da\\_escrita.pdf](http://www.planetaeducacao.com.br/novo/gepi/processo_historico_da_escrita.pdf).