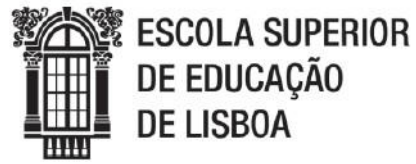


À DESCOBERTA DA ESCRITA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Adriana Dias

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-escolar

2018



À DESCOBERTA DA ESCRITA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Adriana Dias

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-escolar

Orientador: Prof. Manuela Rosa

2018

“Elas chegaram agora junto de ti.

Elas pensavam que o mundo cabia inteiro nas paredes da sua casa, e que quem lá vivia eram os seus únicos habitantes. Terás de mostrar-lhes que não é verdade.

Elas têm poucas palavras para nomear o que as rodeia. Terás de as ajudar a encontrar as que faltam.

Elas vão ver o mundo com as cores que tu puseres em cada som e em cada gesto.

Elas vão olhar para ti, aprender o teu nome, chamar-te por tudo e por nada, geralmente por nada. Que é sempre tudo.

Vais mostrar-lhes como se vive com os outros, como se aceita quem não é igual a nós, tal como se aceita um desenho pintado com todas as cores do arco-íris.

Vais aprender a ter de lhes dizer muitas vezes “ não”, sem te deixares levar pelo seu beicinho irresistível.

Mas vais também dizer-lhes muitas vezes “sim” e sentir que é para ti que elas sorriem e estendem as mãos.

Vais levá-las ao jardim quando há sol, vais empurrar baloiços que chegam ao céu, vais assoar narizes cem vezes ao dia, vais fazê-las aprender a gostar de sopa, vais ler-lhes histórias e ensinar-lhes que todas as meninas têm direito a ser princesas, e todos os meninos têm direito a ser piratas das Caraíbas.

Elas vão ser, naquele pequeno universo diário, os filhos que tens em casa, ou na escola, ou não tens, ou esperas vir a ter mais tarde.

E por vezes podes sentir uns ligeiros remorsos por teres para elas o tempo que não tens para os teus.

Elas levam-te nos olhos quando à tarde as vêm buscar. E esperas que te levem também no coração.

Elas vão acreditar em ti como acreditam nas fadas e no Pai Natal.

Elas vão pôr-te os nervos à flor da pele e fazer-te esquecer, por vezes, o que aprendeste, e perder a paciência que sempre julgaste inesgotável.

Elas vão fazer-te suspirar pela hora do regresso a casa, vão fazer-te levar muitas vezes as mãos à cabeça e proferir intimamente palavras impronunciáveis. Porque elas são crianças. E porque tu és humana.

Resumindo: elas vão-te fazer feliz para o resto da tua vida.”

Por Alice Vieira

AGRADECIMENTOS

À minha família. Aos meus irmãos por me terem ajudado a perceber o caminho que queria seguir; aos meus pais por me permitirem realizar este percurso; à minha avó por sempre me ter motivado a seguir o que queria.

A ti, Fábio, um obrigada do tamanho do universo: pela paciência, pelo apoio, pelas palavras, pelo amor. Sobretudo pelo amor.

A todos os professores que se cruzaram no meu percurso, desde sempre, principalmente aos que foram e são um exemplo a seguir. Aos do ensino básico: prof. Ana Cristina Oliveira, prof. Sandra Silvestre, prof. Rui Martins, prof. Laura Dionísio, prof. Tomé, prof. Cândido, prof. Susana Barata, prof. Ana Cristina Costa, e todos os outros que a memória me falta nos nomes, mas o coração não esquece. Aos da ESELx: prof. Natália Vieira, prof. Tiago Almeida, prof. Carlos Luz, prof. Nuno Ferreira, prof. Otília Sousa, por tornarem esta formação tão rica e por serem profissionais de referência.

Às amigas que este percurso me deu. Obrigada pelos momentos de partilha.

À educadora Vera Luís, por todo o conhecimento partilhado, por todos os momentos de reflexão, por ser uma inspiração.

À educadora Sandra Ferreira, pela partilha, pelo espaço que me deu, pela amizade.

À professora Manuela Rosa, por respeitar a individualidade de cada aluno/a. Por nos permitir ser autónomos. Por partilhar o seu conhecimento e a sua experiência.

À ESELx por ter sido uma casa que soube acolher. Que deixa saudades e a certeza de que voltarei.

A todas as crianças com as quais me cruzei. O meu obrigada de coração pelo que me deram, pelo que me ensinaram, pelo que partilhamos juntas. Por serem experiências tão vividas e tão cheias de laços.

RESUMO

A aprendizagem da linguagem escrita começa muito antes da entrada no 1º ciclo do ensino básico e trata-se de uma aprendizagem não formal.

O presente estudo pretende contribuir para o desenvolvimento de estratégias que deem resposta a esta problemática, através de um conjunto de estratégias que enriquecem os ambientes educativos ao nível de materiais de escrita e de práticas promotoras do desenvolvimento de aprendizagens relacionadas com a funcionalidade e convenções da linguagem escrita e do prazer e motivação para ler e escrever.

Numa primeira fase, avaliou-se o ambiente educativo no que refere à existência e qualidade de materiais de escrita e de escritos, bem como às necessidades do grupo em relação a esta problemática. Numa segunda fase, foram implementadas diversas estratégias em que as suas dinâmicas centraram-se na compreensão da funcionalidade e nas convenções da escrita e no aumento do prazer e motivação para ler e escrever.

Após esta intervenção, os resultados revelam um aumento de aprendizagens por parte das crianças do grupo relativamente à linguagem escrita. O estudo realizado indica que a organização de um ambiente educativo rico em materiais de escrita e de escritos potencia as aprendizagens do grupo. Para além disso, também as estratégias implementadas como resposta às necessidades do grupo no que diz respeito à compreensão da funcionalidade e nas convenções da escrita, elevaram as competências das crianças o que se traduziu num aumento significativo do prazer e motivação para ler e escrever.

Palavras-chave: Emergência da escrita, ambiente educativo, prazer e motivação para ler e escrever, funcionalidade da escrita, convenções da escrita.

ABSTRACT

The learning of written language begins well before entering the first cycle of basic education and it is non-formal learning.

The present study aims to contribute to the development of strategies that respond to this problem, through a set of strategies that enrich the educational environments at the level of writing materials and practices promoting the development of learning related to language functionality and writing conventions and pleasure and motivation to read and write.

In a first phase, the educational environment was evaluated regarding the availability and quality of writing and writing materials, as well as the needs of the group in relation to this issue. In a second phase, several strategies were implemented focused on comprehension of functionality and writing conventions and the increase of pleasure and motivation to read and write.

After this intervention, the results reveal an increase of learning by the children of the group relative to written language. The study indicates that the organization of an educational environment rich in writing materials and writing, strengthens the group's learning. In addition, the strategies implemented in response to the needs of the group regarding the understanding of functionality and conventions of writing, raised the children's skills which translated into a significant increase in pleasure and motivation to read and write.

Keywords: Early skills, educational environment, pleasure and motivation to read and write, writing functionality, writing conventions.

INDÍCE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	2
1.1. Meio onde se insere o contexto socioeducativo.....	2
1.2. Contexto socioeducativo	2
1.3. Caracterização da equipa educativa.....	3
1.4. Caracterização do grupo de crianças	4
1.5. Caracterização do ambiente educativo.....	6
1.5.1. rganização do grupo	7
1.5.2. rganização do espaço e materiais	8
1.5.3. rganização do tempo.....	9
1.6. Caracterização das famílias das crianças.....	10
2. Análise reflexiva da intervenção	12
2.1. Intenções para a ação pedagógica.....	12
2.1.1. Com a equipa educativa.....	12
2.1.2. Com o grupo de crianças	13
2.1.3. Com as famílias	15
2.2. Portefólio da criança	16
3. À descoberta da escrita em idade pré-escolar.....	19
3.1. Identificação da problemática.....	19
3.2. Revisão da literatura	19
3.2.1. Da literacia emergente à emergência da linguagem escrita.....	19
3.2.2. Processo de apropriação da linguagem escrita em idade pré-escolar.	22
3.2.3. O educador enquanto mediador do processo de aquisição da linguagem escrita.....	23
3.2.4. Componentes que promovem a aprendizagem da escrita em idade pré-escolar.....	24
3.3. Roteiro Ético	26
3.4. Roteiro Metodológico	28
3.4.1. Método e natureza da investigação	28
3.4.2. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados.....	29
3.5. Apresentação e discussão de dados.....	30

3.6. Conclusões	34
4. Construção de uma Identidade profissional.....	36
Considerações finais.....	39
Referências.....	40
ANEXOS.....	42

LISTA DE ABREVIATURAS

CATL	Centro de Atividades de Tempo Livre
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim-de-infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MEPE	Mestrado em Educação Pré-escolar
OCEPE	Orientações Curriculares Para a Educação Pré-escolar
PE	Projeto Educativo
PES	Projeto Educativo de Sala
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo

INTRODUÇÃO

No âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, em contexto de jardim-de-infância (JI), inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar (MEPE), o presente relatório ilustra um modelo pessoal de intervenção educativa refletido, fundamentado e eticamente situado que emergiu a partir da caracterização reflexiva e contextualizada do contexto socioeducativo em que intervimos. Neste relatório apresenta-se, ainda, a problemática que levou ao método investigativo desenvolvido no contexto educativo.

Relativamente à sua estrutura, este segue as normas estabelecidas pela Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). Assim, apresenta-se no primeiro capítulo uma caracterização do contexto socioeducativo, no que respeita ao meio no qual se insere a instituição e à caracterização da mesma, bem como da equipa educativa, do grupo de crianças, das famílias e do ambiente educativo, relativamente ao espaço e materiais, organização do tempo e do grupo.

O segundo capítulo apresenta uma análise reflexiva sobre as intencionalidades pedagógicas que guiaram a ação a desenvolver junto do grupo de crianças, das famílias e da equipa educativa.

A apresentação do estudo é feita no terceiro capítulo, na qual está patente a revisão da literatura sobre a mesma, a problemática, bem como uma abordagem à natureza e ao método de estudo utilizado, a apresentação e discussão dos dados e as conclusões do estudo.

No quarto capítulo, é abordada a construção da entidade profissional resultante das Práticas Profissionais Supervisionadas I e II e do plano de estudos do MEPE.

Por fim, as considerações finais, que ilustram uma reflexão consciente do processo vivido ao longo deste percurso da PPS II.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Neste capítulo será apresentada a caracterização do contexto socioeducativo na qual realizei a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), assim como da respetiva equipa educativa, grupo de crianças e famílias das mesmas.

1.1. MEIO ONDE SE INSERE O CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

A instituição na qual decorreu a PPS II situa-se a 12km do centro de Lisboa. O meio envolvente é uma vila que dispõe de bastantes serviços e comércio que podem ser bastante úteis para a ação pedagógica, nomeadamente em projetos, como por exemplo o posto dos correios, o centro de saúde, mercearias, entre outros. A paisagem da vila caracteriza-se por ter uma paisagem urbana com prédios de 3 e 4 andares entre si e apresenta espaços verdes cuidados. Nesta vila coexistem várias etnias, o que aumenta a sua variedade cultural.

1.2. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

A instituição na qual ocorreu a PPS II é uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), sem fins lucrativos, fundada em 1987 situada nos arredores de Lisboa.

Esta IPSS dispõe das seguintes valências: creche familiar, creche, pré-escolar, centro de atividades de tempos livres (CATL), residência de idosos, centro de dia e apoio domiciliário.

Funciona em instalações dispersas entre si, perfazendo um total de 8 instalações. Apoia cerca de 800 utentes, sendo que 298 são na valência da infância, e emprega 160 funcionários.

Relativamente ao modelo curricular seguido pela instituição é possível ler-se no Projeto Educativo da mesma que

“apesar da liberdade dada a todos os educadores de forma a que estes se sintam confortáveis e dominem a sua técnica, naturalmente foi

assumida uma corrente que assenta no modelo High Scope, pois este é o modelo que permite uma maior aproximação com os valores preconizados pela instituição” (p.9).

Contudo, este modelo não é utilizado nas suas práticas pedagógicas pela educadora cooperante, bem como nenhum outro.

A instituição tem como valores organizacionais a solidariedade social para com toda a comunidade; o respeito pelo ser humano; a defesa dos valores éticos, morais e de cidadania; a existência de um espírito institucional inovador, crítico, assertivo e justo; a responsabilidade no reconhecimento dos seus colaboradores, utentes e familiares como sendo o centro na sua atividade; a qualidade nos serviços que prestam; a valorização da participação das famílias na vida da instituição; e a responsabilidade no cumprimento e execução das diretrizes das entidades oficiais.

1.3. CARACTERIZAÇÃO DA EQUIPA EDUCATIVA

A equipa educativa do pré-escolar é constituída por uma coordenadora técnica, 14 educadoras, 32 auxiliares de ação educativa, 16 auxiliares de serviços gerais e uma psicóloga distribuídos por 8 instalações.

Na instalação na qual se desenvolveu a PPS II existem duas salas, ambas de pré-escolar com crianças na faixa etária dos 5 anos. Ao todo, o contexto educativo tem quarenta crianças (vinte em cada sala). Cada sala tem uma educadora e uma auxiliar de ação educativa e ainda uma auxiliar de serviços gerais para as duas salas. A educadora coordenadora do bloco no qual decorreu a PPS II é a educadora cooperante da mesma.

A relação da equipa educativa tem por base o diálogo, a compreensão, a troca de informação, o debate de ideias e o respeito por cada um. Uma vez que trabalham todos para o mesmo fim, funcionam em conjunto de modo a atingirem intencionalidades educativas, articulando e completando ideias. A equipa educativa, como consta no PE da instituição, discutia ideias relacionadas com o funcionamento da instituição, planeavam e avaliavam em conjunto o trabalho desenvolvido com as crianças e, também, com os adultos, organizava e reformulava a sua ação educativa, partilhava saberes, conhecimentos e sentimentos entre os vários intervenientes da mesma. Acima de tudo, valorizava

as diferentes perspectivas de cada interveniente a fim de melhorar e enriquecer a ação educativa.

Todos os meses existe uma reunião geral de educadoras da instituição e posteriormente em cada bloco é feita, também, uma reunião orientada pela educadora coordenadora de bloco, que comunica o que foi falado e estipulado nas reuniões gerais de educadoras juntamente com a coordenadora pedagógica.

As auxiliares de ação educativa e de serviços gerais têm duas reuniões por ano letivo.

Os horários da equipa educativa são rotativos, o que implica que em alguns momentos do dia as educadoras e as auxiliares de ação educativa fiquem sozinhas em sala com o grupo de crianças. Por norma são as primeiras horas da manhã (até às 10h30/11h) e as últimas da tarde (a partir das 16h/16h30).

1.4. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

Silva et al (2016) defendem que “na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo” (Silva et al, 2016, p.24).

O grupo em questão é um grupo heterógeno relativamente ao género, idade, contexto familiar, nacionalidade e ao percurso institucional.

Na sua composição, o grupo é constituído por 20 crianças: 12 do sexo feminino e 8 do sexo masculino.

Quanto à idade, todas as crianças nasceram em 2012, contudo a mais velha nasceu a 23 de janeiro e a mais nova a 19 de dezembro.

Relativamente à nacionalidade, todas as crianças têm nacionalidade portuguesa, no entanto existem três crianças com origens africanas.

De acordo com o Projeto Educativo de Sala, relativamente ao agregado familiar “17 vivem em comunhão com os dois pais, 3 com pais divorciados sendo que duas delas têm pouco relacionamento com o pai ou nenhum” (p.11).

No que diz respeito ao percurso institucional, quinze das vinte crianças vêm juntas desde a creche. As restantes cinco, vieram de instituições diferentes e entraram para o grupo no início do pré-escolar (aos 3 anos), sendo que todas elas frequentaram creche.

O equipamento abre às 7h45 e encerra às 19h com tolerância de meia hora para casos excepcionais. Neste sentido, a maioria das crianças do grupo chega, habitualmente, entre as 7h30 e as 8h e sai por volta das 17h30/18h. Desta forma, é possível inferir que a maioria das crianças permanece na instituição entre cinco a seis horas diárias.

Com base nas observações realizadas durante a PPS II, foi possível reunir um conjunto de informações que permitem analisar as potencialidades, fragilidades e interesses do grupo.

Quanto às potencialidades, é um grupo muito autónomo na realização de tarefas relacionadas com a higiene pessoal, as refeições e até mesmo na realização de tarefas, como por exemplo a arrumação das áreas de interesse após as brincadeiras ou pôr a mesa para o almoço, como tive oportunidade de observar em diversos momentos da rotina diária ao longo de toda a PPS II.

“O L. e a S. vão pôr a mesa, pois através do preenchimento do mapa de tarefas foram eles que ficaram encarregues desta tarefa. Sabem que o garfo é do lado direito e a colher e a faca do lado esquerdo; A S. que tem mais facilidade auxilia o L. que ainda se confunde um pouco. Por fim colocam os guardanapos.” (Nota de campo de 2 de outubro de 2017).

As relações criança-criança e criança-adulto manifestam-se com interações muito positivas, baseadas na confiança, amizade e respeito. Ao nível da comunicação oral, as crianças do grupo demonstram uma aquisição de vocabulário diversificado e facilidade em expressar as suas ideias e opiniões. Na sua generalidade, são um grupo muito comunicativo. Relativamente à numeracia, as crianças são capazes de fazer contas de somar e subtrair com mais do que um algarismo em cada parcela.

“Após a contagem das crianças presentes, a educadora pergunta quantas crianças estão a faltar: Se somos 20 e só estamos 16, quantos amigos faltam? O A., a F., a B. e o D. respondem prontamente 4” (Nota de campo de 8 de novembro de 2017).

Os seus interesses são diversos. O grupo gosta muito da realização de jogos em grande grupo, como ilustra a nota de campo seguinte:

“O M. trouxe um jogo que é composto por quatro dados com uma imagem em cada face dos mesmos. Cada criança, à vez, lança os quatro dados em simultâneo e através das imagens que saíram – as da face que ficou voltada para cima – têm de inventar uma história. As crianças ficaram a manhã praticamente toda a jogar (desde o fim da roda da manhã até à hora da higiene pessoal para o almoço), demonstrando sempre expectativa no lançamento dos dados e muito interesse a ouvir as histórias contadas.” (Nota de campo de 16 de janeiro de 2018)

Gostam muito de ouvir histórias, de desenhar, de escrever, de cantar e aprender canções novas, de brincar no exterior onde faziam quase sempre, por iniciativa própria, jogos tradicionais em pequenos grupos. A área da casinha era a mais apetecível por todas as crianças do grupo, que sempre demonstraram bastante interesse pelo jogo simbólico. Também gostam de se sentir competentes, ajudando o adulto nas mais pequenas tarefas como ir buscar determinado material, por exemplo.

Em relação às fragilidades do grupo, este demonstra ainda muita dificuldade na resolução de conflitos, recorrendo na grande maioria das vezes ao auxílio do adulto. A partilha de objetos são na sua grande maioria a causa dos conflitos gerados.

1.5. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

“Sabemos bem que o ambiente, a parte do currículo que inclui o arranjo espacial e oportunidades para acontecimentos vários, tal como está organizado, pode promover ou restringir o jogo da criança e as suas interacções com os outros, pode ou não facilitar a sua autonomia e as rotinas, os momentos de aconchego, de conforto e bem-estar estético”. (Portugal, 2012, p.12).

Por ser um fator tão importante no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o ambiente educativo deve ser pensado e refletido pela educadora, de modo a adapta-lo ao grupo que vive nele, para que este possa tirar o máximo partido do mesmo.

De acordo com Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), a organização do grupo, do espaço e do tempo “constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala” (Silva et al., 2016, p.24). Esta organização estabelece a base do desenvolvimento curricular, “pois as formas de interação

no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo” (Silva et al, 2016, p.24) são decisivas para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender.

1.5.1. ORGANIZAÇÃO DO GRUPO

A educadora cooperante admite ser crucial a disponibilidade do educador para com as crianças, pelo que investe em momentos de qualidade com as mesmas. De encontro com este princípio, também Arezes e Colaço (2014) defendem que é imprescindível a disponibilidade do educador para com as crianças, sendo crucial . . . investir em tempos de qualidade que se traduzam numa envolvimento total por parte do educador e da criança.

Assim, a organização do grupo é feita de acordo com as atividades a realizar e poderá ser em grande ou em pequeno grupo. Na grande maioria dos momentos o grupo não está todo a realizar a mesma tarefa, pelo que, frequentemente, a maioria das crianças está a brincar nas áreas, enquanto a educadora realiza uma atividade com um pequeno grupo, pois assim consegue dar uma atenção mais individualizada a cada uma das crianças.

O tempo em pequeno grupo é uma oportunidade para desenvolver as capacidades das crianças, pois o planeamento para as atividades a realizar com o mesmo baseia-se “a partir das capacidades emergentes das crianças [, permitindo] aos educadores consolidar o que as crianças estão a aprender e desenvolver capacidades relacionadas” (Hohmann e Weikart, 2009, p.375). É também um tempo que se apoia nas capacidades das crianças, introduzindo-lhes materiais e experiências que de outro modo elas poderiam não manipular e/ou vivenciar e, simultaneamente, permite ao educador, diariamente, um contexto de observação e aprendizagem sobre cada uma das crianças consideradas individualmente. Deve, ainda, definir-se um local específico para reunir em pequeno grupo, pois dá às crianças a sensação de pertença e de controlo.

Por outro lado, o tempo em grande grupo “é um tempo para que todo o grupo possa partilhar informação importante e participar em atividades que são próprias para grupos maiores” (como partilhar notícias, avisos, cantar canções, ouvir histórias, etc.) (Hohmann e Weikart, 2009, p.402). Permite que as crianças construam o sentido de “nós” e de “nosso”, dado que “têm muitas oportunidades para contribuir para o tempo em grande grupo, tomam vez a apresentar as suas ideias e a experimentar as ideias dos outros” o que lhes permite ter “inúmeras oportunidades para serem simultaneamente *participantes e líderes do grupo*” (Hohmann e Weikart, 2009, p.407). O tempo em grande grupo deve ser realizado

na área de interesse mais espaçosa. Por norma, em todos os contextos educativos, tal como neste, existe uma área própria destinada a esses momentos, a área da roda.

1.5.2. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS

Segundo Zabalza (1998) “...a forma de organização de espaço e a dinâmica que for gerada da relação entre os seus diversos componentes irão definir o cenário das aprendizagens.”

Existem diversos espaços de educação pré-escolar, contudo “o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Silva et al, 2016, p. 26). A organização do espaço da sala expressa não só as intenções do/a educador/a, bem como a dinâmica do grupo. Por essa razão, é essencial que o/a educador/a reflita e se questione sobre a sua função, finalidades e utilização com o intuito de planear e fundamentar o porquê dessa organização.

A apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa. Para além de promover desafios à criança, também deve promover o seu bem-estar, através da satisfação das necessidades básicas, incluídas na rotina diária.

A sala tem dimensão aproximada de 30m². O soalho é de linóleo verde e as paredes são do mesmo material até meia altura da mesma cor do chão. As janelas por onde entra iluminação natural situam-se nos topos da sala e são quatro. Não existe refeitório no bloco, pelo que as duas salas existentes funcionam como refeitório nas horas das refeições para os grupos respetivos.

A sala não é de grandes dimensões, delimitada em quase toda a sua volta pelos móveis/estantes e ao centro cinco mesas redondas com cadeiras. Cada móvel corresponde a uma área de interesse onde está colocado o material respetivo. Também Hohmann e Weikart (2009) defendem que o espaço deve ser dividido em áreas de interesse bem distintas de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeiras.

Relativamente às áreas de interesse existentes temos: a área da leitura, da roda, da garagem, dos jogos e construções, do faz de conta, do desenho e da escrita. “A sala . . . deve estar organizada em diferentes áreas de jogo – trabalho que favoreçam a diversidade de opções e, portanto, a escolha por parte da criança” (Forneiro, 1998 p. 256), de modo a criar um ambiente de aprendizagem estimulante e rico. Estas áreas devem estar claramente delimitadas, para que a criança as consiga distinguir. Os materiais existentes são didáticos e estruturados, que caem na pressão da indústria dos brinquedos, não existindo materiais não estruturados, descartáveis e do meio ambiente.

O espaço foi organizado pela educadora antes do início do ano letivo, pelo que as crianças não tiveram qualquer participação na organização do mesmo, nem na escolha dos materiais existentes. Contudo, ao contrário desta realidade, penso que o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. Também a escolha e organização dos mapas existentes na sala para organização da rotina diária e para serem preenchidos pelas crianças foram elaborados pela educadora antes do início do ano letivo (mapa de presenças, mapa de tarefas, calendário e presenças das áreas).

É importante não esquecer o “investimento nos espaços exteriores” (Portugal, s.d., p.12) pela relevância que tem o contacto com a areia, terra, água, flores, ervas, etc. e porque, hoje em dia, existe um “grande afastamento entre os homens e o mundo natural” (Folque, Bettencourt, Ricardo, 2015 p.23). Este bloco da instituição é o único com espaço exterior onde as crianças possam brincar. Na parte da frente do bloco existe um grande escorrega e espaço para as crianças correrem, brincarem livremente, entre outros; na parte de trás, o espaço é bastante amplo e existem diversas bicicletas, trotinetes e bolas para as crianças. As crianças usufruíam deste espaço, diariamente.

1.5.3. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

A rotina diária, segundo Hohmann e Weikart (2009), oferece às crianças uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender e auxilia os

adultos de modo a organizarem o tempo que têm com as crianças de forma a lhes oferecerem experiências de aprendizagem ativas e motivadores.

O tempo educativo distribui-se de forma flexível no contexto em que a PPS II foi realizada, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pela educadora cooperante e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão. Nem todos os dias são iguais, as propostas da educadora ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual.

No contexto educativo a rotina diária é pensada por forma a apoiar a iniciativa da criança, oferecendo uma estrutura para os acontecimentos do dia; proporcionar uma organização social, preparando para as interações sociais; promover uma estrutura flexível; e apoiar os valores do currículo, permitindo aos adultos colocá-los em prática.

A educadora reconhece, ainda, que os diversos momentos ao longo do dia deverão proporcionar oportunidades de aprendizagem, incluindo as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, uma vez que são áreas com “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (Silva et al., 2016, p.31).

Durante a PPS II considerei fundamental seguir a rotina diária existente, visto que “oferece um enquadramento estável no qual as crianças – confiantes na atenção total dos adultos e apoiadas por uma rede social caracterizada pela segurança – podem sem perigo iniciar, reflectir sobre, modificar e expandir as experiências de aprendizagem” (Hohmann e Weikart, 2009, p.227).

1.6. CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS

Conhecendo um pouco a estrutura familiar de cada criança é mais fácil adaptar a postura face às suas atitudes e necessidades, bem como compreendê-las.

O contexto sociofamiliar de cada criança do grupo é muito diferente. A maioria das crianças do grupo – treze – vive com as suas famílias nucleares, contudo as restantes vivem apenas com um dos progenitores. Dez crianças do grupo têm um irmão, uma criança tem dois irmãos e oito são filhas únicas.

Com base nos critérios habituais de níveis e categorias profissionais, as famílias deste grupo são de nível económico médio-baixo, médio e médio-alto, de acordo com o PE de sala.

A grande maioria das famílias das crianças têm estabelecida uma ligação de amizade, pelo que o ambiente vivido nas festas realizadas é muito bom, como pude constatar no magusto e no convívio de natal.

Este grupo de crianças tem famílias que gostam de se envolver nos projetos em que as crianças estão envolvidas, colaboram para os mesmos no que lhes é solicitado. Muitas delas participam por iniciativa própria o que demonstra o interesse e a boa relação escola-família.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Tendo como base a caracterização apresentada no capítulo anterior faço, de seguida, uma reflexão sobre o grupo de crianças e sobre as intenções que nortearam a ação pedagógica junto das mesmas e da equipa educativa.

2.1. INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

Qualquer educador deve definir intenções para a ação pedagógica, que visam “atribuir um sentido à . . . acção . . . , saber o porquê do que [se] faz e o que [se] pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p.14).

Neste sentido, defini intenções para a ação pedagógica a realizar com a equipa educativa, com o grupo de crianças e com as famílias das mesmas.

2.1.1. COM A EQUIPA EDUCATIVA

Uma das intenções com a equipa foi a de estabelecer um bom clima de comunicação, confiança, cooperação e trabalho. Foi meu objetivo aprender com a equipa educativa, pois apesar de enquanto estagiários podermos concordar ou não com os princípios e valores da equipa, o importante é saber retirar, em qualquer uma das situações, aprendizagens. Para além disso, considero que um bom clima de relação entre os elementos da equipa educativa é “indispensável para desenvolver uma acção articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar” (Silva *et al.*, 2016, p.29).

Mantive, ao longo de toda a PPS, uma relação mais próxima e estreita com a educadora cooperante. Era com ela que partilhava dúvidas, necessidades, interesses, angústias, intencionalidades pedagógicas, com quem refletia mais sobre comportamentos observados no grupo, sobre a ação pedagógica, problemas identificados, entre outros. Ainda assim, considero que criei com toda a equipa educativa uma relação positiva de trabalho com base nos aspetos que mencionei.

Outra intenção foi a de participar nas planificações da sala, partilhando ideias com a educadora, explicitando sempre o que estava a pensar fazer e porquê. As planificações finais semanais foram sempre um agregado das minhas intenções e das da educadora. Nunca pretendi ter uma atitude intrusiva na prática da

educadora e, baseando-me na intenção para a ação mencionada anteriormente, respeitamos sempre o trabalho de ambas, conseguindo chegar a um todo.

2.1.2. COM O GRUPO DE CRIANÇAS

Com o grupo de crianças as minhas ações tiveram por base algumas intenções que considereei serem fundamentais para a minha ação.

Construir uma relação afetiva e de confiança com cada criança do grupo, promovendo o bem-estar físico e emocional da criança. Silva et al. (2016), defendem que é importante “a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada” (p.24). Sempre que observava que uma criança não estava bem ou que acontecia alguma situação que a deixasse desconfortável (como os conflitos com os pares, por exemplo) tentava estabelecer um diálogo com ela em que pretendia ouvi-la e compreendê-la de forma empática, transmitindo-lhe segurança através de uma sugestão de solução para o que a estava a inquietar. A criação desta ligação, de um vínculo seguro, é a meu ver fundamental para que a criança veja o educador/a como um adulto de referência.

Relativamente à relação estabelecida entre as crianças e os adultos da sala, esta é de um vínculo seguro, pois todas as crianças demonstram sentimento de segurança e confiança quer com a educadora, quer com a auxiliar da sala. Relembro que a grande maioria do grupo está desde o berçário com esta equipa educativa e, por isso, a relação criança-adulto criada é de uma grande afetividade e amizade. Contudo, também manifestaram sentimentos de segurança e confiança comigo, através da procura de conforto em situações que se sentiam desconfortáveis, por exemplo.

No que diz respeito à relação entre pares, observa-se claramente que existem duas crianças que são líderes de todo o grupo, isto é, as restantes crianças veem-nas como um exemplo a seguir relativamente à forma de estar e de agir, como alguém para “comandar” e organizar as brincadeiras. Outro aspeto, relativamente à interação entre os pares, é o facto de o grupo de crianças se dividir em dois grandes grupos na interação entre pares. É notória a preferência das crianças em relação a outras, apesar de no geral todas estabelecerem relações positivas umas com as outras, observa-se essa divisão na interação entre elas. Diariamente, cada

criança escolhe a área de interesse com base nas inscrições já feitas pelas outras crianças com quem têm uma maior relação de proximidade.

Potenciar o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, tendo em conta as suas características, respeitando a individualidade de cada criança, considerando-a um ser único com características, capacidades e interesses próprios. Tive sempre como intenção ir conhecendo cada vez melhor as especificidades de cada criança do grupo de modo a adaptar a minha ação em função das mesmas, procurando recorrer a estratégias que promovessem o seu desenvolvimento, as suas aprendizagens e o seu bem-estar.

Considerar a criança como sujeito e agente no processo educativo. Defendo que as crianças “adquirem conhecimento experimentando activamente o mundo à sua volta – escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando, fazendo experiências” (Amy Powell, 1991, citado por Post & Hohmann, 2003) e, nesse sentido, considere importante “reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito”, como no desenvolvimento de dinâmicas e/ou atividades, conferindo-lhe “um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.16).

Uma outra intenção foi promover o desenvolvimento de competências relacionadas com a emergência da escrita. Esta intenção surgiu, principalmente, para que se proporcionassem mais oportunidades em que as crianças contactassem com a linguagem escrita, tendo em conta o grande interesse do grupo por esta área. Para isso introduzi materiais diversos relacionados com a escrita nas áreas de interesse da sala, criei uma área específica para a escrita, os escritos afixados na sala passaram a ser elaborados pelas crianças, desenvolvi diversas atividades relacionadas com a escrita, como recortes de letras de revistas e posteriormente formar palavras, escrever com plasticina e em areia colorida, elaborar o jornal de parede da sala.

2.1.3. COM AS FAMÍLIAS

Todas as intenções com a família tiveram por base a preocupação e o propósito de envolver as famílias no quotidiano de vida das crianças, informando-os sobre o que se passa no jardim-de-infância (JI), sobre o que elas experienciam, vivem, com quem contactam e levar a que as famílias se envolvam

de forma ativa na vida da criança no JI e no seu desenvolvimento em parceria com a equipa educativa. Além disso, eu constituía um adulto novo nas suas vidas e na das crianças, pelo que era importante conhecer e dar-me a conhecer, estabelecendo uma relação ética, profissional e de respeito.

Em relação a este aspeto, senti dificuldade em dar-me a conhecer e conhecer as famílias tendo em conta o meu horário na PPS II. Conseguia presenciar o fim do acolhimento (onde ainda me cruzava com diversas famílias e aproveitava, sempre que possível, para estabelecer um diálogo de forma a criar também uma relação com elas), mas nunca o prolongamento. Sempre que possível também fiz questão de comparecer às festas organizadas pela equipa educativa comemorativas de algumas festividades, como por exemplo o magusto ou o Natal, para poder estar em contacto com as famílias e dar-me também a conhecer e contei muito com a ajuda da educadora cooperante que foi sempre relatando momentos, conversas, atividades que tinha com o grupo individualmente com uma criança.

Também estabeleci contacto com as famílias através dos “bilhetes informativos” que enviava para casa sempre que solicitava a colaboração das mesmas.

Saliento o ambiente entre as famílias (que pude observar nas festas comemorativas de algumas datas). A relação estabelecida entre as famílias das crianças é de amizade. Tal acontece devido ao facto de a maioria deste grupo já vir junto desde o berçário, como já foi referido, pelo que as famílias já se conhecem e têm construído essa relação durante estes quatro anos e meio. Também existe essa relação, por parte das famílias com a equipa educativa, pelo que se vive um ambiente muito bom. A relação escola-família no geral é muito positiva, o que favorece o trabalho a realizar pela equipa da sala.

2.2. PORTEFÓLIO DA CRIANÇA

“A avaliação na educação de infância é entendida como o processo de observar, escutar, registar e documentar o que a criança sabe e compreende, as competências que possui, como pensa e aprende com o objetivo de obter uma imagem rica e compreensiva do que a criança sabe e é capaz de fazer, assim como, dos seus interesses” (Parente, 2012, p.305).

Esta perspetiva de avaliação distancia-se do modelo de avaliação tradicional, a qual está mais centrada nos resultados do que propriamente nos processos. Este tipo de avaliação deve, também, focalizar-se em simultâneo no contexto, na criança e no conjunto de relações e interações que a mesma estabelece, com os pares, com os adultos da sala e com os pais, procurando, assim, registar as aprendizagens feitas individualmente e em grupo. Portugal (2012), defende que “a avaliação em educação pré-escolar deve ser vista como um processo contínuo de registo dos progressos realizados pela criança, ao longo do tempo” (p.243), centrados sobre o modo como a criança aprende, processa a informação, constrói conhecimento ou resolve problemas.

As múltiplas informações recolhidas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança podem ser organizadas num portefólio de aprendizagem e avaliação, em que todos os atores anteriormente referidos devem participar na sua construção. A construção de portefólio prevê que todos os diversos participantes possam contribuir com os seus diferentes olhares e perspetivas para registar as aprendizagens e o desenvolvimento da criança. No portefólio é possível incluir toda a documentação originária dos diferentes contextos sociais de vida da criança.

Os portefólios caracterizam-se por serem “coleções intencionais de trabalhos e outras evidências das crianças que mostram os seus esforços, progressos e realizações e que providenciam uma documentação rica das diversas experiências das crianças ao longo do tempo” (Parente, 2012, p.307). Para além disso, os portefólios permitem que a criança se envolva não só em todo o processo de aprendizagem, mas também em todo o processo de avaliação através do procedimento de seleção, análise e apreciação dos trabalhos e evidências relevantes a colocar no mesmo.

Durante a PPS II, foi solicitada a escolha de uma criança do grupo para a realização de um portfólio. Desde meados de outubro que comecei a realizar um portfólio com o L.. Para a realização deste portfólio delineei um conjunto de princípios e valores: que este representasse sempre o olhar da criança; que se realizasse ao longo do processo de ensino e de aprendizagem; que durante o processo existisse cooperação entre mim e a criança; e que fosse partilhado de modo a envolver diversos intervenientes neste processo, nomeadamente a família da criança.

Procedendo à análise dos documentos contidos no portfólio, foi possível tirar as seguintes conclusões:

O L. evoluiu muito ao nível da linguagem oral, uma vez que inicialmente tinha dificuldade em dizer algumas palavras ou até mesmo de construir corretamente frases. Tentei sempre corrigir o L., de modo a ajuda-lo, neste processo. Contudo, o apoio da terapeuta da fala foi fundamental na evolução do L. Apesar das sessões de terapia não estarem ligadas com a instituição onde decorreu a PPS II, no dia seguinte às mesmas o L. gostava de contar na roda da manhã tudo o que tinha feito na sessão. O que demonstra, também, o entusiasmo e a motivação da criança.

O L. estabelece uma boa relação com os pares, contudo tem o seu grupo de pares mais chegados com quem gosta mais de brincar. A nível social, ressalvo a resolução de conflitos em que o L. não conseguindo que o outro faça o que ele quer, tenta geralmente resolver a situação usando a força.

Ao nível emocional demonstra uma grande dificuldade em regular as suas emoções. Não consegue controlar as emoções quando as situações não vão ao encontro da sua vontade, acabando sempre por deitar-se no chão a chorar, a atirar ao chão todos os objetos que estão à sua volta e dizendo à pessoa em questão que não gosta dela. A este nível não observei nenhuma evolução no comportamento do L.

Relativamente à exploração do espaço e materiais, o L. revelou ter mais interesse pela área do faz de conta. No entanto, o L. não sabia em que área se queria inscrever, quando a que ele desejava já estava cheia; também não ficava mais do que 10 minutos a brincar na área escolhida, pelo que depois andava a mudar de área para área. Nestas situações tentei várias vezes conversar com ele, com intuito de

chegar a uma solução e de lhe explicar que tem de fazer uma escolha como as outras crianças.

Na resolução de tarefas demonstra pouca concentração, querendo fazer sempre tudo à pressa para acabar mais rápido e ir brincar. Ainda assim, quando me sentava ao lado dele e o apoiava na tarefa o seu desempenho era diferente. O L. concentrava-se mais e tinha motivação em realizar bem a tarefa.

É uma criança autónoma, relativamente à sua higiene pessoal, alimentação, entre outros.

Em conclusão, foi possível observar uma relativa evolução na aprendizagem do L. Contudo precisa de um trabalho continuado, nomeadamente ao nível da regulação das emoções e resolução de conflitos.

3. À DESCOBERTA DA ESCRITA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

3.1. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

A presente problemática surgiu no decorrer da PPS II e começou a tomar forma a partir da observação do grupo a fazer as primeiras tentativas de escrita dos nomes de cada um no mapa das presenças. Neste grupo existe uma forte motivação para a escrita, tendo em conta que existe uma criança que já sabe ler e escrever, o que provocou um grande entusiasmo no restante grupo, levando-os a querer escrever muito. Por este motivo escolhi o tema que dá título a este relatório: À Descoberta da Escrita em Idade Pré-escolar. Assim, a questão de partida deste estudo é “Como é que a organização do ambiente educativo potencia a emergência da linguagem escrita?”.

A partir da questão de partida decorrem os seguintes objetivos: (1) Compreender como as crianças percebem as funções da escrita e as suas normas de codificação; (2) Compreender as motivações das crianças para se envolverem em atividades de leitura e de escrita; (3) Perceber quais as estratégias, implementadas no ambiente educativo, que potenciam comportamentos de emergência da escrita e da leitura, no que respeita à sua funcionalidade, às suas convenções e ao prazer e motivação para ler e escrever.

3.2. REVISÃO DA LITERATURA

3.2.1. DA LITERACIA EMERGENTE À EMERGÊNCIA DA LINGUAGEM ESCRITA

A literacia é “um processo contínuo ao longo do desenvolvimento de cada indivíduo, que começa nos primeiros anos de vida com a exposição à linguagem oral, aos livros e às histórias” (Strickland & Morrow, 1989 citados por Oliveira, 2015).

O conceito de literacia emergente é relativamente recente (finais do século XX), uma vez que a aprendizagem da leitura e da escrita foi considerada durante muito tempo uma tarefa exclusiva da escola. De acordo com Cruz (2011), este conceito veio substituir outro, o de prontidão para a leitura, no qual se julgava

existir um momento ideal para a aprendizagem da leitura e da escrita. Para a mesma autora (2011), o conceito referido tinha por base a noção de que existiria uma maturação cognitiva e, apenas, quando as crianças alcançassem essa maturação física e neurológica é que estariam preparadas para a aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Esta conceção teórica tinha repercussões visíveis nas práticas pedagógicas dos educadores de infância, “que valorizavam a dimensão cognitiva e perceptiva em detrimento da exploração da linguagem escrita e do processamento fonológico” (Cruz, 2011). Deste modo, a mesma autora (2011) afirma que os educadores não privilegiavam oportunidades para as crianças contactarem com material impresso, para o desenvolvimento da linguagem oral e para as construções individuais das crianças sobre a leitura e a escrita. Para Mata (2008), o papel atribuído à educação pré-escolar, no que se refere à linguagem escrita, era um pouco marginal (p.10).

De acordo com a mesma autora (2011), a partir dos anos 80, por influência do trabalho realizado por alguns autores construtivistas e socioconstrutivistas, associados à psicologia do desenvolvimento como Piaget e Vygotsky, “passa a ser valorizado o papel activo da criança e o papel mediador dos outros que com ela interagem, para a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita” (Mata, 2008, p.10).

A literacia emergente remete para um “conjunto de conhecimentos, de competências e de atitudes que se assumem como precursores do desenvolvimento e da aprendizagem da leitura e da escrita, abrangendo igualmente os contextos que facilitam esse desenvolvimento” (Cruz, 2011, p.26-27). Mais concretamente define-se como sendo o “conjunto de conhecimentos, competências e atitudes sobre a linguagem escrita anterior à aprendizagem formal da leitura e da escrita” (Sousa, 2015, p.56), sendo considerado como determinante nessa aprendizagem.

A acuidade que tem sido atribuída ao conceito de literacia emergente prende-se, em parte, “às relações que têm sido encontradas entre o sucesso na aprendizagem inicial da leitura e da escrita e as competências de literacia emergente, relação esta que se repercute no sucesso nas restantes áreas do conhecimento” (Viana, 2005, citado por Cruz, 2011). O desenvolvimento de

comportamentos de literacia começa, portanto, muito cedo, mesmo quando as atividades das crianças não se parecem relacionadas com ela.

Contrariamente ao anterior, este conceito não está relacionado a nenhuma fase específica do desenvolvimento infantil, mas sim com a necessidade de oferecer às crianças a oportunidade de contactarem, o mais precocemente possível, com a linguagem escrita (Kassow, 2006, citado por Cruz, 2011).

Neste sentido, a importância do contexto de vida da criança é fundamental no desenvolvimento da leitura e da escrita. Segundo Cruz (2011), os conhecimentos, competências e atitudes são considerados resultantes da aprendizagem ao invés da inteligência ou de fatores genéticos. Assim, desta forma, a dimensão social é muito relevante, particularmente os contributos dos contextos familiares, do jardim-de infância e da comunidade.

Segundo Silva et al. (2016), “não se trata de uma introdução formal e “clássica”, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (p. 66). Acrescentam ainda que “esta abordagem situa-se numa perspectiva de literacia, enquanto competência para o uso da linguagem escrita, que implica utilizar e saber para que serve a leitura e a escrita, mesmo sem saber ler e escrever formalmente” (p.66).

Para Mata (2008), esta nova perspectiva “assenta em pressupostos onde o papel atribuído à criança é central” e procura salientar não só o “facto de a leitura e a escrita estarem inter-relacionadas e se desenvolverem em simultâneo, como também a precocidade do envolvimento das crianças, que permite o emergir de concepções de diferentes tipos e que se vão sustentando umas às outras” (p.10).

As crianças, desde cedo, que se questionam e colocam hipóteses sobre a escrita, bem como sobre as suas características e as suas utilizações, em que contextos funciona, as regras que a regem, entre outros. Deste modo, também elas vão começando a produzir as suas escritas que podem surgir por imitação de outras ou por sua própria criação, que por vezes apresentam características muito peculiares que divergem das regras e formas convencionais. Estas concepções criadas pelas crianças à medida que contactam e interagem com a escrita têm muita relevância.

3.2.2. PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

O jardim-de-infância tem um papel importante na aprendizagem da linguagem escrita, pois promove o envolvimento precoce das crianças com a escrita. Tal não significa que o jardim-de-infância assuma o papel de ensino da leitura e da escrita, mas sim que a linguagem escrita não seja ignorada neste contexto pré-escolar. Assim, de acordo com Mata (2008), esta deve ser algo sistematicamente presente e que as crianças possam explorar, utilizar, experimentar, compreender e descobrir, aumentando, assim, o seu conhecimento sobre as características da escrita e sua utilização.

É de realçar que o conceito de envolvimento alude muito mais do que à utilização e reprodução da escrita. Este conceito “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” (Mata, 2008, p.46).

Este envolvimento só é possível quanto o contexto é “rico em experiências de literacia, e as crianças não só veem utilizar, como utilizam a escrita por necessidade e com objetivos claro, e se sentem desafiadas, satisfeitas e competentes nas suas tentativas” (Mata, 2008, p.46).

Para a apropriação da escrita e das suas características e à sua utilização, Mata (2008) sugere duas grandes competências a desenvolver, “uma mais centrada na distinção de diferentes códigos escritos e outra mais direcionada para a utilização da escrita” (p.46). São elas: a criança “distingue o código escrito de outros códigos (o código icónico), identificando algumas das suas características e utilizando-os de modo adequado e contextualizado” (p.49) e “nas suas brincadeiras ou na resolução de situações concretas, a criança envolve-se com a escrita (brincando com ela e tentando escrever), podendo recorrer a formas de registo diferenciadas, mais ou menos convencionais” (p.52).

A exploração da escrita em contexto possibilita a integração sistemática destes vários aspetos e permite à criança progredir na diferenciação dos vários códigos com que vai contactando e na compreensão progressiva das particularidades e convenções do sistema de escrita. A descoberta destas características em contexto é feita através de uma utilização mais ou menos lúdica da escrita.

Assim, em contexto educativo o educador detém um papel fulcral para a aquisição desta competência.

3.2.3. O EDUCADOR ENQUANTO MEDIADOR DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Tomando como central o papel na criança neste processo, deve salientar-se a importância dos contextos de aprendizagem em que as crianças vivem e que os educadores organizam e gerem de modo a que as crianças se desenvolvam, integrando novos conhecimentos. De acordo com Sousa (2015), “a organização do espaço do jardim-de-infância é um fator estruturador das oportunidades de interação e de aprendizagens, entre elas de aprendizagem de língua e comunicação” (p.54). Relativamente ao desenvolvimento de literacia, um ambiente em que o escrito está presente em livros, revistas, recados, textos das crianças, materiais disponíveis para escrever é um ambiente que favorece a entrada da criança no mundo da escrita, uma vez que “o contacto com o escrito e as interações orais das crianças guiadas pelo educador com vista ao conhecimento da escrita possibilitam a aprendizagem de conceitos fundamentais para a aprendizagem formal da leitura e da escrita” (Idem, p. 54).

O educador, em contexto educativo, é o principal responsável, juntamente com a restante equipa educativa, em criar um “ambiente alfabetizador rico”. As situações de exploração são muito diversas, visto que devem refletir os interesses do grupo e de cada criança. Mata (2008), sistematiza algumas possíveis ações a desenvolver pelo educador e que se poderão adequar a cada contexto específico:

“Proporcionar às crianças oportunidades para escrever, . . . facilitando o acesso a papéis diversificados, desde envelopes, cadernos, blocos, folhas soltas lisas, quadriculadas ou de linhas, agendas, etc. Estes materiais podem estar disponíveis em diversos locais da sala, nas diferentes áreas em que esta se organiza. Devem também ser renovados com alguma regularidade, de modo a manter o interesse, a curiosidade e a vontade de exploração . . . ; Integrar a escrita, nas suas mais diversas formas, nas vivências e rotinas do jardim-de-infância (por exemplo recados, avisos, etiquetagem, . . .), de modo que as suas finalidades sejam entendidas, e as crianças adquiram

conhecimentos e desenvolvam competências em contexto, escrevendo e vendo escrever, com finalidades e objectivos claros; Servir de modelo às crianças, escrevendo na presença [delas] de forma natural e intencional, mostrando estratégias e cuidados na elaboração do texto escrito . . . ; Registrar por escrito, frequentemente e em situações diversificadas, o que as crianças dizem . . . ; Proporcionar oportunidades para as crianças partilharem escritas com os colegas . . . ; Envolver as famílias e as suas práticas de literacia familiar, valorizando o seu papel . . . ; Desenvolver actividades de escrita interactiva, onde vai solicitando a participação das crianças consoante o conhecimento de cada uma . . . ; Produzir livros diversos . . . ; Construção de livros de “alfabeto” . . . ; Promover a utilização do computador . . . Nele, as crianças podem brincar com as letras, e, à medida que escrevem, vão-se apercebendo da orientação da escrita (esquerda-direita/cima-baixo) e também da sua linearidade. Para as crianças que têm mais dificuldade no controlo do traço, e portanto que ainda consideram muito difícil escrever letras, pode ser uma forma de se envolverem com a escrita, compreenderem as suas características e potencialidades e gradualmente transporem esse conhecimento para a forma manuscrita; Facilitar processos de reflexão sobre o oral e estabelecer elementos de ligação com a escrita, por exemplo, fazer listagens de palavras que começam ou acabam da mesma maneira . . . “ (p.56-58).

3.2.4. COMPONENTES QUE PROMOVEM A APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

“O envolvimento das crianças em situações de leitura e escrita na educação pré-escolar promove o desenvolvimento de aprendizagens diversas que, apesar de se inter-relacionarem, se podem considerar organizadas em três componentes: Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto; Identificação de convenções da escrita; Prazer e motivação para ler e escrever.” (Silva et al, 2016, p.67).

No que diz respeito à apropriação da funcionalidade da escrita é evidente a sua importância, pois se a criança não souber para que serve nem em que circunstâncias e objetivos se pode usar, jamais se envolverá na sua exploração, compreensão e utilização. A investigação tem revelado que o facto de as crianças conhecerem e compreenderem as funções da leitura e da escrita, antes de iniciarem a escolaridade obrigatória, facilita posteriormente a aprendizagem da linguagem escrita (Silva et al., 2016).

Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) afirmam que as “crianças são observadoras astutas que, quando rodeadas de linguagem escrita, depressa descobrem que esta aparece em todo o lado, dos livros à televisão, das embalagens às moedas, e que os adultos a usam de diferentes maneiras e com finalidades diferentes” (p.47). Assim, constatam que a escrita é diferente de outras formas gráficas, como por exemplo o desenho, o que as conduz ao conhecimento de que o escrito possui informação que se destina a ser lida e que é permanente. Ao perceber estes dois princípios, a criança apercebe-se de que a escrita é uma simbolização da linguagem oral e que qualquer um de nós pode produzir escrita, recorrendo a diversos meios e através de diferentes materiais (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997).

A apropriação das funções da leitura e da escrita é um processo gradual, em contexto e através do uso. Assim, cabe ao educador “proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levem a criança a compreender a necessidade e funções da escrita, favorecendo também a emergência dos conhecimentos sobre o código escrito e as suas convenções” (Silva et al., 2016, p. 67) uma vez que, a apropriação da funcionalidade da leitura e da escrita se vão organizando progressivamente, em contexto e através do uso.

Quando a criança vive num meio em que contacta com a linguagem escrita sabe distinguir desde muito cedo a escrita do desenho e, mais tarde, que uma série de letras iguais não formam uma palavra, começando, assim, a tentar imitar a escrita e a reproduzir o formato do texto escrito (Silva et al., 2016). É importante não esquecer que o desenho também é uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação se podem associar, completando-se mutuamente (por exemplo, o desenho de um objeto pode substituir uma palavra).

Deste modo, “o desenho serve também, muitas vezes, de suporte ao processo de emergência da escrita, levando a que as crianças, em determinadas etapas,

considerem que a escrita tem características do código icônico” (Silva et al., 2016, p.69).

As primeiras imitações que a criança faz do código escrito vão sendo cada vez mais próximas do modelo, começando a criança a perceber as normas da codificação da escrita. A criança “vai descobrir que a escrita se organiza em segmentos gráficos que incluem unidades com significados – as palavras – e unidades mínimas – as letras – que têm nomes” e vai compreender, também, “que existe uma organização sequencial e posicional das letras e que há regras que nos obrigam a ler da esquerda para a direita e de cima para baixo” (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997, p.47-48).

Para isso, a atitude do educador e o ambiente educativo criado devem ser facilitadores da familiarização com o código escrito com regras próprias. Também as tentativas de escrita por parte da criança, mesmo que não conseguidas, devem ser valorizadas e incentivadas, de modo a que a criança possa “passar por todas as fases inerentes à apropriação do código escrito” (Silva et al., 2016, p.70).

Para que a criança se envolva com a leitura e com a escrita terá de ter motivos e razões para o fazer, pelo que “é importante que as crianças se apropriem do valor e importância da leitura e da escrita, o que acaba por ser determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever” (Silva et al., 2016, p.71).

Esta valorização relacionada com o prazer e satisfação experienciados nos momentos de leitura e escrita, mas também o sentir-se competente, “são as bases para tornarem crianças motivadas e para usarem e se envolverem com a linguagem escrita” (Silva et al., 2016, p.71). O papel do educador é uma vez mais fundamental neste processo, sendo que deve criar ambientes promotores do envolvimento com a leitura e com a escrita, que levem as crianças a desenvolver atitudes e disposições positivas para a aprendizagem da linguagem escrita.

3.3. ROTEIRO ÉTICO

Durante todo o processo de investigação, bem como ao longo de toda a Prática Profissional Supervisionada II, procurei ter uma atitude reflexiva em relação à ética profissional adotada.

“A formação ética dos educadores de infância deve desenvolver a “dimensão do autoquestionamento ético ligada ao desenvolvimento de uma consciência crítica que se exerce sobre o Mundo e sobre si própria e que não se alheia da dimensão relacional e afectiva que deverá constituir a dimensão central da formação” (Estrela citado por Rosa, 2011 p.24).

Neste sentido, apresento o Roteiro Ético com todas as questões que pautaram a ética profissional durante a investigação.

De entre os compromissos e os princípios para a ética profissional do educador que constam na carta da APEI (2011), os que mais peso tiveram na ação que se desenvolveu junto do grupo de crianças durante o estudo foram “ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem”, “responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”, “promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo”, “contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”, “promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa”, “promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa” e “garantir a troca de informações entre a instituição e a família”.

Existiram ainda outros aspetos que influenciaram os princípios éticos e deontológicos no trabalho investigativo com crianças, definidos por Tomás (2011), tais como: “objetivos do trabalho”, “planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação” e “fundamentos”.

Todos estes princípios e compromissos éticos e deontológicos estão relacionados e foram evidentes no desenrolar do método investigativo, passando de seguida a explicita-los mais pormenorizadamente.

A primeira preocupação foi a de explicitar, a todos os intervenientes do processo, nomeadamente as crianças, os objetivos do trabalho. Informei as famílias através de um “bilhete informativo” que foi dado a cada família, à equipa da sala com uma reunião informal e às crianças, fazendo-as ter uma voz ativa e sendo intervenientes em todas as etapas do processo. Inicialmente, expliquei-lhes

que ía-mos explorar muito a escrita e criar uma nova área da sala onde se pudessem dedicar mais a esta temática.

Outra preocupação foi a do trabalho em equipa, mantendo-a sempre a par do planeamento e ação pedagógica, partilhando sugestões e refletindo em conjunto em prol da qualidade da ação pedagógica a exercer junto das crianças.

3.4. ROTEIRO METODOLÓGICO

3.4.1. MÉTODO E NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO

Para Bento (2012), a investigação é um processo que permite a resolução de problemas relacionados com o conhecimento de fenómenos do mundo real em que vivemos, no qual analisamos a sua importância determinante para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e das sociedades.

A natureza do estudo que se desenvolveu é qualitativa, tendo em conta que o que se pretendeu foi, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), “recolher dados no ambiente natural em que as ações ocorre[ram], descrever as situações vividas pelos participantes e interpretar os significados que estes lhes atribuem . . .”.

Segundo Bento (2012), alguns aspetos caracterizam este tipo de estudo investigativo: ocorre em ambientes naturais, o que foi o caso do que aconteceu, visto ter sido desenvolvida na sala do referido grupo de crianças, ou seja, no local dos participantes; foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados (que serão apresentados mais à frente), como é também característico; é interpretativa e descritiva, no sentido em que foram feitas as interpretações dos dados, através da descrição dos participantes e do local, sendo que essa interpretação levou a serem inferidas conclusões; é indutiva, uma vez terem sido analisados indutivamente os dados sem a preocupação de arranjar dados ou evidências que comprovassem ou rejeitassem quaisquer hipóteses; procurei saber como cada criança dava significado ao tema em estudo e o perspectivava, pelo que esta metodologia é significativa; existiu uma preocupação em compreender os fenómenos na sua totalidade e globalidade, pelo que se pode dizer que existiu uma visão holística; privilegiaram-se os significados das crianças, bem como o que experienciaram, o modo como interpretaram essas experiências

e como, posteriormente, estruturam o mundo social em que vivem; durante toda o processo investigativo fui o principal instrumento de recolha de dados, pois o tempo em que estava com o grupo permitiu a compreensão do contexto; todo o processo da metodologia investigativa foi muito importante.

O método investigativo é de tipo investigação ação, apesar de o tempo existente não ter permitido concluir todos os seus ciclos, visto que se realizaram intervenções no espaço da sala e se desenvolveram estratégias para promover a emergência da escrita junto das crianças do grupo e este método “rege[-se] pela necessidade de resolver problemas reais” e, ainda,

“orienta-se à melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças. Permite ainda a participação de todos os implicados. Desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, acção, observação e reflexão . . . permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada” (Trilla, 1998).

3.4.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

As técnicas e os instrumentos utilizados ao longo do estudo foram a observação participante “. . . que se aplica nos casos em que o investigador está implicado na participação e pretende compreender determinado fenómeno em profundidade” (Castro, 2012, p.23); a análise de documentos, nomeadamente documentos pessoais como os que constam no portefólio que permite “recolher observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrências” (Castro, 2012, p.23); e os registos audiovisuais, como as fotografias que têm principal destaque, sendo uma “técnica de excelência na Investigação-Ação, na medida em que se converte em documentos de prova da conduta humana com características retrospectivas . . .” (Castro, 2012, p.24).

Procurei fazer um cruzamento de dados a partir da análise dos registos contidos no portefólio, nomeadamente os registos de observação e das fotografias tiradas (que estão organizadas por pastas, também, de acordo com diversas temáticas). Assim, através da análise destes instrumentos foi possível fazer

inferências acerca dos comportamentos observados, ou seja, foi possível uma interpretação desses dados observados de modo a tirar conclusões. Esta análise será apresentada, mais à frente, através de uma narrativa descritiva, onde serão mencionados os aspetos evolutivos do comportamento das crianças face ao contacto com a escrita e materiais de escrita, bem como o comportamento apresentado perante a apropriação do novo espaço depois de efetuadas as reformulações, após as estratégias de ação utilizados no estudo.

3.5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

O presente estudo envolveu o número total de crianças do grupo (vinte).

Por imposição da instituição, existem manuais correspondentes às diversas áreas de conteúdo para a Educação Pré-escolar, que cada criança teve que adquirir no início no ano letivo, pelo que a única prática utilizada neste contexto relacionada com abordagem à escrita é o desenho das letras. Desta forma, para fugir à tendência escolarizante deste contexto, foi meu objetivo criar um ambiente educativo rico em materiais de escrita e oportunidades para as crianças desenvolverem a emergência da linguagem escrita “através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (Silva et al, 2016, p.66).

Ao observar o ambiente educativo, constatei que existiam poucos materiais de escrita disponíveis para manuseamento por parte das crianças. Quando queriam escrever as crianças solicitavam, aos adultos disponíveis na sala, uma folha branca A₄ e utilizavam os lápis de cor e as canetas de feltro para escrever nas folhas. Tendo em conta a disposição e organização da sala, as crianças deitavam-se no chão a escrever ou sentavam-se nas mesas destinadas a outras áreas (como aos jogos e construções ou à casa das bonecas), o que criava conflitos entre quem queria escrever e quem estava nas mesas a brincar na área a que a mesma se destinava.

Assim, em conversa com a educadora, sugeri criar uma área para a escrita ao qual a mesma disponibilizou de imediato uma mesa que estava no exterior que poderia servir para a criação dessa área. Simultaneamente ao que já existia, fiz a sinalética da área da escrita nos mesmos moldes das restantes já existentes, bem como o número de crianças que poderiam estar naquela área ao mesmo tempo.

De acordo com o espaço existente e com o tamanho da mesa só é possível estarem duas crianças ao mesmo tempo na área. Foi um fator redutor no sentido em que existiam sempre mais do que duas crianças a querer estar nesta área, o que acabou por gerar novamente alguns conflitos. Para contornar essa situação, muitas vezes a mesa destinada a trabalho em pequeno grupo, como ficava ao lado da área da escrita, era também utilizada para esse fim.

Na área da escrita foram disponibilizados, inicialmente, dois cadernos (um pautado e outro de folhas brancas), que mais tarde devido à grande utilização por parte das crianças foi necessário introduzir mais dois (um pautado e outro quadriculado), foram colocados diversos lápis de carvão e esferográficas para as crianças utilizarem e, para além disso, existiam também panfletos de supermercado, catálogos e revistas diversas. Na área da casinha foi também disponibilizado um bloco de notas e uma esferográfica, livros de receitas e uma agenda. À medida que ia sendo necessário, estes materiais iam sendo substituídos de modo a manter o interesse por parte das crianças.

Estas estratégias ajudaram a enriquecer o ambiente educativo na medida em que potenciou as aprendizagens do grupo relativamente à linguagem escrita. A variedade de textos e tipos de escrita, inseridos nas vivências quotidianas do grupo, que contribuíram para que as crianças compreendessem a necessidade e as funções da escrita.

“A L. chegou perto de mim e perguntou: Queria escrever uma coisa aqui [bloco de notas] para deixar na casinha. Ajudas-me? Disse-lhe que sim e perguntei-lhe o que era ao que ela respondeu: ‘Arrumem a mesa’. Assim todos vão deixa-la sempre arrumada, porque está lá a dizer isso não é?” (Nota de campo de 7 de janeiro de 2018).

Esta observação reflete como esta criança entende uma das funções da escrita. Ao decidir deixar uma mensagem na área da casinha para que todas as outras crianças pudessem ver, a L. demonstra ser capaz de identificar funções específicas para o uso da escrita.

“O A. está a brincar na área da casinha. Enquanto cozinha pede à LR. para lhe trazer o livro de receitas. Os dois abrem o livro e procuram uma receita para o A. cozinhar.” (Nota de campo de 5 de janeiro de 2018).

O A. e a LR. demonstram associar a diferentes funções aos diversos suportes de escrita presentes no ambiente educativo, uma vez que recorrem ao livro de

receitas para “cozinhare””. Esta observação, também reflete como estas duas crianças entendem uma função da escrita.

De modo a aumentar a variedade de materiais de escrita, as crianças recortaram letras maiúsculas e minúsculas de diferentes revistas com o objetivo de ficarem numa caixa na área da escrita que pudessem ser usadas para escreverem palavras colando-as em folhas (cf. Anexo A, p.94). À medida que iam acabando determinadas letras, as crianças encarregavam-se da sua reposição.

“A B. com as letras recortadas pediu-me ajuda para escrever a palavra Arte. B: “Eu acho que começa por um A. Olha aqui Aaaaaarte. É um A.” Disse-lhe que encontrasse o A e que o colasse na folha. Através do som de cada letra foi escrevendo a palavra. De seguida quis escrever mais palavras todas elas relacionadas com o tema que andam a desenvolver com a educadora cooperante. Escreveu artista, quadro, Miró, Haring, Pintura e Pintor. B: “A. posso afixar a minha folha com as palavras?” E ajudei-a a afixar ao lado do Jornal de Parede.” (Nota de campo de 16 de janeiro de 2018).

A B. demonstra conhecer convenções da escrita, pois já diferencia a escrita do desenho, identifica as letras e sabe o nome delas (como reflete a observação). Também apresenta motivação e prazer para escrever, uma vez que escolheu por iniciativa própria realizar uma atividade de escrita, demonstrando concentração e satisfação no desenrolar da mesma e, ainda, revelou contentamento pelas aprendizagens e conquistas que vai fazendo relativamente à compreensão e utilização da linguagem escrita, pelo que pediu para afixar a folha para todo o grupo.

Elaborámos, ainda, “cartões de letras”, em que numa folha A₆, para cada letra do alfabeto, era colado e/ou escrito as diferentes representações dessa letra quer em letra de imprensa, quer a manuscrito (cf. Anexo A, p.95). Posteriormente esses cartões foram plastificados e colocados na área da escrita, para que as crianças tivessem acesso às várias representações de cada letra.

Inicialmente, os únicos escritos expostos existentes na sala eram os nomes das áreas e os mapas de presenças, tarefas e calendários (existentes na área da roda), pelo que as crianças recorriam aos nomes próprios de cada um e copiavam para as folhas. Desta forma, de modo a enriquecer o ambiente educativo ao nível de escritos expostos, elaborámos o Jornal de Parede da Sala (cf. Anexo A, p.98). Reuni as crianças em grande grupo e sugeri a criação do jornal com temas e

notícias escolhidas por eles. O S. sugeriu o nome para o jornal “Notícias de última hora” e todos concordaram. Os temas escolhidos pelo grupo foram Portugal, Desporto, Mundo e A nossa sala (cf. Anexo A, p.98). Semanalmente era escolhido, pelo grupo de crianças, um acontecimento mais marcante relacionado com cada tema para ser notícia no jornal. A ilustrar a notícia as crianças recortavam imagens de jornais/revistas ou faziam um desenho.

Esta estratégia, em relação aos objetivos do estudo, potenciou a utilização de outro tipo de suporte escrito – o jornal – e outro tipo de escrita – a notícia. Para além disso permitiu a existência da exposição de escritos realizados pelas crianças no espaço da sala. Permitiu, ainda, às crianças, compreenderem uma vez mais uma das funcionalidades da escrita, como a informação, bem como das especificidades do texto escrito (a sua estrutura, organização, apresentação, entre outros). Possibilitou também através da associação do desenho à escrita, a compreensão de que uma ilustração representa momentos de um acontecimento, visto que após escrevem a notícia sentiam necessidade de a ilustrar (quer através do desenho, quer através do recorte de imagens nos jornais).

Todos os dias lia uma história ao grupo na roda da manhã ou antes do almoço. Para além de ser uma atividade muito apreciada por todos, era também uma estratégia para o estudo, pois à medida que ia lendo acompanhava com o meu dedo indicador as frases. As crianças apercebiam-se do sentido direcional da escrita e ouviam atentamente as histórias, rimas, lengalengas, etc. manifestando prazer e satisfação. Após a leitura do título questionava as crianças sobre do que se tratava a história, propunha que previssem o que iria acontecer a seguir, pedia que identificassem as personagens e as suas atividades e realçava palavras.

“A: Podemos fazer letras com a plasticina que a mãe do L. deu? Desta sugestão da A. fizemos letras e palavras com a plasticina. Em grupos de cinco de cada vez, as crianças exploraram a plasticina escrevendo letras que estavam nos cartões, alguns arriscaram-se a escrever o seu nome como a F., a L., a D., o M., o S., a B., e a S. Para além das letras a D. e a F. também fizeram desenhos com a plasticina.” (Nota de campo de 22 de janeiro de 2018).

Para além destas estratégias, outras existiram diariamente, tais como ler e escrever perante as crianças; apoiar e incentivar as crianças nas suas tentativas de escrita; as crianças escolherem o que queriam ler e escrever; identificar e

partilhar os progressos que cada criança ia fazendo; questionar sobre o que escreviam; solicitar-lhes que escolhessem uma letra e procurarem-na nas revistas fazendo um círculo à sua volta.

Ao observar os cadernos que estavam na área da escrita vejo que: existem crianças que misturam letras e números nas suas tentativas de escrita; a grande maioria ainda recorre ao desenho para escrever e associa-o a palavras; a maioria também tem dificuldade em escrever em cima de cada linha (no caderno pautado) e faz ainda a letra muito grande, pelo que ocupa mais do que linhas (na vertical); o que mais querem escrever é o nome das pessoas que lhes são mais próximas, (sendo que algumas crianças já conseguem escrever sem estar a copiar); começaram a escrever outras palavras como nomes comuns; uma pequena minoria pede ajuda para escrever sentimentos em desenhos que fazem, como “gosto muito de ti”, “amor”, “amizade”, “amigas para sempre”, entre outros; começaram a usar mais frequentemente a área da leitura para tentativas de leitura, ao invés de utilizarem os livros para outras brincadeiras; começaram a identificar noutras palavras letras do seu nome; a maioria ficou a saber o nome de cada letra do alfabeto; quem frequentava a área da escrita com maior regularidade eram sempre as mesmas nove crianças; perceberam que existiam diferentes tipos de texto, (receitas, cartas e as notícias) e compreenderam que o que era dito podia ser escrito, ficando registado.

3.6. CONCLUSÕES

Partindo dos objetivos do estudo percebi como a organização do ambiente educativo ao nível dos materiais que são disponibilizados influencia as aprendizagens das crianças, mas também como a compreensão por parte das crianças relacionada com a funcionalidade da escrita, a identificação das suas convenções e o prazer e motivação influencia o envolvimento das crianças em situações de escrita.

Este grupo tinha um grande interesse pela escrita, mas o ambiente era pobre em materiais de escrita e até mesmo em escritos. Após a sua reorganização, as tentativas de escrita das crianças do grupo aumentaram e

começaram a apropriar-se da sua funcionalidade, das suas convenções, aumentando assim o seu prazer e motivação.

Com o fim de enriquecer o ambiente educativo com suportes de escrita, gostava de ter tido acesso a um computador para que o grupo pudesse utilizar meios informáticos não só para escrever e ter acesso a diferentes tipos de texto e informações, mas também para comunicarem e utilizarem a linguagem escrita. Tal não foi possível, visto na instituição as salas não estarem equipadas de computadores.

O estudo possibilitou-me abordar e fundamentar esta problemática, ajudando-me a refletir sobre os comportamentos das crianças relativamente à emergência da escrita. Ainda assim considero que o tempo disponibilizado para o estudo é curto e não permite que as crianças produzam largos desenvolvimentos. A continuação do estudo, pelo menos até ao final do ano letivo, permitiria a observação de um maior número de comportamentos, bem como mais aprendizagens por parte das crianças do grupo.

Em conclusão, considero que o grupo desenvolveu novas e importantes aprendizagens relativamente à funcionalidade e convenções da escrita, o que potenciou ainda mais o seu prazer e motivação para ler e escrever, visto sentir-se mais competente para o fazer.

4. CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL

A identidade profissional, seja ela de que profissão for, é vista como “um conjunto de padrões pré-determinados que enformam uma profissão” (Costa, & Caldeira, p.127), com os quais todos os profissionais da mesma se identificam e que, por isso, nos permite falar em “identidade”. Contudo, segundo as mesmas autoras (s.d.), “há que entendê-la como construção dinâmica em que o sujeito detém um papel fundamental e que faz de uma identidade um conjunto de identidades” (p. 127). Quer isto dizer, que para uma determinada profissão, não existem profissionais com identidades iguais.

Deste modo, a relação pedagógica com as crianças é o ponto comum a todos os educadores, mas não existe um “ser educador”, pois “não há homogeneidade na composição, nas funções, nas perspectivas, nos valores e nas atitudes de todos os membros da mesma área” (Sarmiento, 2009, p. 47, citado por Costa, & Caldeira, p.127).

Para este processo de construção identitária é preciso, em primeiro lugar, “querer ser educadora de infância; depois, tem que se sustentar a acção pedagógica em saberes específicos e, por último, tem que se activar um contínuo processo de reflexão sobre a acção profissional” (Nóvoa, 1987, citado por Costa, M. & Caldeira, A., s.d., p.127). Importa salientar, que a esta profissão, está implícita uma permanente reflexividade que leva o educador/a a redescobrir o seu sentido da ação educativa.

Esta (re)construção da identidade profissional de um/a educador/a começa a desenvolver-se durante a formação inicial. Por isso, enquanto futura educadora de infância considero fundamental definir princípios pelos quais quero reger a minha ação educativa.

Existem vários modelos pedagógicos que constituem importantes pontos de referência para a construção da identidade profissional do educador, bem como para a adoção de uma prática educativa de qualidade, articulando, deste modo, a teoria e a prática.

Nos contextos onde realizei as minhas práticas profissionais supervisionadas, os modelos seguidos pelas educadoras cooperantes eram bastante distintos. No contexto da PPS I, a educadora rege-se pelos princípios e valores do Movimento da Escola Moderna (MEM). No contexto da PPS II a educadora

segue um modelo mais tradicional. Durante a formação no mestrado, ao abordar os vários modelos pedagógicos para a ação sempre tive um com qual me identificava mais. Contudo como ainda não tinha oportunidade de o poder observar na prática, bem como aos outros modelos, foi só após as práticas profissionais que senti que podia assumir a minha identidade profissional.

Tive a sorte de no contexto de creche, durante a PPS I, o modelo seguido ser aquele com o qual me identificava mais – o MEM. Ao reger a minha prática segundo os valores e princípios deste modelo, senti que todo o trabalho realizado fazia sentido e que refletia muito o que procuro ser enquanto educadora.

Este modelo compreende, de acordo com Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), “o processo de educação como um processo de humanização onde, através da interação com os outros em atividades culturais, nos apropriamos da herança cultural e dos seus instrumentos, contribuindo para novas criações” (p.18). É no constante processo de humanização, através do contacto com atividades culturais autênticas, que a aprendizagem das crianças é enquadrada. A cultura humana — os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens —, constitui a nossa humanidade, isto é, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que se foram formando pela atividade humana ao longo da história.

Tem-se assistido ao afastamento da instituição escolar da vida e da cultura humana, substituída por uma cultura de escolarização específica que, considero estar, em muitos aspetos, completamente afastada da herança social e cultural. O que se traduz numa descontextualização entre a instituição escolar e a vida e cultura humana.

O modelo referido acima orienta-se por valores, de cooperação e comunicação, pois tudo é aprendido em colaboração e com os outros e posto em comum. Isto é, “a apropriação dos conhecimentos decorre do envolvimento das crianças em projectos cooperados de investigação que elas próprias desencadeiam para dar continuidade à experiência vivida, ampliando-lhes a compreensão que têm desses saberes que trazem do quotidiano” (Serralha, 2009, p.22). A organização do currículo é feita pelas crianças, tendo em conta que emerge dos projetos. O centro é a criança e não o adulto, como acontece noutros modelos. Há espaço para que a criança tenha uma voz ativa. Para mim este aspeto é fundamental na educação.

Considero, também, importante o trabalho na Zona de Desenvolvimento Próximo “que dará oportunidade a cada um, no processo de humanização, de ir mais além do que seria possível sozinho, apropriando-se das qualidades humanas na construção da sua identidade” (Folque et al., 2015, p.19), tendo em conta que neste modelo é possível a comunicação entre crianças de diversas idades e entre crianças e adultos, partilhando experiências, saberes e ferramentas culturais. Daqui emerge o valor de coesão grupal, uma vez que as crianças entreajudam-se umas às outras, o que possibilita a criação de uma comunidade de aprendizagem pela construção cooperada de saber, que só ganha sentido quando partilhado.

Outro princípio deste modelo com o qual me identifico é a organização e gestão cooperada do espaço e dos materiais, que permitem que educadores e crianças partilhem o poder de tomar decisões o que lhes suscita uma tomada de consciência de pertença aquele grupo.

Neste modelo, os educadores procuram: escutar a criança, compreendendo o que ela tem para dizer; criar empatia, reconhecendo e valorizando o seu ponto de vista e reconhecendo os seus sentimentos; respeitar a criança, atendendo aos seus ritmos e levando-a a sério; e manter expectativas explícitas sobre a sua capacidade e necessidade de comunicação. A comunicação entre os adultos e as crianças dá-se “através da linguagem verbal, mas também através da comunicação emocional do toque e dos gestos que carregam significados” (Folque et al., 2015, p.19). A meu ver, é o estabelecer de ligações, de afetos, o criar relações que permitem que todos os processos sejam vividos intensamente e que as aprendizagens sejam significativas.

São estes os princípios e valores que considero mais importantes no modelo do MEM. No entanto identifico-me com toda a estrutura que forma o modelo em si e que vou procurar apropriar-me cada vez mais, a fim de ser capaz de orientar a minha prática profissional segundo este modelo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tal como refere Neves (2011, p.72) citado por Ciriaco e Rodrigues (2015):

“O Estágio Curricular Supervisionado representa uma etapa da formação inicial dos professores e se ocupa de algumas atividades que colocam o estagiário frente a situações educacionais que favorecem ou não a identificação e afirmação pela escolha da docência” (p.42).

A afirmação feita pelo autor (2011) ilustra o processo da PPS II. Todos os desafios que nos são colocados acabam por nos mostrar se é esta a profissão que queremos realmente seguir.

A realização deste relatório, a elaboração do estudo e os meses de PPS foram bastante importantes do ponto de vista da consolidação de aprendizagens e de estratégias a desenvolver enquanto futura educadora de infância. A verdadeira importância da PPS está no permitir colocar em prática os conhecimentos aprendidos. Para além disso a PPS permitiu-me a continuação da construção da minha identidade profissional, que a não identificação com os valores e princípios do contexto acabou por ser decisivo para o que me move e procuro ser enquanto educadora.

A reflexão é um fator que considero ser muito importante na prática diária de um educador. É através dela que revemos práticas, ajustamos ações, implementamos estratégias, entre outros. Contudo, tenho ainda alguma dificuldade em passar essas reflexões para o papel. Faço-as sempre, diariamente, mas em pensamento, em conversas com a equipa educativa. Tem sido e continuará a ser uma aprendizagem da minha parte, ser capaz de traduzir em palavras escritas essas reflexões mentais, tal e qual como as pensei.

A realização do estudo permitiu-me o foco numa problemática, aprofundar os conhecimentos sobre ela e observar os comportamentos do grupo face a essa problemática. A implementação das intenções e das estratégias para a mesma possibilitaram a observação dos comportamentos do grupo, em que o papel do educador é fundamental, nomeadamente ao nível da organização do espaço e dos materiais.

O balanço que faço da PPS é positivo, pois resultou num processo muito vivido, rico em aprendizagens e na autoconstrução da minha identidade profissional.

REFERÊNCIAS

- APEI (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, nº 64, ano VII (pp. 40-43).
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Alemanha: Coordenação do ensino do Português na Alemanha.
- Ciríaco, K. & Rodrigues, J. (2015). Contribuições do estágio na creche para a construção da identidade profissional de futuros professores. *Colloquium Humanarum*, volume(12), p.42-65
- Costa, M. & Caldeira, A. (2015). Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In Pereira, C. (org.), Pereira, S., Rodrigues, M., Almeida, A., Pires, C. & Tomás, C. (Eds), *Atas do II Encontro de Mestrados Em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 113-120). Benfica: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Cruz, J. (2011). *Práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literácito das crianças*. (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14245>
- Folque, M. A., Bettencourt, M., Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3 (6.ª série), 13-34.
- Mata, L. & Sim-sim, I. (Coord.), (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação: Direção

Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. (8ªed.)

Lousã:

McGraw-Hill.

- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Oliveira, M. R. (2015). *A promoção da leitura na primeira infância e a participação da família – Um berço de histórias*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto). Consultada em <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2131>
- Rosa, M., (2011). A formação ética dos futuros educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 24-27.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 35 (5ª série), 5-51.
- Sousa, O. S., (2015). *Textos e Contextos: Leitura, Escrita e Cultura Letrada*. Coleção Estudos e Reflexões. Media XXI: Porto.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). In Competências nucleares e níveis de desempenho, *A língua materna na Educação Básica* (pp 43-49). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos Mundos no Mundo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Trilla, J. (1998). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed Editora: Brasil

ANEXOS