



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto  
Instituto Politécnico da Guarda

# Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

Cristina Ramos

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino  
Básico

Abril de 2012



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto  
Instituto Politécnico da Guarda

# Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

Cristina Maria Proença Ramos

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino  
Básico

Orientador: Professor Doutor Fernando Carmino Marques

Abril de 2012

## RESUMO

Este trabalho realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico (CEB), do Instituto Politécnico da Guarda – Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, apresenta o nosso trabalho desenvolvido ao longo da Prática do Ensino Supervisionada (PES) assim como as reflexões sobre as atividades promovidas relativas à iniciação à leitura e à escrita no pré-escolar. As atividades foram desenvolvidas por um grupo de crianças do pré-escolar do Jardim-de-infância de Alfarazes. Este grupo era constituído por vinte e quatro crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos.

O objetivo deste trabalho é propor uma reflexão sobre a maneira como abordar a iniciação à leitura e à escrita no pré-escolar, em contexto de prática de ensino supervisionada.

Dividido em três capítulos, caracterizamos no primeiro o contexto, o enquadramento institucional, apresentando as principais características do meio envolvente onde o Jardim-de-infância de Alfarazes está inserido.

No segundo capítulo descrevemos a prática que efetuamos ao longo das oito regências e apresentamos uma reflexão final do que foi e representou para nós esta experiência de prática de ensino supervisionada.

No terceiro capítulo, depois de justificar o tema escolhido: «Iniciar a leitura e a escrita no pré-escolar», descrevemos o resultado da observação do tema proposto inspirado pelas dificuldades sentidas por crianças de 5-6 anos na aquisição da leitura e da escrita. Como distinguiam estas crianças a leitura da escrita? Como lhes explicar o que é a escrita e a leitura sem recorrer a metodologias confirmadas? Interrogações que serviram como base de reflexão e cujos resultados apresentamos na conclusão desse capítulo.

Podemos dizer que as regências que efetuámos durante a nossa prática de ensino supervisionada nos permitiram verificar que as práticas de ensino deverão ser constantemente repensadas, pois, nem sempre a teoria se aplica a situações reais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação pré-escolar, Iniciação à leitura e à escrita, Prática de Ensino Supervisionada.

## **ABSTRACT**

This study conducted in the context of the Master in Pre-school education and teaching of the 1ST Cycle of Basic Education (CEB), of the Polytechnic Institute of Guarda College of Education, Communication and Sport, presents our work along the practice of Supervised Teaching (FT) as well as the reflections on the activities being organized for the initiation to reading and writing in pre-school. The activities were developed by a group of children from pre-school attending the Alfarazes kindergarten. This group consists of twenty-four children aged between five and six.

The objective of this work is to propose a reflection on how address the initiation to reading and writing in pre-school, in the context of Supervised Teaching Practice.

Divided into three chapters, in the first we characterize the context, the institutional framework, showing the main characteristics of the surrounding environment where Alfarazes kindergarten is inserted.

In the second chapter we describe the practice that we achieved along the eight regencies and we make a final reflection of what was and represented for us this experience of Supervised Teaching Practice.

In the third chapter, after justifying our choice of the theme: "start reading and writing in pre-school", we describe the result of the observation made according to the proposed topic: inspired by the difficulties experienced by children of 5-6 years in the acquisition of reading and writing. How did these children distinguish reading from writing? How could we explain them what is the writing and the reading without the recourse to confirmed methodologies? These questions were used as a basis for a reflection and we present the results at the conclusion of this chapter.

We can say that the regencies we did during our Supervised Teaching Practice have allowed us to check that the practices of teaching should be constantly reviewed, therefore, not always the theory applies to real situations.

**Keywords:** Pre-school education, Start reading and writing, Supervised Teaching Practice.

## **GLOSSÁRIO DE SIGLAS**

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**Cercig** – Cooperativa de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas da Guarda

**CMG** – Câmara Municipal da Guarda

**EB** - Escola Básica

**IPSS** – Instituições Particulares de Solidariedade Social

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**ME** – Ministério da Educação

**MESS** – Ministério do Emprego e da Segurança Social

**PE** – Projeto Educativo

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

## ÍNDICE GERAL

<b>Resumo .....</b>	<b>iii</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>iv</b>
<b>Glossário de siglas.....</b>	<b>v</b>
<b>Índice Geral.....</b>	<b>vi</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>I CAPÍTULO .....</b>	<b>3</b>
1.1. Caracterização do meio .....	4
1.2. Organização e administração escolar .....	5
1.3. Caracterização do Jardim-de-infância de Alfarazes .....	6
1.3.1- Caracterização da turma .....	7
1.4. Caraterização socioeconómica e psicopedagógica da turma.....	10
<b>II Capítulo .....</b>	<b>12</b>
2.1. Enquadramento legal e institucional .....	13
2.2. Descrição do processo e prática de ensino supervisionada (reflexão e avaliação) .....	13
2.2.1. Descrição cronológica da PES.....	14
<b>III Capítulo.....</b>	<b>28</b>
3.1. Enquadramento histórico e situação atual do pré-escolar .....	29
3.2. Como dar início à leitura e à escrita no pré-escolar .....	31
3.3. A linguagem das crianças no jardim-de-infância .....	34
3.4. O educador de infância na iniciação à leitura e à escrita.....	35
3.5. Descrição das atividades relacionadas com a iniciação à leitura e à escrita.....	36
<b>Conclusão .....</b>	<b>43</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>44</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>48</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização da turma do Jardim-de-infância de Alfarazes .....	8
Quadro 2 – Habilitações literárias dos pais das crianças .....	10
Quadro 3 – Profissão dos pais das crianças .....	11

## ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico 1 – Caracterização da turma do Jardim-de-infância de Alfarazes .....	9
Gráfico 2 – Habilitações literárias dos pais das crianças .....	10

## ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Portugal – Região Centro – Distrito da Guarda .....	5
Figura 2 – Fantoques da «Canção de Primavera» .....	14
Figura 3 – Exercício da «Canção de Primavera» .....	14
Figura 4 – Desenhos elaborados pelas crianças sobre a «Canção de Primavera» .....	15
Figura 5 – Exercício de grafo motricidade .....	16
Figura 6 – História do coelhinho que não era de Páscoa .....	17
Figura 7 – Exercício de matemática .....	17
Figura 8 – Livro elaborado pelas crianças, sobre o «Coelhinho que não era de Páscoa» .....	17
Figura 9 – As amigas do Vivinho .....	18
Figura 10 – Exposição sobre Apicultura .....	19
Figura 11 – Tabela de dupla entrada .....	19
Figura 12 – Desenhos sobre a Apicultura .....	20
Figura 13 – Exposição sobre Barro/Argila .....	21
Figura 14 – Figuras realizadas em barro .....	21
Figura 15 – Expressão motora .....	22
Figura 16 – Exercício sobre as rochas .....	24
Figura 17 – Exposição sobre José de Guimarães .....	26
Figura 18 – Tela realizada pelas crianças .....	26
Figura 19 – Exercício sobre a «Canção de Primavera» .....	39

Figura 20 – História do «Coelhinho que não era de Páscoa».....	40
Figura 21 – Continuação da história do coelhinho .....	40
Figura 22 – Exercício de reconhecimento das rochas .....	41
Figura 23 – Exercício de grafo motricidade .....	42

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

Anexo 1 .....	49
Anexo 2 .....	56



## INTRODUÇÃO

«Se a leitura e a escrita fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças, que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter oportunidade de ter estas experiências na educação pré-escolar.»

[Orientações Curriculares, 1997:69]

Este relatório foi elaborado no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada - Estágio e Relatório I, pertencente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico, do Instituto Politécnico da Guarda – Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto. Nele apresentamos a informação que considerámos importante sobre o estágio por nós realizado, no Jardim-de-infância de Alfarazes, localizado na cidade da Guarda, entre 21 de março e 03 de junho 2011.

Tendo como tema de reflexão a iniciação à leitura e à escrita no pré-escolar, este relatório está dividido em três capítulos.

No primeiro descrevemos o contexto, a organização e administração escolar, apresentando as principais características do meio envolvente no qual o Jardim-de-infância de Alfarazes se insere.

No segundo capítulo, depois de mencionar o enquadramento legal e institucional, descrevemos o processo e a prática de ensino supervisionada desenvolvido ao longo das oito regências, com a respetiva reflexão final, do que representou para nós a PES.

No terceiro capítulo, além de descrevemos as atividades desenvolvidas, propomos uma reflexão sobre o tema escolhido: iniciação à leitura e à escrita numa turma de pré-escolar, ou seja, como preparar uma iniciação à leitura e à escrita junto de crianças de 5-6 anos. Tema surgido após a verificação das dificuldades sentidas na

nossa prática de ensino supervisionada, quando pretendíamos preparar as crianças para a prática futura da leitura e da escrita.

Como mostrar às crianças a distinção entre leitura e escrita? Como tratar este tema, sem entrar formalmente no ensino da escrita e da leitura? Foi interessante observar que as crianças mesmo sem saberem formalmente ler e escrever já tinham noções sobre leitura e escrita e qual a sua finalidade, pois, sendo a criança sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, através da interação social criam-se condições propícias para a aquisição da leitura e da escrita. Durante a nossa prática de ensino supervisionada foi interessante verificar como as crianças iam adquirindo as noções de leitura e de escrita.

# I CAPÍTULO

# I CAPÍTULO

Neste I capítulo descrevemos de forma sucinta o contexto, a organização e administração escolar, apresentando as principais características do meio envolvente no qual o Jardim-de-infância de Alfarazes se insere.

## 1.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO

O concelho da Guarda fica localizado na província da Beira Alta, confinante com os concelhos de Celorico da Beira, Pinhel, Sabugal, Manteigas e Belmonte. De média dimensão (cf. fig.1 p. seguinte), este concelho é composto por 52 freguesias rurais e três urbanas, compreende três bacias hidrográficas: Mondego, Côa e Zêzere. Capital de distrito com o mesmo nome, a cidade da Guarda é a cidade mais alta do país, com altitude de 1.056 metros. É conhecida por ser a cidade dos 5 “F”: Forte, Farta, Fria, Fiel e Formosa. É considerada forte devido à torre do castelo e às muralhas; farta devido a riqueza do seu vale; fria porque fica perto da serra da Estrela; fiel porque nunca se entregou em nenhuma batalha e formosa pela sua inigualável beleza natural.

Do ponto de vista económico a cidade da Guarda vive da agricultura e da indústria. Na agricultura encontramos os cereais, batata, fruta, vinho, azeite, criação de gado bovino, ovino, caprino e suíno. Na indústria, salientam-se os setores dos lanifícios, dos lacticínios e montagem de automóveis.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Informação retirada do site oficial da Câmara Municipal da Guarda. <http://www.mun-guarda.pt/index.asp?idedicao=51&idSeccao=577&Action=seccao>, em 12 de Julho de 2011 e [http://www.infopedia.pt/\\$guarda](http://www.infopedia.pt/$guarda), em 19 de Março de 2012.

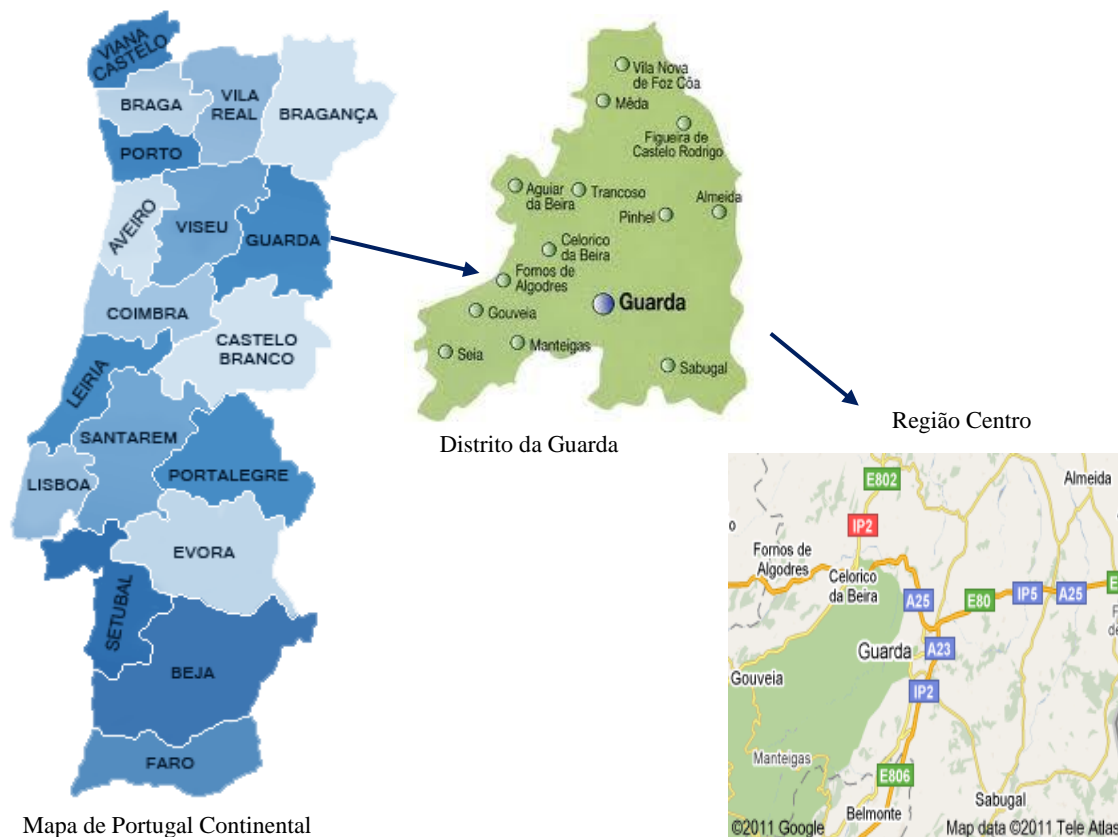


Figura 1 – Mapa de Portugal – Região Centro – Distrito da Guarda

Fonte: [http://mapas.owje.com/5948\\_guarda-district-map-portugal.html](http://mapas.owje.com/5948_guarda-district-map-portugal.html)

## 1.2. ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, refere que o sistema educativo é

[...] o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (artigo 1.º).

O decreto-lei n.º115-A/98, de 4 de maio, com a nova redação dada pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril, refere que cada direcção regional de educação tem uma coordenação executiva que funciona sob o regime de autonomia, administração e gestão

dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos. No caso específico da Guarda, onde realizámos a nossa PES, é o Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda em parceria com a Câmara Municipal da Guarda (CMG) que orienta e tutela as escolas do concelho, nomeadamente o Jardim-de-infância de Alfarazes.

Segundo o Projeto Educativo (PE) do Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda 2010-2013,

O Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda surge por Despacho do Diretor Regional de Educação do Centro, exarado em 13 de Maio de 2002. Em 5 de Julho de 2003, por Despacho do Secretário de Estado da Administração Educativa foi transformado em Agrupamento Vertical, com sede na Escola Básica de Santa Clara.

O Agrupamento abrange quatro níveis de ensino: a educação pré-escolar, o 1.º, 2.º e 3.º CEB. É composto por quinze estabelecimentos de ensino, quatro estabelecimentos de educação pré-escolar (Jardim-de-infância de Alfarazes, Jardim-de-infância de Lameirinhas, Jardim-de-infância de Sé e Jardim-de-infância de Famalicão), oito estabelecimentos de 1.º ciclo, um centro escolar: Escola Básica (EB) com Jardim-de-infância de Gonçalo e uma escola com 2.º e 3.º ciclos, EB de Santa Clara.

Cada estabelecimento de ensino mantém a sua identidade própria, organizando-se a partir de um tronco comum, visando uma organização com qualidade, quer no âmbito pedagógico, quer administrativo, numa perspetiva de aumentar os padrões de excelência. A administração e gestão dos agrupamentos de escolas é assegurada por órgãos próprios, aos quais cabe cumprir e fazer cumprir os princípios e objetivos previstos nos artigos 3.º e 4.º do decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril.<sup>2</sup>

### **1.3. CARACTERIZAÇÃO DO JARDIM-DE-INFÂNCIA DE ALFARAZES**

O Jardim-de-infância de Alfarazes pertence à rede pública da educação pré-escolar e faz parte do Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda. O Jardim-de-infância de Alfarazes tem uma capacidade para 60/70 crianças, atualmente funciona com uma sala para crianças dos 3/4 anos, uma sala das crianças dos 4/5 anos e uma sala

---

<sup>2</sup> Informação retirada do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda 2010-2013 (pp. 3-13)

das crianças dos 5/6 anos. Neste ano letivo estão inscritas 58 crianças. O Jardim-de-infância de Alfarazes funciona nas atuais instalações, no Bairro de Nossa Senhora dos Remédios, desde o início do ano letivo 2006/2007. Antes desta data situava-se em Alfarazes. Foi construído pela CMG em parceria com a Associação “O Castelo”.<sup>3</sup>

### **1.3.1- Caracterização da turma**

O grupo do pré-escolar do Jardim-de-infância de Alfarazes, onde realizámos o nosso estágio, é constituído por 24 crianças, sendo 17 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Quatro crianças têm ainda 4 anos, outras completam 5 anos até dezembro, e uma delas completa os 6 anos. Devemos também referir que há crianças mais desenvolvidas que outras do ponto de vista cognitivo, motor e linguístico.

Por exemplo, na expressão plástica, observámos que há crianças que necessitam completar o desenho com pormenores como o cabelo, mãos, orelhas, roupa, sapatos, ou então de acrescentar algo mais aos temas que geralmente se referem à casa, às flores, aos carros e às outras crianças.

Nas atividades de expressão motora, verificamos igualmente que alguns elementos do grupo já sabem orientar o seu corpo no espaço e começam a entender os conceitos de esquerda e direita, tendo a sua lateralidade definida, apresentam mais controlo nos movimentos, gostam por isso de atividades que requerem maior movimento. Na motricidade fina, capacidade para executar movimentos com controlo e destreza, observámos os dois extremos: se há crianças que têm facilidade no manuseamento de material gráfico, outras ainda não conseguem utilizá-lo de forma correta.

No que se refere à linguagem oral, as crianças gostam de relatar acontecimentos sobre a sua vida familiar, a casa, os passeios de fim de semana, e tudo o que a rodeia. Quando inventam histórias as crianças utilizam poucos adjetivos no seu discurso, embora alguns elementos do grupo se mostrem mais despertos, revelando grande interesse e motivação por esta área e todas as atividades relacionadas com as letras: escrevem o seu nome em letras de imprensa, reconhecendo-o também quando está escrito em letras manuscritas. A maioria sabe as letras do alfabeto e consegue escrever

---

<sup>3</sup> Informação obtida e reproduzida graças ao contributo da educadora Henriqueta Falcão, do seu projeto curricular de turma.

algumas delas se lhes forem ditadas, contudo nem sempre conseguem fazer a correspondência entre o som e a representação gráfica.

Na área da matemática, como nas outras, o grupo apresenta um grau de desenvolvimento heterogéneo: tem consciência da noção de tempo, dia, semana, mês, ano, relacionando-o com os acontecimentos mais marcantes da sua vida. As crianças são capazes de agrupar e ordenar objetos, tendo em conta dois ou mais atributos. Conseguem também, entre outros, compreender e usar os conceitos opostos de antes/depois, em cima/em baixo, bem como os conceitos opostos de tempo: ontem/hoje/amanhã e conceitos de grandeza em relação a altura/volume/peso.

As atividades livres das crianças realizam-se no recreio e nas diversas áreas da sala de atividades. No recreio, verifica-se que as crianças, na sua maioria, respeita os colegas, embora muitas tenham dificuldade em partilhar materiais, o que é frequente nestas idades.

Nas diversas áreas da sala, as crianças são capazes de conviver umas com as outras, brincam entre si mas nem sempre respeitam as regras da sala. Embora cada área tenha um número definido de crianças que nela podem brincar, as crianças nem sempre respeitam essa regra.

Relativamente à sua autonomia gestual, a maior parte das crianças veste-se sozinha, muito embora todas necessitem de ajuda para apertar os atacadores.

No quadro 1, que a seguir reproduzimos, referem-se por idade e género as crianças da turma do Jardim-de-infância de Alfarazes onde estagiámos.

**Quadro 1 – Caracterização da turma do Jardim-de-infância de Alfarazes**

<b>IDADE</b>	<b>SEXO</b>		
	<i>TOTAL</i>	<i>M</i>	<i>F</i>
<b>4</b>	6	3	3
<b>5</b>	20	13	4
<b>6</b>	1	1	0
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>17</b>	<b>7</b>

Fonte: Projeto educativo da educadora Henriqueta Falcão.



Pelo gráfico 1 constata-se que neste grupo há mais meninos do que meninas o que pode explicar certos comportamentos dentro da sala de aula que iremos descrever em seguida:

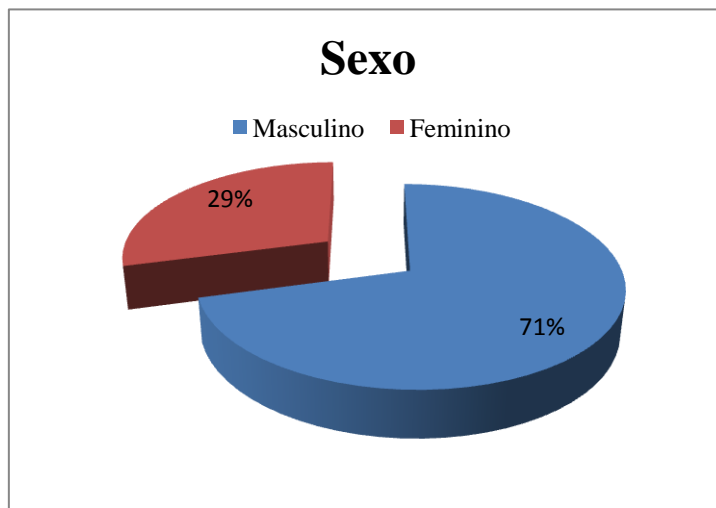


Gráfico 1 – Caracterização da turma do Jardim-de-infância de Alfarazes

Fonte: Projeto educativo da educadora Henriqueta Falcão

Sobre a ocupação do espaço da sala de aula constatamos um maior agrupamento de crianças em certas áreas lúdicas, assim, as do sexo masculino brincam na área dita «garagem», na área onde se encontram os jogos didáticos (legos, puzzles) e no computador; as do sexo feminino brincam na área dita «casinha», gostam do jogo «faz de conta» para o qual se atribuem papéis, os desempenham e caracterizam.

A área da biblioteca é utilizada por todos, servindo-lhes de refúgio sempre que querem estar mais sossegados, confirmando um dos traços da psicologia infantil.

#### 1.4. CARATERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA E PSICOPEDAGÓGICA DA TURMA

A nível socioeconómico na sua maior parte as crianças são provenientes da classe média como podemos verificar pelo quadro 2 e o gráfico 2, quadro que por outro lado nos mostra também que a maioria dos pais dessas crianças possui o 12.º ano e/ou licenciatura. Por estes dados poderíamos tirar algumas conclusões sobre a caracterização psicopedagógica da turma.

Quadro 2 – Habilitações literárias dos pais das crianças

Habilitações Literárias	4.º ano	6.º ano	8.º ano	10.º ano	11.º ano	12.º ano	Licenciados	TOTAL
<b>MÃE</b>	0	2	0	1	1	6	14	<b>24</b>
<b>PAI</b>	2	2	2	0	3	8	7	<b>24</b>
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>20</b>	<b>48</b>

Fonte: Projeto educativo da educadora Henriqueta Falcão

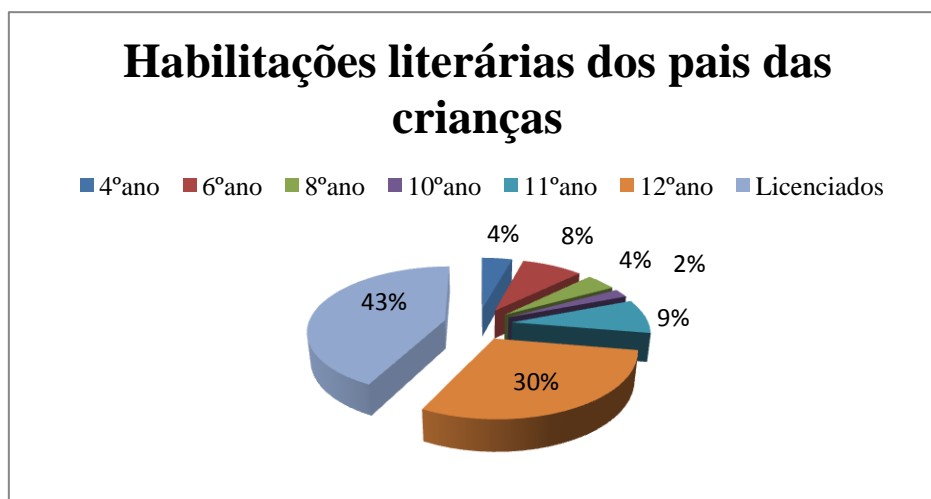


Gráfico 2 – Habilitações literárias dos pais das crianças

Fonte: Projeto educativo da educadora Henriqueta Falcão

Quadro 3 – Profissão dos pais das crianças

Profissão			
Mãe		Pai	
Auxiliar geriatria	2	Guarda (GNR)	4
Rececionista	1	Motorista TIR	2
Juíza	2	Marceneiro	1
Empregada hotelaria	1	Polícia (PSP)	1
Operária	1	Juiz	2
Educadora	1	Construção civil	1
Enfermeira	3	Enfermeiro	1
Assistente administrativa	2	Mecânico	1
Auxiliar técnica	1	Empresário	2
Contabilista	2	Vendedor	3
Guarda prisional	1	Assistente administrativo	2
Professora	3	Sargento força aérea	1
Auxiliar	1	Desenhador	1
Desempregada	2	Professor	1
Esteticista	1	Cozinheiro	1
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>Total</b>	<b>24</b>

Fonte: Projeto educativo da educadora Henriqueta Falcão

O quadro 3 mostra-nos a diversidade das profissões exercidas pelos pais das crianças (homens e mulheres), sendo que o número de pais no ativo ocupam cargos ligados à saúde (6), à justiça (5) e à educação (5), e a maioria dos pais exercem outras profissões (30). Da observação feita ao quadro verifica-se a existência de duas mães que se encontram desempregadas, número bastante reduzido face à atual conjuntura económica, os restantes pais (homens e mulheres) encontram-se a desempenhar uma atividade profissional. Há ainda a referir o facto que nenhum pai do sexo masculino está desempregado.

## **II CAPÍTULO**

## **II CAPÍTULO**

Neste II capítulo começamos por referir o enquadramento legal e institucional em conformidade com as Orientações Curriculares e continuamos, descrevendo o percurso que efetuámos durante a PES que realizámos, desde a nossa integração no Jardim-de-infância de Alfarazes até às reflexões críticas que esta prática nos inspirou nas diferentes matérias.

### **2.1. ENQUADRAMENTO LEGAL E INSTITUCIONAL**

Como base orientadora para as minhas regências utilizei o livro das Orientações Curriculares (definidas pelo despacho n.º 5220/97 de 4 de agosto, do Ministro da Educação), documento orientador das práticas pedagógicas dos educadores e uma linha orientadora para a própria formação. Segundo as Orientações Curriculares, as Orientações Curriculares constituem o quadro de referência comum para todos os educadores da rede nacional e têm por objetivo, independentemente do modelo pedagógico utilizado pelo estabelecimento de educação pré-escolar e/ou pelo educador, garantir aprendizagens significativas às crianças. Assentam nos seguintes fundamentos que se devem articular entre si: 1 - o desenvolvimento da criança e a aprendizagem como vertentes indissociáveis; 2 - o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo; 3 - a valorização dos saberes da criança, como fundamento de novas aprendizagens; 4 - a construção articulada do saber; 5 - a exigência de resposta a todas as crianças, o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação. [Orientações Curriculares, 1997:13,14]

### **2.2. DESCRIÇÃO DO PROCESSO E PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (REFLEXÃO E AVALIAÇÃO)**

É na PES que se tem a oportunidade de pôr em prática os conhecimentos adquiridos nas aulas do Mestrado em Ensino de Educação Pré-Escolar e 1º CEB. Este é também um momento de reflexão sobre a atividade docente, sobre os problemas que

surtem no decorrer da ação. O principal resultado desta PES foi suscitar em nós a ideia de como exercer uma pedagogia mais realista, indo ao encontro das capacidades das crianças, a fim de melhor compreenderem e responderem ao que delas se espera no seio da sociedade. As reflexões que íamos fazendo foram para nós um meio de estarmos conscientes do trabalho que se pretendia rigoroso, servindo-nos depois de guia para uma nova planificação.

### 2.2.1. Descrição cronológica da PES

O estágio por nós realizado, no contexto de pré-escolar, decorreu no período compreendido entre 21 de março e 3 de junho 2011, no Jardim-de-infância de Alfarazes, conforme já anteriormente referimos. É essa prática que passamos a descrever por ordem cronológica.

- 21 de março de 2011. Depois de termos sido acolhidos com alegria e boa disposição por toda a comunidade, demos início à nossa primeira atividade na qual propusemos a utilização do computador, o que despertou e motivou o interesse das crianças. Estas viram um PowerPoint sobre a história do «Senhor Ano» no qual se referiam as estações do ano, para daí se chegar à estação do ano que se iniciava nesse mesmo dia, a primavera. De seguida, utilizando os fantoches previamente concebidos por nós (cf. fig. 2), ouviu-se a «Canção de Primavera» sobre a música, tendo esta sido memorizada. Com a realização dos desenhos (cf. fig. 3) e inspirados pela canção as crianças mostraram ter entendido a música e a letra.



Figura 2 – Fantoches da «Canção de Primavera»

Fonte: Própria

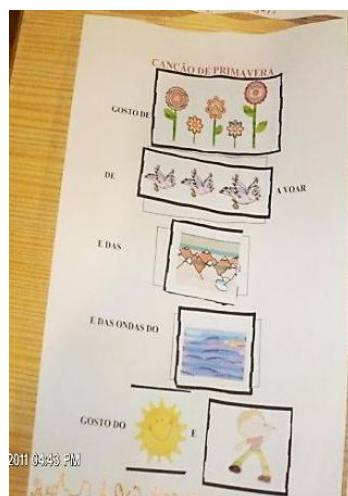


Figura 3 – Exercício da «Canção de Primavera»

Fonte: Própria

Em seguida as crianças elaboraram um desenho (cf. fig. 4) sobre o que representava para elas a primavera, ficando ainda mais motivadas quando souberam que os seus desenhos, juntamente com a música da primavera, iriam servir para a elaboração de um PowerPoint.



Figura 4 – Desenhos elaborados pelas crianças sobre a «Canção de Primavera»

Fonte: Própria

- 25 de março. Junto com as crianças começámos por refletir sobre o que se tinha feito no dia 21 de março. De seguida, enquanto víamos a história em PowerPoint, elaborada com o desenho das crianças na sessão anterior, as crianças cantavam a canção da primavera. Depois, inventámos uma coreografia que todas as crianças dançaram. No final desta atividade realizou-se um exercício de grafo motricidade, devendo as crianças descobrirem e reconhecer a palavra pretendida; recortar as letras em jornais ou revistas, para depois reconstruírem a palavra (cf. fig. 5 p. seguinte).

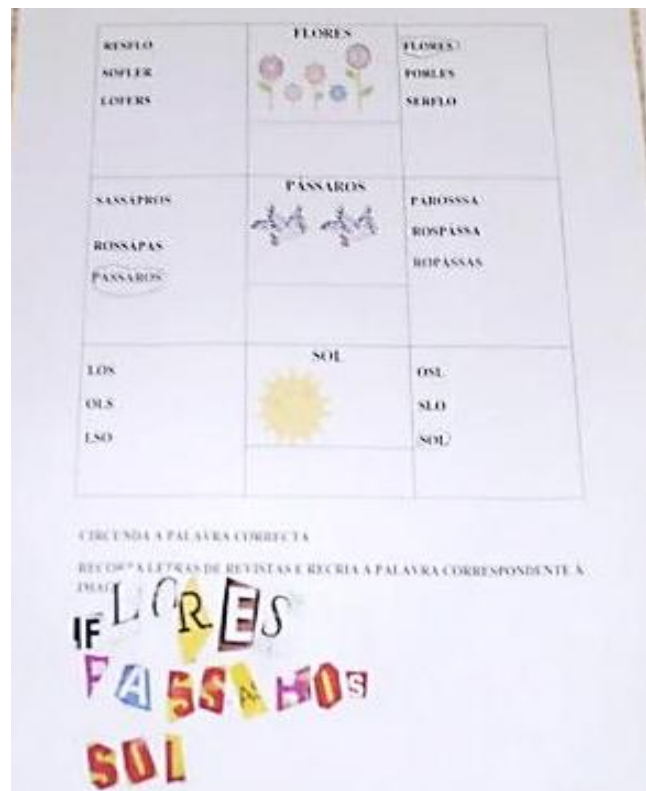


Figura 5 – Exercício de grafo motricidade

Fonte: Própria

- 4 de abril. Dada a aproximação da Páscoa, as crianças aguardavam impientemente esta época festiva. Por isso começámos este dia com a leitura de uma história: «O coelho que não era de Páscoa» (cf. fig. 6 p. seguinte). Lida e feita a exploração da história através das cartolinas, as crianças iam recontando novamente a história. Falou-se das profissões referidas na história, nas formas geométricas nela encontradas e quantas cartolinas tinham sido necessárias para a construção da história. Para concluir, realizámos um jogo utilizando as cartolinas e os números. Uns tiravam um número, outros diziam o número e outros iam buscar as cartolinas correspondentes ao número. No fim desta atividade as crianças tinham de ajudar o Vivinho, personagem principal da história, a contar os ovinhos da sua cesta e a pintar na forma pedida (cf. fig. 7 p. seguinte). De seguida cada criança escolheu a sua cartolina e reproduziu o desenho inscrito nesta, de forma a elaborar um livro com a história do coelho Vivinho (cf. fig.8 p. seguinte).





Figura 6 – História do coelhinho que não era de Páscoa

Fonte: Própria



Figura 7 – Exercício de matemática

Fonte: Própria

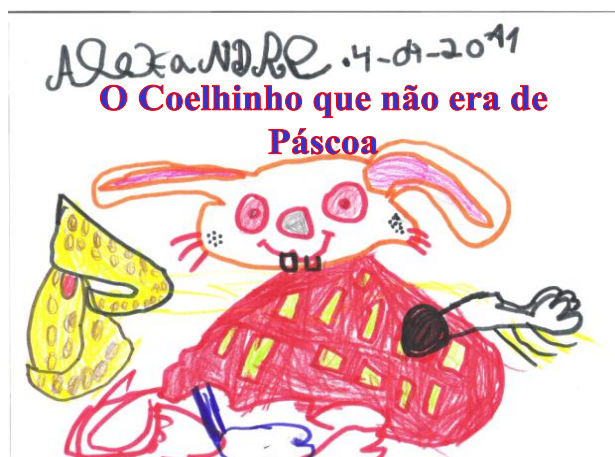


Figura 8 - Livro elaborado pelas crianças, sobre o «Coelhinho que não era de Páscoa»

Fonte: Própria

- 8 de abril. Depois da reflexão sobre a matéria dada, as crianças viram o livro que tinham realizado, estando muito concentradas a ver se encontravam o desenho que para a história tinham feito. No final continuaram a história, tiveram para isso que inventar duas amigas ao Vivinho (as galinhas) e dar-lhes um nome. O exercício seguinte

consistia em colocar numa palma da mão uma cor primária e na outra palma da mão colocar outra cor primária, misturar as duas mãos e obter uma cor secundária, realizar este processo uma segunda vez a fim de obter as imagens das duas galinhas. Com as canetas desenhavam o que faltava às galinhas e escreviam o nome destas. Depois, colocámos um problema às crianças: a senhora galinha tem 10 ovos, esta é muita amiga da outra senhora galinha e quer que esta tenha o mesmo número de ovos e que sejam iguais. Podes ajudá-la? (cf. fig. 9).



Figura 9 – As amigas do Vinho

Fonte: Própria

- 6 de maio. Começámos o dia sem revelar às crianças o que faríamos. Mostrámos-lhes dois desenhos animados e estas deveriam adivinhar do que falaríamos nesse dia. Houve silêncio na sala durante os desenhos animados, confirmando assim as palavras de Dieuzeid [1973:79] quando diz que «o contacto com a própria imagem visual é, já em si, uma aprendizagem». No final da apresentação dos desenhos animados perguntámos às crianças se tinham gostado e se sabiam do que se iria falar nesse dia. Todas responderam que íamos falar de abelhas e mel, algumas tinham alguns conhecimentos sobre este tema porque quer o pai quer o avô tinham colmeias. Ficaram a conhecer a profissão de apicultor, os processos até o mel chegar às nossas casas e fez-se uma pequena exposição com tudo o que se relaciona com a apicultura (cf. fig. 10 p. seguinte). As crianças provaram vários tipos de mel, própolis e tocaram nos utensílios




utilizados na apicultura. Depois da exposição, as crianças tinham de preencher uma tabela de dupla entrada (cf. fig.11) e realizar um desenho relacionado sobre o tema (cf. fig.12 p. seguinte).



Figura 10 – Exposição sobre Apicultura

Fonte: Própria

REGISTA NO QUADRO DE DUPLA ENTRADA

	RECOLHE PÓLEN		MEL E AGUA		TERRÃO		SEXO	
	SIM	NÃO	NÃO	TEM	NÃO	TEM	FEMININO	MASCULINO
 ABELHA RAINHA		+		+			+	+
 ZANGÃO		+			+		-	+
 ABELHA OBREIRA	X			+			+	

NOME: 0-07-11

DATA: ANO 12

Figura 11 – Tabela de dupla entrada

Fonte: Própria



Figura 12 – Desenhos sobre a Apicultura

Fonte: Própria

- 16 de maio. Propusemos como tema de estudo as rochas, pois a educadora já tinha dado início a este tema com as crianças, tinham falado de algumas rochas e suas características. Como ainda não tinham falado da argila/barro, pensámos que era uma boa oportunidade para lhes falar sobre esta rocha, suas características e o que com ela se pode fazer. Perguntámos às crianças que tipos de rochas já conheciam, suas características e o que sabiam sobre a argila/barro. Elas lá foram dizendo o que sabiam acerca da argila/barro; viram depois um pequeno PowerPoint que mostrava as características da argila/barro e um pequeno desenho animado intitulado «O oleiro».

De seguida falámos sobre a argila/barro e o que com ela se podia construir. No final realizámos uma pequena exposição com objetos feitos em argila/barro (cf. fig.13 p. seguinte).

Posteriormente perguntámos às crianças o que gostariam de construir se pudessem trabalhar com a argila/barro. Tendo cada uma dito o que gostaria de fazer e realizar passaram à prática. Daí concluímos que se algumas crianças conseguiram realizar o que tinham projetado inicialmente outras não o conseguiram tendo mudado de projeto. Assim foram construídas casas, iglus, cestos de ovos, homens, bordados, pássaros e cobras (cf. fig.14 p. seguinte).

A atividade ajudou as crianças a desenvolver as suas capacidades expressivas e criativas.



Figura 13 – Exposição sobre Barro/Argila

Fonte: Própria



Figura 14 – Figuras realizadas em barro

Fonte: Própria

- 20 de maio. Começámos a nossa PES pela expressão motora, cuja importância é salientada por Pereira [2007:63] nos termos seguintes:

A Expressão motora na idade Pré-Escolar é, por todos os educadores, aceite como uma das actividades com maior relevância para o desenvolvimento integral das crianças, porque promove o seu desenvolvimento e proporciona-lhes enriquecedoras situações motrizes, potenciando a aquisição de valores educativos que contribuirão para um projecto de vida com saúde e socialmente saudável.

Continuando o tema já anteriormente proposto iniciámos o jogo da estafeta de rochas, tendo para isso agrupado as crianças em dois grupos, que se dividiam em duas filas, uma em frente da outra e que se cruzavam na diagonal. A primeira criança de cada fila devia ter uma rocha e depois do nosso sinal começar a correr o mais rápido possível até à fila em sentido contrário e entregar a rocha a outra criança que fazia parte do seu grupo. A outra criança inicia o percurso até todos terem trocado de fila. Ganhava o grupo que primeiro conseguisse trocar de fila.

No fim procurou saber-se qual dos grupos reconhecia mais rapidamente as rochas e as suas diferenças (cf. fig.15).



Figura 15 – Expressão motora

Fonte: Própria

Os restantes jogos que realizámos foram os seguintes: o jogo da rede, do pescador e do peixe; o jogo dos caçadores; o jogo do dorminhoco.

No jogo da rede, do pescador e do peixe, três ou quatro crianças juntavam-se em círculo de mãos dadas, formando a “rede”. As outras crianças, os “peixinhos”, ficavam fora deste círculo. As crianças da “rede” combinam entre si, em voz baixa, um número (por exemplo, o 10). Este número é desconhecido dos “peixinhos”. As crianças da “rede” levantam os braços e começam a contar em voz alta lentamente até ao número combinado, neste exemplo o 10. Os “peixinhos” começam então a correr, entrando e saindo constantemente da rede, passando por baixo dos braços levantados das crianças que a constituem. Quando a contagem atinge o número combinado, as crianças da “rede” baixam os braços ao mesmo tempo e os “peixinhos” que estiverem no interior da rede ficam presos e passam automaticamente a pertencer à “rede”. Combina-se novo número em voz baixa e recomeça a contagem para se efetuar nova pescaria, até que todos os peixinhos fiquem presos. Deve avisar-se as crianças que constituem a rede de que a contagem deve ser feita em ritmo constante e em voz alta. Isto, porque é vulgar que as crianças empreguem uma entoação mais forte e arrastada quando a contagem se aproxima do número combinado. Tal situação avisa os peixinhos, que fogem da rede.

No jogo dos caçadores, 3 ou 4 crianças são os caçadores que tentam acertar nas outras crianças que são os coelhos e que devem andar a fugir/correr pelo campo. Os coelhos/crianças que são tocados pela bola passam a ser caçadores e os caçadores passam a ser coelhos. Mas na realização deste jogo é preciso salientar que os caçadores só podem acertar nos coelhos abaixo da cintura.

No final da atividade física jogou-se ao dorminhoco, as crianças passeiam livremente pelo recinto e quando dizemos “deitar” todas as crianças se deitam de barriga para baixo com os braços a servir de almofada de olhos fechados como se estivessem a dormir. De seguida tocamos numa criança e esta irá acordar e levantar-se e de seguida acordar uma outra criança e assim sucessivamente. As crianças que foram acordadas devem ficar sentadas com pernas à chinesa. Graças à motivação das crianças estas atividades foram benéficas para todas confirmando assim a opinião de Pombo [1994:37] quando descreve que a interdisciplinaridade é muito importante:

[...] a interdisciplinaridade ultrapassa a simples coordenação entre disciplinas, caracterizando-se, antes, por combinações dos saberes convocados para o estudo de um determinado assunto ou objecto, sem que [...] se exija a fusão ou dissolução das fronteiras disciplinares.

No final desta atividade física, para consolidar este tema realizámos um exercício de grafo motricidade no qual as crianças tinham de circundar a palavra correta e em seguida recortá-la e colar no sítio certo (cf. fig. 16). O exercício foi realizado sem dificuldade. As crianças aperceberam-se de uma gralha no exercício e este item foi eliminado não contando para avaliação.



Figura 16 – Exercício sobre as rochas

Fonte: Própria

- 3 de junho. Propusemos uma reflexão sobre as atividades e os materiais utilizados nas aulas anteriores. Dando continuidade ao tema das rochas, falámos das areias, o que são, para que servem e onde se encontram. Depois de as crianças terem concluído que existem diferentes formas de rochas quisemos demonstrar que estas podem ser utilizadas na expressão plástica, realizando uma tela.

Segundo as Orientações Curriculares, a expressão plástica tem um papel essencial no desenvolvimento da criança, no seu sentido criativo, artístico, lúdico e na sua imaginação. O contacto com diferentes tipos de materiais é uma experiência inesquecível proporcionada às crianças. A expressão plástica tem ainda o condão de facilitar o desenvolvimento intelectual, emocional e social. As atividades de expressão



plástica dão à criança a possibilidade de criar e aperfeiçoar as suas capacidades, nomeadamente a motricidade fina.

Para inspirar as crianças para a expressão plástica, realizámos uma atividade sobre o pintor José de Guimarães que consistia numa pequena exposição sobre este pintor, suas telas e esculturas. Falámos do pintor José de Guimarães e da sua obra<sup>4</sup> e contámos a história de «José, o menino pintor».

No entanto, houve uma alteração na atividade em curso pois surgiu a oportunidade de se ir visitar a quinta da Cercirg (Cooperativa de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas da Guarda) na cidade da Guarda, visita que efetuámos depois de termos feito o percurso a pé. As crianças iam felizes e quando chegámos à quinta estas viram vários animais (patos, pintainhos, cágados, vacas, porcos, coelhos, porquinhos-da-índia e cavalos), e o que se pode fazer com os cavalos e como estes podem ajudar crianças com necessidades educativas especiais. Descobriram também que se podem fazer queijos com o cardo e o leite das ovelhas.

De regresso ao Jardim-de-infância, sem esquecermos de perguntar às crianças o que tinham gostado de ver na quinta, retomámos a atividade iniciada anteriormente.

Dispusemos as crianças em grupos para verem a exposição e escolherem um quadro para reproduzir (cf. fig.17 p. seguinte). Nesse quadro era indispensável a utilização da areia e outras rochas (cf. f.18 pág. seguinte).

E com esta atividade demos por concluída a nossa prática de ensino supervisionada, cuja reflexão expomos na conclusão deste capítulo.

---

<sup>4</sup> [http://www.citi.pt/cultura/artes\\_plasticas/pintura/guimaraes/index.html](http://www.citi.pt/cultura/artes_plasticas/pintura/guimaraes/index.html), em setembro de 2011.



Figura 17 – Exposição sobre José de Guimarães

Fonte: Própria



Figura 18 – Tela realizada pelas crianças

Fonte: Própria

### **2.2.1- Reflexão final da prática de ensino supervisionada**

A PES que realizámos permitiu-nos refletir sobre as práticas pedagógicas aplicadas e questionar-nos sobre as metodologias de trabalho que melhor se ajustariam ao grupo de crianças que tivemos à nossa responsabilidade.

Nas diversas metodologias implementadas atualmente em Portugal, no ensino pré-escolar, nem sempre nos foi possível executá-las plenamente porque estávamos diante de um grupo relativamente grande e porque o período de estágio que realizámos foi relativamente curto, sem esquecer a ansiedade que sentimos por estarmos a ser avaliados.

No entanto, a interação com as crianças, a educadora e auxiliar de sala foram um contributo importante para as nossas intervenções, permitindo-nos sentir mais seguras e confiantes, na nossa PES. À medida que íamos conhecendo melhor as crianças, alguns dos seus gostos pessoais e as características do grupo no seu todo, o trabalho ficou facilitado.

As dificuldades que sentimos na elaboração das planificações, as dúvidas e hesitações que surgiram, foram ultrapassadas devido à disponibilidade e colaboração da educadora e de toda a comunidade escolar.

Na realização das planificações procurámos contemplar todas as áreas de conteúdo referidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, fazendo que houvesse sempre uma ligação entre elas para que as atividades pudessem fluir de modo coerente.

## **III CAPÍTULO**

### **III CAPÍTULO**

Neste III capítulo aprofundamos o tema por mim escolhido: a iniciação à leitura e à escrita no pré-escolar, em contexto de PES.

#### **3.1. ENQUADRAMENTO HISTÓRICO E SITUAÇÃO ATUAL DO PRÉ-ESCOLAR**

A educação de infância conheceu em Portugal vários estádios de evolução. O ano de 1882 foi importante para a educação pré-escolar pois por altura das comemorações do centenário do nascimento de Fröebel, abriu em Lisboa o primeiro Jardim-de-infância público. No entanto, só em 1911 seria publicado um decreto que definia a existência do ensino infantil com características diferenciadas do ensino primário (decreto do Ministério do Interior de 29 de março de 1911). Segundo este decreto, o ensino infantil deveria ter como finalidade:

...a educação e o desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, desde os 4 anos aos 7 anos de idade, com o fim de lhes dar um começo de hábitos e disposições, nos quais se possa apoiar o ensino regular da escola primária. [Cardona, 1997: 36]

Com o início de um novo regime político, o “Estado Novo” (1926 a 1974), a educação de infância foi negligenciada porque este regime inspirava-se no pensamento católico, que considera a família como a pedra fundamental da sociedade, e delega para a mulher as atividades relacionadas com as tarefas domésticas e a educação dos filhos. Com efeito, neste período são extintas ou transformadas diversas escolas infantis, sendo justificado o seu encerramento (decreto-Lei nº 28.081 de 9 de outubro de 1937) pelo número reduzido de crianças que as frequentavam e o custo da sua expansão e manutenção ser demasiado elevado para as finanças públicas. Nos anos 60, inicia-se um processo de mudança com a abertura do mundo do trabalho a todas as classes sociais. Em Portugal iniciou-se então uma nova fase da educação de infância. Assim, em 1971, com Veiga Simão como Ministro da Educação, a educação pré-escolar é integrada no sistema educativo oficial e verifica-se um novo desenvolvimento após o 25 de abril de

1974, com a criação de uma rede pública de escolas. Em 1986, é decretada a LBSE (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), um projeto esperado desde 1974 mas que, em relação à educação de infância, não veio a implicar grandes alterações. Esta lei veio reforçar a necessidade de uma rede pública de Jardins-de-infância, mas indica claramente que a educação pré-escolar continua a ser destinada apenas às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, nada sendo definido em relação às crianças mais pequenas. Em relação ao contexto institucional e logo após o ano de 1974, perante a dispersão dos serviços de educação infantil por vários ministérios, começou-se a sentir a necessidade de uma maior coordenação. Para o efeito, estes serviços passaram então a estar dependentes de dois ministérios – o Ministério da Educação (ME) e o Ministério do Emprego e Segurança Social (MESS). Esta heterogeneidade na expansão da rede institucional, ainda hoje tem os seus reflexos pois a diversidade dos serviços do ensino pré-escolar continua a estar entregue a instituições privadas, oficiais e Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS).

No ano de 1997 foi publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que veio marcar uma alteração nesta tendência, uma vez que, de acordo com esta lei são clarificados os conceitos de rede pública e rede privada. Assume-se que estas, apesar de complementares, são distintas, devendo o Estado promover a expansão da rede pública e ir de uma forma gradual assegurando a gratuitidade da componente educativa da educação pré-escolar. Salienta-se ainda, como ponto positivo, que a educação pré-escolar passa a ser considerada como primeira etapa da educação básica, definindo-se que o ME passe a assumir a tutela pedagógica de toda a rede institucional (Lei nº5/97 de 10 de fevereiro). No mesmo ano, será publicada a lei sobre o Regime Jurídico do Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, que veio clarificar as condições para o desenvolvimento e expansão da rede nacional, com o objetivo de responder às necessidades educativas e, concretizar o princípio da igualdade de oportunidades (decreto-lei nº 147/97 de 11 de junho).

Com o intuito de melhorar a qualidade deste nível de ensino, o ME publicou ainda no ano de 1997 as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (despacho nº 5220/97 de 4 de agosto), que foram um grande passo em relação à clarificação das linhas orientadoras para este nível de ensino.

### 3.2. COMO DAR INÍCIO À LEITURA E À ESCRITA NO PRÉ-ESCOLAR

Segundo as Orientações Curriculares, no pré-escolar as crianças não aprendem a ler mas são preparadas para que no futuro essa aprendizagem seja mais fácil. A finalidade do pré-escolar é a de permitir que as crianças possam entrar calmamente na leitura no 1.º ciclo pois o educador de infância deve incentivar o desenvolvimento de comportamentos leitores.

Na educação pré-escolar, não se deve promover um ensino formal da leitura e da escrita mas é dever do educador, segundo o que está escrito no decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (artigo 3.º, anexo n.º 1), no âmbito da expressão e comunicação, favorecer «o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de atividades de exploração de materiais escritos».

Daí a importância de aproximar as crianças do mundo das letras, porque a leitura alimenta o imaginário das crianças, o que se pode verificar nas suas brincadeiras, nos seus desenhos e nas histórias que gostam de contar. Muitas vezes observamos as crianças a manusear os livros, apreciar as ilustrações e até virar as páginas, como se estivessem a realizar uma leitura silenciosa. Isso é um indício de que é possível formar leitores desde muito cedo é por isso que o educador de infância quando está a ler deve dar ênfase para criar um carácter lúdico na leitura pois é muito importante para despertar a motivação das crianças. O gosto pela leitura está intimamente ligado aos estímulos que desde muito cedo são proporcionados à criança, antes mesmo do seu nascimento. O contexto familiar e escolar é essencial, pois crescer num meio onde existam livros, onde há ao dispor materiais e oportunidade de os explorar, onde se veja o adulto a ler, a ir a uma livraria, a uma biblioteca, é uma excelente forma de as crianças aprenderem com maior facilidade e de se tornarem leitores.

A criança é um ser em permanente evolução, ela aprende a falar, ouve conversas, fala, vê livros, lê, escreve, (imitando o adulto), interage com os colegas e adultos. Mas, é também importante a utilização de uma linguagem rica e é através destas componentes que a criança posteriormente terá maior facilidade na aprendizagem quer da escrita quer da leitura; se por outro lado utilizarmos uma linguagem infantil vai dificultar a compreensão da leitura e da escrita. Algumas atividades e experiências podem ajudar as crianças nesta aprendizagem, tais como deixar que elas explorem

diversos materiais impressos (livros, revistas, jornais, cartazes); brincar com os sons e com as letras, participar em diferentes experiências e falar sobre elas.

Segundo Sim-Sim [2009], ao contrário da linguagem oral, a leitura não é um processo inato, é necessário dar à criança as bases para a ajudar a construir as estruturas para a aprendizagem da escrita e da leitura. A aprendizagem da leitura e da escrita leva o seu tempo, é fruto das mais variadas interações com o mundo da escrita, das imagens e dos sons.

Cabe pois ao educador de infância estimular todo o processo de aprendizagem desde muito cedo, proporcionando o desenvolvimento cognitivo e da consciência metalinguística da criança em idade pré-escolar. Para preparar a criança para a leitura é fundamental que o educador de infância proporcione à criança tarefas em que esta tenha de trabalhar com materiais orais e escritos.

Assim, para Mata [2008:81-87], no processo de apropriação da leitura existem duas competências a desenvolver que são: interação das crianças com o texto escrito e a leitura de histórias e outros textos. Na interação das crianças com o texto escrito consideram-se três vertentes: 1- disponibilidade e curiosidade, as crianças estão disponíveis e curiosas acerca da escrita e qual o seu significado; 2- atribuição de uma mensagem, as crianças começam a atribuir um significado ao texto que vêem e 3 - vocabulário visual, as crianças reconhecem globalmente as palavras que vêem pelas suas características gerais ou pela identificação das letras. Na leitura de histórias e outros textos também se consideram três vertentes: 1- atitude positiva e prazer face à leitura, as crianças gostam de ouvir histórias se estas são do seu interesse; 2 - seleção da informação, o educador de infância tem de saber selecionar o texto que vai ler às crianças para que estas possam reter informação e compreender o que se lê e 3 - reflete e estabelece relações, as crianças ao apreenderem a informação conseguem refletir sobre esta e relaciona-la com outras informações. Estas vertentes não estão isoladas, são interdependentes entre si.

Segundo as Orientações Curriculares [1997], a abordagem à escrita situa-se numa perspetiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a "leitura" da realidade, das "imagens" e de saber para que serve a escrita mesmo sem saber ler formalmente.



Escrever é traçar letras, juntá-las segundo determinadas regras para formar palavras, ordenar as palavras para construir frases, para compor um texto que transmita, com lógica, uma ideia. Na linguagem escrita, como em qualquer outro domínio do desenvolvimento infantil, não se pretende, neste nível de ensino, um trabalho formal e tradicional. Procura-se que sejam criadas oportunidades onde as crianças possam construir conhecimentos sobre aquilo que significa ler e escrever e sobre a forma como estas tarefas se executam de modo a ir, progressivamente, representando as suas conceções. A aprendizagem da leitura é fruto das inúmeras interações com o mundo da escrita, das imagens e dos sons que nos rodeiam diariamente.

O processo de escrita nas crianças evolui da seguinte forma: primeiras garatujas, os traços ondulados contínuos, as séries de pequenos círculos, as linhas verticais são expressão de escrita. Toda esta experiência de tentativa de escrita vai mais tarde fazer com que as crianças se sintam seguras daquilo que podem transmitir aos outros através da escrita.

A descoberta da funcionalidade da escrita é fundamental no processo de aprendizagem da mesma. É a partir desta descoberta que a criança vai construir sentidos e razões para querer aprender a ler e a escrever.

Nem todas as crianças chegam à escola a saber ler, mas muitas já são capazes de compreender o significado e a essência da linguagem escrita, ou seja, para que serve e como é utilizada.

Segundo Mata [2008:49-55], no processo de apropriação da escrita há duas competências a incrementar. A distinção de diferentes códigos escritos e a utilização da escrita. Na distinção de diferentes códigos escritos é necessário considerar quatro aspetos diferentes mas que se articulam entre si: 1 - demonstrar curiosidade pelo código escrito, as crianças procuram saber o que é a escrita e como funciona; 2 - identificar características do código escrito, as crianças apercebem-se de características particulares do código escrito. As características dizem respeito aos caracteres utilizados, à forma como estes se organizam no espaço e também o que representam; 3 - diferenciar códigos, as crianças começam a diferenciar o código icónico da escrita assim como o código escrito do código numérico e 4 - adequar o código à situação, as crianças reconhecem que há vários códigos e que cada um deles é autónomo.

Na utilização da escrita também se consideram quatro aspetos distintos mas que se interrelacionam entre si: 1- demonstrar iniciativa na utilização da escrita, as crianças recorrem à escrita quer em brincadeiras quer em utilizações funcionais como por exemplo na sua rotina do dia-a-dia têm de realizar registos; 2 - explorar diferentes formas de escrita, as crianças têm de explorar diferentes formas de escrita para se apropriarem das características e utilização da escrita; 3 - envolver-se em diferentes tarefas da escrita. As crianças devem envolver-se na escrita e chegar à conclusão que esta é lhe acessível e que pode utilizá-la no dia-a-dia e por fim 4 - adequar formas de escrita a contextos específicos, as crianças ao estarem em contacto com a escrita apercebem-se que se escreve de forma diferente conforme o contexto em que esta se enquadra. Uma carta é diferente de um texto literário.

### **3.3. A LINGUAGEM DAS CRIANÇAS NO JARDIM-DE-INFÂNCIA**

Segundo as Orientações Curriculares, o Jardim-de-infância é o local onde as crianças podem brincar e ao mesmo tempo aprender através de várias formas de rimas, canções, contos, lengalengas, trava-línguas, acompanhados por gestos e repetições que ajudam as crianças a fixar as construções sintáticas e as fórmulas gramaticais próprias de um discurso mais enriquecido. Segundo Sim-Sim et al [2008:24], o desenvolvimento da linguagem das crianças vai progredindo com a idade destas. Podemos assim distinguir vários domínios, dos quais salientamos o desenvolvimento fonológico, capacidade de discriminar e articular os sons da língua, desenvolvimento semântico, que contempla o conhecimento e o uso do significado das palavras, frases, discurso, o desenvolvimento sintático que diz respeito às regras de organização das palavras em frases e o desenvolvimento pragmático, sobre a aquisição das regras do uso da língua.

As Orientações Curriculares para a educação pré-escolar, recentemente publicadas (despacho n.º 5220/97 – Diário da República II série, de 4 de agosto/DEB-set.97), indicam, como um dos domínios da área de expressão/comunicação, a linguagem oral e a abordagem à escrita. A aquisição e a aprendizagem da linguagem oral têm tido uma importância fundamental na educação pré-escolar.

A figura do educador é de vital importância para favorecer o diálogo e a comunicação no grupo. A maneira como fala e se exprime, constitui um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças. As crianças, quando ingressam no Jardim-de-

-infância, possuem já um certo domínio da linguagem, para tal o educador de infância deve ter em atenção a sua própria linguagem, utilizar frases simples e curtas e de fácil compreensão, explicar sempre que possível o significado das palavras e, sobretudo, pronunciar corretamente as palavras, para não induzir as crianças em erro.

#### **3.4. O EDUCADOR DE INFÂNCIA NA INICIAÇÃO À LEITURA E À ESCRITA**

O papel do educador de infância na iniciação à leitura e à escrita no Jardim-de-infância merece um tratamento sério e ponderado. Por muito que se goste de dizer que as crianças no Jardim-de-infância já sabem as letras e já conseguem "ler", este é um processo muito complexo e que se não for realizado da melhor forma possível pode ter consequências negativas para as crianças. Para que tudo corra da melhor forma, cabe ao educador de infância fomentar a leitura e a escrita de uma forma em que estas compreendam e se sintam preparadas com as atividades que lhes sejam propostas.

Segundo as Orientações Curriculares, durante muito tempo pensou-se que só se deveria introduzir a aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ciclo. Sabemos porém que as crianças em idade pré-escolar estão cognitivamente preparadas para iniciar aprendizagens formais de leitura e de escrita. O papel do educador de infância no processo da leitura e da escrita no pré-escolar é pois muito importante, este deve estar atento às manifestações que as crianças apresentam no sentido de querer aprender a ler ou a escrever, e a partir desses momentos atuar e tirar partido de qualquer situação que possa surgir. Ele deve assumir o papel de intermediário ao criar situações de compreensão, por parte das crianças. O educador de infância é um profissional responsável pela organização de atividades educativas, com vista à promoção e incentivo do desenvolvimento físico, psíquico, emocional e social das crianças. O educador de infância dá importância à capacidade expressiva das crianças, tanto a nível oral como gráfico, e procura ajudá-las a articular, pronunciar com clareza e alargar o universo das palavras. Além disso, o educador de infância vai ajudar as crianças a desenvolver as suas capacidades de exprimir ideias, sentimentos e emoções e promover o aumento da sua atenção e concentração. Também é da sua competência levá-las a ter prazer em conversar, ouvir histórias e comunicar com outros, bem como ensiná-las a respeitar, usar e partilhar livros.

Deste modo, quando o educador de infância lê ou escreve à frente das crianças, está indiretamente a servir de modelo, é perante estas situações que as crianças compreendem e assimilam que existe uma forma convencional de escrita e de leitura, como por exemplo o facto de se escrever da esquerda para a direita e de cima para baixo.

A este propósito num artigo publicado (cf. anexo 1) a neurocientista Ghislaine Wettstein-Badour diz que para ela os promotores do método global e semi-global, erraram pois ensinam as crianças a reconhecer palavras inteiras pela sua aparência visual sem reconhecerem as letras e as sílabas que as compõem. Estes promotores parecem desconhecer o funcionamento do cérebro no que à aquisição da linguagem diz respeito: o hemisfério direito é responsável pelo processamento de informações não-verbais como faces, formas geométricas, figuras espaciais, música, visualização mental, e o lado esquerdo é responsável pelo processamento de informações linguísticas como letras, palavras, fonemas, números e lógicas, razão pela qual a imagem audiovisual tem um peso imenso na estruturação mental e cerebral das crianças e conflitua com os processos analíticos da aprendizagem da língua. A imagem é globalizante e estimula uma zona do cérebro que é distinta da zona responsável pela linguagem.

Ora, em nosso entender interessa mostrar às crianças que uma palavra não existe sem as letras que a formam, e que as letras só têm sentido quando constituem sílabas, palavras, frases e textos, o que aliás já em 2009 Sim-Sim referia que «A investigação das últimas décadas veio mostrar que ambas as estratégias didácticas (fónicas ou globais) são importantes e necessárias para que todas as crianças aprendam a decifrar».

### **3.5. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES RELACIONADAS COM A INICIAÇÃO À LEITURA E À ESCRITA**

Na nossa perspetiva a leitura e a escrita no pré-escolar devem ser um trabalho que além de desafiador para a criança seja agradável, voltado muito mais para a descoberta da função da escrita que como saber escrever corretamente. Devemos, porém, ter em atenção as metas de aprendizagem no pré-escolar relativas à linguagem

oral e abordagem à escrita que referem que as crianças no final do pré-escolar devem possuir um conjunto de conhecimentos linguísticos determinantes:

No final da educação pré-escolar, espera-se que as crianças mobilizem um conjunto de conhecimentos linguísticos determinantes na aprendizagem da linguagem escrita e no sucesso escolar. Pela sua importância, salientam-se a capacidade de interacção verbal, a consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita.<sup>5</sup>

Metas de aprendizagem na linguagem oral e abordagem à escrita que se dividem em quatro domínios: consciência fonológica, reconhecimento e escrita de palavras, conhecimento das convenções gráficas e compreensão de discursos orais e interacção verbal (cf. anexo 2).

Nas oito planificações realizadas no Jardim-de-infância de Alfarazes propusemos atividades relacionadas com a iniciação à leitura e à escrita, pois acreditamos que o aprender a ensinar resulta de uma articulação entre as teorias estudadas na formação e a prática de ensino realizada e que as primeiras experiências da nossa prática pedagógica podem, constituir-se como uma marca nas nossas vidas profissionais.

Em todas as nossas planificações a leitura de histórias foi contemplada, por considerarmos que as leituras de histórias em voz alta são essenciais para o desenvolvimento das crianças, como também refere Viana [2002:33] que destaca a importância da leitura nesse processo de desenvolvimento:

A escuta da leitura permite à criança, para além de aumentar e estruturar o seu repertório de palavras, desenvolver outras estruturas de frases e de textos. Muitas palavras e muitas estruturas sintáticas, bem como certas regras de coesão do discurso, aparecem com uma frequência muito baixa na linguagem oral, pelo que a criança terá poucas possibilidades de contactar com elas se não for desta forma.

Quando se comentam e explicam as partes mais difíceis do texto, ou quando se assegura que as crianças conhecem as palavras utilizadas, está-se a promover o desenvolvimento linguístico das crianças e a desenvolver o desejo de ler sozinho. Quando a criança finge ler ao narrar uma história que lhe é familiar, olhando para as

---

<sup>5</sup> <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt> , em 20 de fevereiro de 2012

imagens e para o texto impresso, está a desenvolver uma série de competências facilitadoras da posterior aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Viana [2002] a leitura da história abre o caminho à exploração da mesma, à caracterização das personagens, às perguntas sobre as palavras desconhecidas, à segmentação de palavras e de frases, à descoberta de palavras que rimassem com..., à descoberta de contrários, de plurais, desenvolvimento de um repertório rico em termos linguísticos.

Na leitura de uma história devemos considerar a sua escolha, tendo em conta os temas que vêm sendo trabalhados pelas crianças e os seus interesses. A utilização do livro virado para as crianças, cuja leitura facilita o apontar com o dedo, permite que a criança facilmente se dê conta da direccionalidade da escrita e da leitura.

Para estimular o desenvolvimento da leitura e a escrita nas crianças, utilizámos vários meios entre os quais o computador como forma da criança estar em contato com as letras e, a partir daí, construir e brincar com elas até formar uma palavra e «ler» um texto. A escrita nas atividades diárias (registos de grupo, individuais ou simples oportunidades para ensaiar a escrita associada ao desenho); canções, lengalengas, rimas, jogos de palavras, nos quais a criança possa manipular sílabas, fazendo com que os momentos de leitura partilhada fossem momentos de prazer, para que a criança perceba que há uma relação estreita entre a palavra escrita e a palavra lida em voz alta. Dialogámos também sobre as imagens observadas, encorajando a criança a falar e a mostrar entusiasmo. Estratégias cuja finalidade consiste em ajudar a criança a adquirir determinados conceitos da escrita e da leitura.

Durante a nossa prática pedagógica criamos situações de enriquecimento do léxico que realizamos da seguinte maneira: as palavras consideradas novas eram inventariadas pelas crianças e escritas por nós, devendo depois as crianças construir frases com as palavras que iam aprendendo, associando assim palavras a conceitos, memorizando-as no seu repertório linguístico, chamando a atenção para o seu significado. Deste modo as crianças descobrem a relação entre o oral e o escrito, e, paralelamente permitir-lhes constatar os diferentes tipos de escrita, tendo para isso utilizado as letras de imprensa e manuscrita.

Como se iniciava a primavera as crianças cantaram uma música referente a esta estação do ano, que era a «Canção de Primavera», e recortaram os pictogramas

referentes a esta canção. Cada tira continha um pictograma. A atividade proposta foi a seguinte: depois de aprenderem a canção, as crianças tinham que recortar os pictogramas referentes à canção e colocá-los corretamente, tendo demonstrado, neste exercício como estiveram atentas às palavras que iam ouvindo durante a música (cf. fig.19).

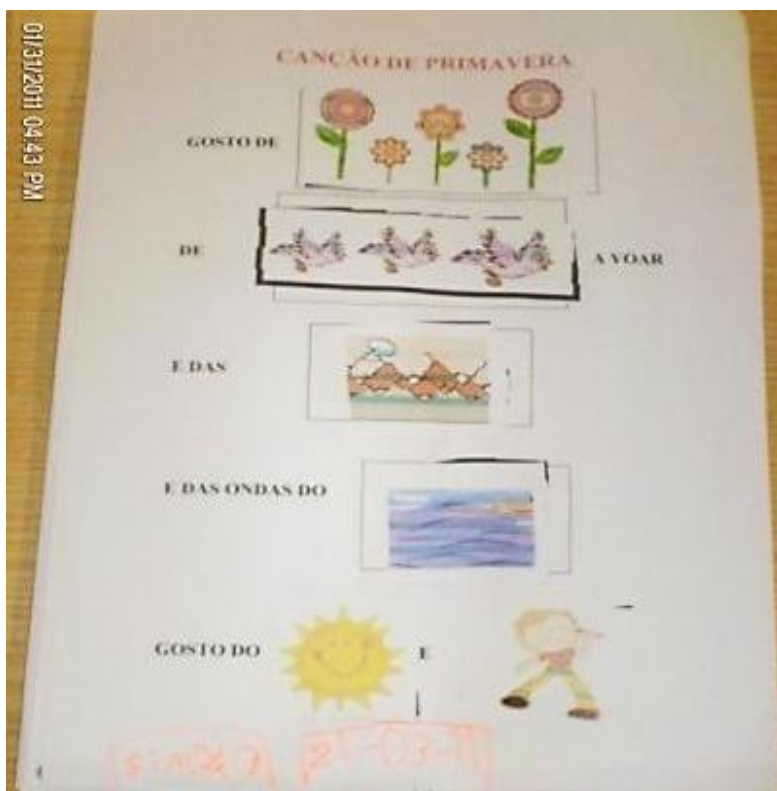


Figura 19 - Exercício sobre a «Canção de Primavera»

Fonte: Própria

Outra das tarefas propostas às crianças foi que ajudassem a personagem principal da história do «Coelhinho que não era de Páscoa», (cf. fig. 20 p. seguinte), a encontrar nomes para as suas amigas galinhas. Para tal escrevemos no quadro os nomes que as crianças diziam e esta foi uma forma de escrita coletiva (cf. fig. 21 p. seguinte). Depois da leitura dos nomes, as crianças copiaram-nos para a sua folha de papel. Algumas reconheceram letras que começavam pelos seus nomes e acrescentaram outras palavras que começavam com as mesmas letras, o mesmo som e que formavam rimas.



Figura 20 - História do «Coelhinho que não era de Páscoa»

Fonte: Própria

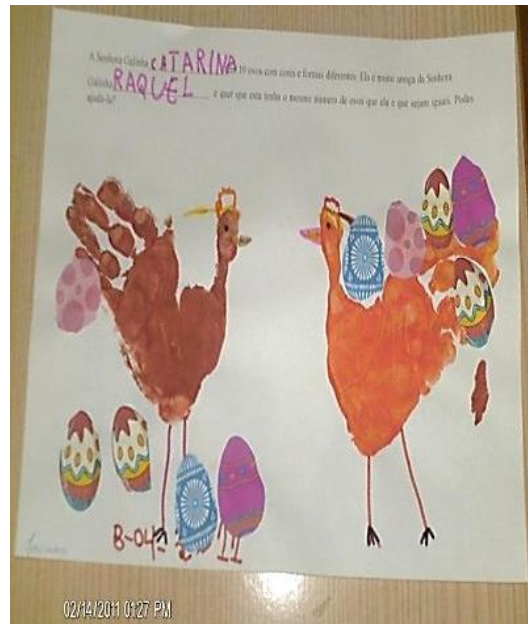


Figura 21 - Continuação da história do coelhinho

Fonte: Própria



Quando estudámos as propriedades das rochas, as crianças tinham de recortar as palavras que estavam na folha e colá-las no sítio certo. Reconheceram assim uma gralha no exercício o que demonstra com estavam atentas a esta situação (cf. fig.22). O reconhecimento visual das palavras é um elemento importante, pois permite às crianças constituir um vocabulário que vai reconhecendo quer pelas suas características gerais quer pelas letras que as constituem, reconhecimento que se verificou no exercício aqui reproduzido, que as crianças assinalaram.



Figura 22 - Exercício de reconhecimento das rochas

Fonte: Própria

Noutra atividade por nós proposta, as crianças realizaram exercícios de grafomotricidade, que pela sua complexidade se deve iniciar desde cedo a fim de melhorar e desenvolver o controlo motor das crianças. O exercício consistia em as crianças reconhecerem uma palavra que lhes tinha sido dada e a partir daí recortar as letras correspondentes a essa palavra e de seguida formar novamente essa palavra com as letras por elas recortadas (cf. fig. 23 p. seguinte).

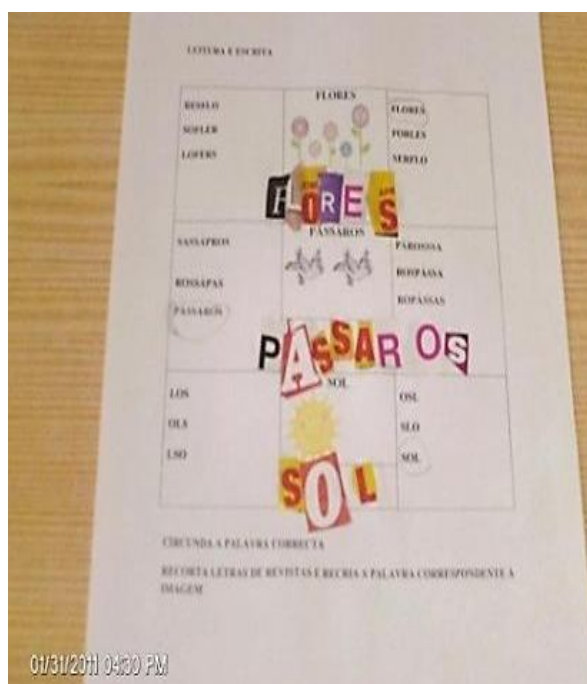


Figura 23 - Exercício de grafo motricidade

Fonte: Própria

Além das estratégias mencionadas, durante a prática da leitura e da escrita utilizámos também jogos de letras móveis para montagem de palavras e jogos pedagógicos contendo letras, sílabas e palavras.

Da experiência pedagógica deste estágio chegámos à conclusão que apesar da preocupação em planificar, prever e organizar as atividades ao pormenor, as aprendizagens realmente significativas acontecem nos momentos mais lúdicos e espontâneos. Verificamos assim que as atividades que realizámos são apenas alguns exemplos de como proporcionar o contacto com a leitura e a escrita de uma forma informal, pois a criança brinca com letras, copia-as, faz tentativas de escrita, percebe que há uma forma de comunicar diferente da linguagem oral e percebe as funções da escrita de uma forma natural. Processo que implica um envolvimento muito grande das crianças, tornando-as mais atentas à relação entre a fala e a escrita, estimulando-as assim para a escrita convencional.

## CONCLUSÃO

Este relatório, no qual descrevemos pormenorizadamente a nossa experiência da prática de ensino supervisionada, salienta as dificuldades que encontramos, o método que seguimos e os conhecimentos que do confronto entre a teoria e a prática obtivemos.

Assim, constatamos que leitura e a escrita não só podem mas devem estar presentes nas áreas de conteúdo da educação pré-escolar. Conseguir que as crianças em idade pré-escolar estejam preparadas para a aprendizagem da leitura, embora não seja uma tarefa fácil, pois implica método e persistência, é um desafio motivador para qualquer professor do pré-escolar e ensino básico, pois exige um trabalho diversificado, baseado em atividades como lengalengas, rimas, jogos de palavras, que permitem às crianças manipular sílabas e daí constituir palavras. Fazer com que os momentos de leitura partilhada sejam momentos de prazer, perceber que há uma relação estreita entre a palavra escrita e a palavra lida em voz alta, suscitando o diálogo sobre as imagens observadas, é uma maneira de encorajar as crianças a falar e exteriorizar o entusiasmo e prazer que a leitura lhes proporciona.

A nossa prática de ensino supervisionada, permitiu-nos verificar que se a aprendizagem da leitura depende de um conjunto de regras, e se faz de forma lenta e acompanhada, para que as crianças atinjam o domínio do código escrito é necessário iniciá-las na leitura o mais precocemente possível, de uma forma simples, atrativa e estimulante, pois à medida que vão aprendendo as crianças tornam-se mais autónomas e confiantes no seu desenvolvimento pessoal.

## BIBLIOGRAFIA

- AUSUBEL, D. et al (1980). *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana
- CARDONA, J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834 – 1990)*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- CURTO, L. et al (2000). *Escrever e Ler - Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Vol.1. Porto Alegre: Artmed Editora.
- DELAHAIE, M. (2009). *L'évolution du langage de l'enfant, De la difficulté au trouble. Guide ressources pour les professionnels*. Saint-Denis: Ineps
- DIEUZEIDE H. (1973). *As técnicas audiovisuais no ensino*. 2.<sup>a</sup> edição. (s/l): Publicações Europa-América.
- DUARTE, I. (2008). *O Conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (Versão em PDF).
- FIJALKOW J. (1996). *Entrer dans l'écrit*. Paris: Magnard
- FREINET, C. (1975). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- FREITAS, J. et al (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (Versão em PDF).
- HOHMANN, M.; WEIKART, P. (2009). *Educar a Criança*. 5.<sup>a</sup> edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MARTINS, M.; NIZA I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MATA, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- MATA, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: texto de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- MORAIS, J. (1997). *A Arte de Ler*. Lisboa: Cosmos.
- NOIZET, G. (1980). *De la perception à la compréhension du langage*. Paris: PUF.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (1998). *Apprendre à lire*. Paris: Odile Jacob.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2000). *A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança*. Infância e Educação.
- PEREIRA, G. (2007). *O Pulsar da Actividade Física no Ensino Pré-Escolar*, Cadernos de Estudo N.º 6. (s/l): Educação de infância.
- POMBO, O. et al (1994). *Interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. 2.ª edição. rev. aum. Lisboa: Texto.
- Projecto Educativo 2010/2013. Guarda: Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda.
- REBELO, S. (1993). *Dificuldades da leitura e a da escrita em alunos do ensino básico*. Lisboa: Ed. Asa. col. Horizontes de Didáctica.
- Regulamento Interno 2009/2013. Guarda: Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda.
- ROLDÃO, C. (2002). *A universitarização da formação de educadores de infância e professores do 1º CEB: uma leitura de significados*. Infância e Educação.
- SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIM-SIM, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições ASA.
- SIM-SIM, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- SIM-SIM, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (Versão em PDF).
- SIM-SIM, I. et al (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- SIM-SIM, I. et al. (2001). *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. INAFOP. Porto: Porto Editora.
- SPRENGER-CHAROLLES L.; CASALIS S. (1996). *Lire. Lecture et écriture: acquisition et troubles du développement*. Paris: PUF.
- VIANA, F. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- VIANA, .L.; TEIXEIRA, M. (2002). *Aprender a Ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- VYGOTSKY, H. (1979). *Do Ato ao Pensamento*. Lisboa: Morais.

### **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

- Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Anexo n.º 1. Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, publicado no Diário da República – I Série – A.
- Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar – Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto.

### **WEB GRAFIA**

- <http://anae.biz/rae/wp-content/uploads/2008/08/raquemenino.pdf>, em 25 de setembro de 2011.
- <http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3333/1/relatorio%20escola.pdf>, em 08 de agosto de 2011.
- <http://psicologia.esc-joseregio.pt/wp-content/uploads/2008/10/educador-de-infancia.pdf>, em 23 de setembro de 2011.
- <http://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/456/1/DissertMestradoMariaMargaridaTevesMoniz.pdf>, em 09 de julho de 2011.
- <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/primeiras-leituras-pre-escola-escrita-educacao-infantil-livros-541701.shtml>, em 09 de julho de 2011.
- <http://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/895/4/Microsoft%20Word%20%20Copo%20do%20texto1.pdf>, em 29 de janeiro de 2012.

- <http://www.formapex.com/telechargementpublic/gwb2009a.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=4d34101224fa8bcc8a53050fda55c277>, em 23 de fevereiro de 2012.
- <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-preescolar/apresentacao/>, em 20 de fevereiro de 2012.
- <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espacoleituras/Trabalhos-academicos/A-professora-de-Educacao-Infantil-e-a-alfabetizacao.pdf>, em 08 de setembro de 2011.

## **ANEXOS**



## Anexo 1

Texto retirado da internet no dia 23-02-2011 no site  
<http://www.formapex.com/telechargementpublic/gwb2009a.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=4d34101224fa8bcc8a53050fda55c277>

Octobre 2009

Apprentissage de la lecture et de l'écriture : les premiers pas

Quelles sont les pratiques à l'école maternelle ? Quels dangers recèlent-elles ?

Que faire ?

Docteur Ghislaine Wettstein-Badour

[gh.wettstein.badour@orange.fr](mailto:gh.wettstein.badour@orange.fr)

Le présent article est une réflexion sur le contenu des enseignements dispensés aux enfants dès la petite section de maternelle, en application des programmes actuels de l'école (BO hors série numéro 3 du 19 juin 2008), et il suggère des mesures de sauvegarde destinées à pallier les risques engendrés par les approches pédagogiques très majoritairement employées.

Pendant longtemps, les classes maternelles, ont su garder leur identité propre au sein de l'École et ont apporté aux élèves la maîtrise des savoirs indispensables pour affronter le CP. Puis, peu à peu, s'est opérée en leur sein une inflexion en faveur de techniques pédagogiques de plus en plus apparentées à celles de l'enseignement primaire. Je ne suis pas seule à le dire puisque le rapport du Haut Conseil de l'Éducation signalait déjà en 2007 : « *(Or), bien que les particularités de l'école maternelle soient affirmées dans les programmes, dans la réalité les méthodes d'apprentissages et d'évaluation pratiquées en grande section s'alignent très souvent sur celles de l'école élémentaire. Cette situation n'est pas étonnante, puisque la formation des professeurs des écoles les prépare plus souvent, non à l'école maternelle, mais à la seule école élémentaire, et plutôt au cycle 3 (CE2, CM1, CM2) qu'aux premières années de cette école élémentaire.* »

## **Quelles sont les techniques pédagogiques de l'enseignement primaire ?**

Les programmes en vigueur depuis l'an dernier ont donné pour la première fois aux enseignants la liberté de choisir la pédagogie qui leur semble la mieux adaptée à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en contre partie d'objectifs de résultats prescrits à la fin de chaque année. Cependant la très grande majorité d'entre eux continue à employer des pédagogies semi-globales, voire globales, que leurs formateurs, inspecteurs et conseillers pédagogiques leur présentent le plus souvent comme les seules devant avoir droit de cité à l'école.

L'utilisation de pratiques globales s'est donc imposée peu à peu en grande section de maternelle, devenue depuis 2002 la première année du cycle 2 dont les trois classes - grande section de maternelle, CP et CE1 - sont dévolues à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ce glissement s'est fortement accentué dans les dernières années et a gagné la moyenne puis la petite section. L'approche du langage écrit débute donc désormais de manière exclusivement globale en petite section, c'est-à-dire chez des enfants qui sont âgés de 3 à 4 ans !

J'ai pu constater ce fait auprès des parents déroutés et surtout des enfants chez lesquels j'en mesure les conséquences. Ma propre petite fille - qui n'avait pas trois ans en septembre 2008 - a subi elle aussi, en petite section de maternelle, cette approche aberrante.

## **Quelles sont les pratiques à l'école maternelle et quels dangers recèlent-elles ?**

Elles sont toutes identiques, à quelques détails près. Chaque enfant dispose dès la rentrée scolaire d'une étiquette sur laquelle est inscrit son prénom en lettres...majuscules ! On y associe sa photographie ou un dessin pour lui permettre de relier ce graphisme inconnu à sa propre identité. Puis après quelque temps, photographie ou image est retirée et ne reste que le prénom. L'enfant doit alors le retrouver parmi ceux des autres élèves de sa classe.

Parfois dès la première année de maternelle, puis systématiquement en moyenne section, sont introduites des étiquettes portant les jours de la semaine, les mois, les saisons, puis tout un ensemble de « mots-outils » que l'enfant est censé mémoriser et « reconnaître » dans un texte lorsque, selon la formulation consacrée, il les « fréquentera » de nouveau. Il s'agit, selon les enseignants qui pratiquent cette pédagogie de « familiariser l'enfant avec l'écrit » et non de lui « apprendre à lire ».

### **Pourquoi cette approche de la lecture et de l'écriture constitue-t-elle un danger ?**

Essentiellement parce qu'elle est de nature totalement globale.

Les promoteurs des méthodes globales ou semi-globales pensent, sans avancer la moindre preuve, que les mots sont lus dans leur ensemble, sans identification isolée des lettres qui les composent. Or, les neurosciences nous apprennent que le cerveau est incapable de procéder ainsi.

Pour résumer ce que j'ai largement explicité dans de nombreuses publications, antérieures (1\*) , la rétine transmet aux deux hémisphères cérébraux des formes entièrement analysées et réduites à des points, des traits, des boucles, quelle qu'en soit la nature. Les aires visuelles occipitales postérieures qui les reçoivent répondent à la question « Qu'est-ce que je vois ? » Ces aires sont capables, dans l'hémisphère droit, de recombinaison instantanément, à partir d'un détail perçu, une forme contenant ce détail et correspondant à un objet connu de l'environnement du sujet. Il s'agit alors d'une image qui sera transmise prioritairement aux structures plus antérieures du cerveau droit lesquelles traiteront cet objet visuel, de manière analogique, par comparaison d'ensembles, comme il le fait pour toutes les images. Par contre, si ce mode de traitement ne donne pas de résultat satisfaisant, c'est l'hémisphère gauche qui va s'imposer pour prendre en charge le traitement de cette information en partant des éléments les plus simples jusqu'à ce que ceux-ci, combinés entre eux de proche en proche, coïncident avec des données stockées en mémoire. Ce mode de traitement

s'applique à toutes les informations qui ne livrent le sens du message qu'en associant un son aux signes graphiques visualisés. Qu'il s'agisse de lettres, d'idéogrammes ou de signes musicaux, toute compréhension de ceux-ci nécessite un passage par un élément sonore. Il ne s'agit plus ici d'une image qui se comprend instantanément par comparaison avec une autre image mais d'un concept qui nécessite la connaissance d'un symbolisme élaboré qui ne se comprend que par connaissance des liens qui unissent sons et graphismes.

Quelle que soit la nature d'une langue, les mécanismes qui mènent à la découverte du sens sont identiques. Dans les langues idéogrammiques, l'association du son et du graphisme se produit au niveau du mot qui n'est pas perçu dans sa globalité mais analysé fragment après fragment. Dans les langues phonogrammiques dont le français fait partie le lien s'établit entre les lettres ou groupe de lettres et les sons de base de la langue orale (les phonèmes). Les recherches en ce domaine montrent clairement que le travail d'association sons/signes graphiques est effectué très majoritairement par l'hémisphère gauche dans toutes les langues écrites.

Les langues phonogrammiques nécessitent donc de savoir bien identifier les phonèmes et les graphèmes qui leur correspondent, à la fois au niveau de leur forme et de l'orientation de celle-ci dans l'espace.

Or, différencier des sons phonologiquement proches (par exemple les phonèmes correspondants aux graphèmes b/d, f/v, s/ss/ch, n/m, etc.) est un exercice si difficile que 40% des enfants de 5 ans ½ ne parviennent pas à les réaliser. Il en est de même de la reconnaissance des différences fines qui permettent d'identifier les lettres. Plus les enfants sont jeunes, plus le pourcentage de ceux qui sont incapables d'y parvenir est élevé. Ceci est dû au fait que la maîtrise de ces compétences nécessite la mise en place de réseaux de neurones aux multiples connexions qui s'établissent à des rythmes variables au cours du temps.

Il est utile de rappeler à ce propos que le cerveau de l'homme dut attendre plusieurs millions d'années avant d'être capable d'associer des sons et des signes

graphiques. Il y a plus de 300.000 ans, l'homme de Néanderthal possédait les mêmes structures cérébrales que nos contemporains mais il n'a jamais pu réussir à établir les connexions indispensables entre ses neurones pour parvenir à lire et écrire. Beaucoup plus proche de nous, l'Homo Sapiens a découvert le dessin mais il lui a fallu attendre environ 30.000 ans pour associer graphismes et paroles. Il n'y est en effet parvenu qu'il y a environ 5.000 ans lorsque l'écriture fut découverte, à peu près à la même époque, en Mésopotamie et en Egypte. Maintenant, 6 à 7 ans seulement sont nécessaires pour passer du stade embryonnaire à celui de lecteur en franchissant avec une accélération stupéfiante tous les stades de l'évolution du cerveau humain ! Cette fantastique histoire devrait nous rendre particulièrement respectueux des mécanismes d'action que met en œuvre le cerveau pour apprendre et nous inciter à les respecter le mieux possible au fur et à mesure de leur découverte. Elle devrait aussi nous permettre de comprendre que si l'Homme veut progresser dans sa quête de la connaissance, il doit s'appuyer sur les savoirs acquis antérieurement pour en mettre d'autres en évidence. C'est en procédant ainsi que l'on est passé de l'âge des cavernes à celui des voyages spatiaux. Nous n'y serions pas parvenus en faisant table rase du passé pour redécouvrir le monde à chaque génération. Mais le XXème siècle a balayé cette sagesse en imposant, de manière très généralisée des modes d'apprentissages basés sur le constructivisme. La transmission des savoirs, considérée comme un frein au développement de la créativité, a été remplacée par une démarche qui doit conduire à découvrir seul la connaissance à partir de quelques « indices ». Dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, on espère ainsi que quelques indications suffiront à l'enfant pour comprendre un texte écrit. A titre d'exemple, le directeur d'un institut de recherche pédagogique, rêve d'écoles dans lesquelles les classes de CP seraient transformées en « communauté de chercheurs » (\*2), les élèves étant placés en situation de découvrir le sens de l'écrit comme Champollion le fut pour percer le mystère des hiéroglyphes. Ce promoteur de la pédagogie moderne semble oublier que Champollion n'a pu parvenir à découvrir le sens de cette écriture que parce qu'il maîtrisait parfaitement plusieurs langues anciennes. Son mérite est d'avoir su utiliser ce savoir - qui lui avait été transmis - pour avancer dans l'inconnu. Mais, même si certains veulent retenir la thèse de ce pédagogue, pour des raisons que je ne développerai pas ici, comment peuvent-ils espérer que l'enfant découvre les liens unissant graphismes et sons à partir de la reconnaissance des

prénoms, comme cela est proposé dès la petite section de maternelle ? Les prénoms sont probablement les mots dans lesquels apparaissent le plus d'irrégularités dans les correspondances phonographémiques en raison de l'usage et des difficultés nées de leurs diverses origines linguistiques. Comment l'enfant peut-il trouver le fil d'Ariane le conduisant des sons entendus aux signes observés à partir de **Nathan**, **Aude** et **Antoine**, **Philippe**, **Franck** ou **Frédéric**, **Caroline**, **Cécile** ou **Karim**, **Morgan**, **Lilian** ou **Jonathan** ? On pourrait multiplier les exemples de cette sorte. Il suffit aux parents de consulter la liste des prénoms de la classe de leurs enfants pour mesurer l'étendue du chaos que cette pratique génère dans de jeunes cerveaux en quête de repères pour parvenir à comprendre le monde qui les entoure.

On ne manquera pas de me faire remarquer que, cependant, la très grande majorité des enfants, même les plus petits, parviennent, en général, à reconnaître leur prénom parmi ceux des autres enfants, ce qui conforte les utilisateurs de cette pédagogie dans le bien fondé de leur approche. Mais peut-on pour autant dire que ces enfants lisent ? Certes non. Ils mettent en œuvre une stratégie d'identification de quelques éléments clés qui attirent leur attention dans le mot (longueur, place des traits qui montent ou qui descendent, boucles, cercles, etc.) mais leurs possibilités de « lecture » s'arrêtent à une interprétation associée à des « hypothèses » plus ou moins exactes concernant la signification du mot. Il suffit de modifier la place de quelques lettres dans le prénom pour s'apercevoir que l'enfant « lit » dans la grande majorité des cas le même mot quel que soit l'ordre de ses lettres. Si on écrit Caroline, Coraline ou Corlarine, il y a de très fortes chances pour que l'enfant « lise » Caroline dans tous les cas. On comprend ainsi comment s'installent les premières confusions qui resteront souvent profondément ancrées dans le cerveau de l'enfant ainsi que l'habitude de deviner les mots au lieu de les « lire ».

G.WETTSTEIN-BADOUR

(\*1)

Parcours et études de l'auteur, voir

<http://cerveau-et-lecture.blogspot.com/>

Ouvrages, voir

<http://fransya.blogspot.com/>

(\*2) Il s'agit de M. Roland Goigoux, Maître de Conférences, IUFM de Clermont-Ferrand qui écrit dans les Cahiers pédagogiques, n°352, de mars 1997 :

« Nous montrons, par exemple, l'intérêt de prendre appui sur des textes mémorisés « par cœur »...afin d'étudier l'organisation de la langue écrite. Débarrassés du souci de comprendre le message écrit, puisque celui-ci est connu, les enfants peuvent se consacrer à l'étude du code écrit. C'est une véritable aventure « à la Champollion » qu'ils entreprennent lorsqu'ils sont placés, comme le déchiffreur de hiéroglyphes, devant un message aux règles internes obscures mais dont la signification est claire. Comme Champollion, ils connaissent la signification du message et cherchent, avec l'aide de la maîtresse et du groupe, à en déduire le fonctionnement du système linguistique écrit. Tout au long de l'année, de texte en texte, l'exploration se poursuit, instituant la classe comme une communauté de chercheurs. »

## Anexo 2

Metas de Aprendizagem no Pré-Escolar referente à Linguagem Oral e Abordagem à Escrita retiradas da internet no dia 23-02-2012 no site do Ministério da Educação <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar>

No Domínio: Consciência Fonológica

Meta Final 1) No final da educação pré-escolar, a criança produz rimas e aliterações.

Meta Final 2) No final da educação pré-escolar, a criança segmenta silabicamente palavras.

Meta Final 3) No final da educação pré-escolar, a criança reconstrói palavras por agregação de sílabas.

Meta Final 4) No final da educação pré-escolar, a criança reconstrói sílabas por agregação de sons da fala (fonemas).

Meta Final 5) No final da educação pré-escolar, a criança identifica palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba.

Meta Final 6) No final da educação pré-escolar, a criança suprime ou acrescenta sílabas a palavras.

Meta Final 7) No final da educação pré-escolar, a criança isola e conta palavras em frases.

Domínio: Reconhecimento e Escrita de Palavras

Meta Final 8) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano.

Meta Final 9) No final da educação pré-escolar, a criança sabe onde começa e acaba uma palavra

Meta Final 10) No final da educação pré-escolar, a criança sabe isolar uma letra.

Meta Final 11) No final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras (e.g., do seu nome).

Meta Final 12) No final da educação pré-escolar, a criança usa diversos instrumentos de escrita ( e.g.: lápis, caneta).

Meta Final 13) No final da educação pré-escolar, a criança escreve o seu nome.

Meta Final 14) No final da educação pré-escolar, a criança produz escrita silábica (e.g.:para gato; para bota).



Domínio: Conhecimento das Convenções Gráficas

Meta Final 15) No final da educação pré-escolar, a criança sabe como pegar correctamente num livro.

Meta Final 16) No final da educação pré-escolar, a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.

Meta Final 17) No final da educação pré-escolar, a criança identifica a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos.

Meta Final 18) No final da educação pré-escolar, a criança conhece o sentido direccional da escrita (i.e., da esquerda para a direita e de cima para baixo).

Meta Final 19) No final da educação pré-escolar, a criança atribui significado à escrita em contexto.

Meta Final 20) No final da educação pré-escolar, a criança sabe que as letras correspondem a sons (i.e., princípio alfabético).

Meta Final 21) No final da educação pré-escolar, a criança sabe orientar um rótulo sem desenhos.

Meta Final 22) No final da educação pré-escolar, a criança distingue letras de números.

Meta Final 23) No final da educação pré-escolar, a criança prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações.

Meta Final 24) No final da educação pré-escolar, a criança usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos (e.g.: fazer listagens; enviar mensagens; escrever histórias).

Meta Final 25) No final da educação pré-escolar, a criança identifica e produz algumas letras maiúsculas e minúsculas.

Domínio: Compreensão de Discursos Oraís e Interacção Verbal

Meta Final 26) No final da educação pré-escolar, a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.

Meta Final 27) No final da educação pré-escolar, a criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.

Meta Final 28) No final da educação pré-escolar, a criança relata e recria experiências e papéis.

Meta Final 29) No final da educação pré-escolar, a criança descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens.

Meta Final 30) No final da educação pré-escolar, a criança reconta narrativas ouvidas ler.

Meta Final 31) No final da educação pré-escolar, a criança descreve pessoas, objectos e acções.

Meta Final 32) No final da educação pré-escolar, a criança partilha informação oralmente através de frases coerentes.

Meta Final 33) No final da educação pré-escolar, a criança inicia o diálogo, introduz um tópico e muda de tópico.

Meta Final 34) No final da educação pré-escolar, a criança alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.

Meta Final 35) No final da educação pré-escolar, a criança usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.

Meta Final 36) No final da educação pré-escolar, a criança recita poemas, rimas e canções.