



Instituto Superior Politécnico Gaya

Escola Superior de Educação de Santa Maria

2012



**Márcia Filipa
Marçal Matos**

**Estratégias pedagógicas segundo o Projeto Optimist na
aprendizagem da escrita**

Relatório apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré Escolar, sob a orientação da Professora Doutora Ana Paula Cabral.

Agradecimentos

Chegar até aqui, não foi um percurso fácil. Vários foram os obstáculos e enfrentei muitos desafios. Tudo isto, não era possível sozinha, sem o apoio, carinho, dedicação da minha família.

Aos meus amigos pelo apoio e amizade demonstrado ao longo deste percurso.

À minha orientadora, Doutora Ana Paula Cabral, pelo seu apoio incondicional, pela sua disponibilidade, pelo tempo que dedicou e, principalmente, por acreditar em mim.

Aos professores da Escola Superior de Educação de Santa Maria que ajudaram e tornaram possível a realização deste trabalho.

À educadora responsável pelo grupo alvo e à coordenadora pedagógica da instituição por ter permitido a realização deste trabalho.

Índice

Introdução

I. Projeto de Investigação	7
1. Problemática	8
2. Caracterização do contexto	10
3. Enquadramento Teórico	13
3.1 O processo de aprendizagem da escrita: teorias e perspetivas.....	14
3.2 A aprendizagem precoce da escrita: estudos e experiências	18
3.2.1 <i>Projeto Optimist</i> : desenvolvimento precoce em contexto pré-escolar	20
4. Enquadramento Metodológico	23
5. Análise e discussão dos dados	28
5.1 Utilização de estratégias para a aprendizagem da escrita	28
5.2 Aplicação do teste de linguagem técnica/escrita.....	30
5.3 Aplicação do teste de linguagem técnica leitura/escrita: domínio do reconhecimento e escrita de palavras	32
5.4 Aplicação do teste de linguagem técnica leitura/escrita: Domínio do conhecimento das convenções gráficas.....	33
6. Conclusões	34
II. Prática Pedagógica: Reflexão Crítica	37
Referências Bibliográficas	46
Anexos	48

Índice de Tabelas

Tabela 1 Estratégias utilizadas segundo as indicações do Projeto Optimist.....	28
Tabela 2 Teste de linguagem técnica da leitura/ escrita.....	30
Tabela 3 Teste de linguagem técnica da leitura/ escrita: Reconhecimento e escrita de palavras	32
Tabela 4 Teste de linguagem técnica da leitura/escrita: Conhecimento das convenções gráficas	33

Introdução

O presente relatório integra-se no âmbito da unidade curricular de seminário em Educação de Infância e procura dar conta de um projeto de investigação realizado no contexto da prática pedagógica. O seu objetivo principal foi aprofundar o conhecimento sobre um aspeto particular, integrado no âmbito da prática pedagógica que contribuiu para o desenvolvimento profissional e também das capacidades de recolha, análise de dados, respetiva discussão tendo em conta as perspetivas teórica e prática associadas à temática.

Como tal, o presente relatório apresenta uma parte inicial associada à justificação da escolha da temática e respetiva problemática seguida pelo enquadramento teórico e metodológico da investigação desenvolvida. Por fim, a análise e discussão de dados e respetivas conclusões são o ponto de partida para uma reflexão alargada e de base crítica sobre o processo de prática pedagógica tendo como ponto de referência os seus objetivos.

I. Projeto de investigação

1. Problemática

A escolha do tema apresentou-se como uma dificuldade inicial difícil de superar, uma vez que o tema a selecionar deveria estar relacionado com o centro de práticas pedagógicas. Uma possibilidade inicial relacionou-se com a questão da rotina do grupo e com as atividades livres das crianças mas esta possibilidade acabou por se revelar inconsistente. No entanto, durante o processo de prática pedagógica foi sendo confirmada a ideia de que uma das tarefas mais realizadas era a leitura/escrita. Assim sendo, e uma vez que a instituição onde decorre a prática pedagógica tem um modelo próprio e único em Portugal de abordagem deste tema (*Projeto Optimist*), resolveu-se direcionar o projeto para a área das estratégias pedagógicas da escrita segundo o referido projeto na aprendizagem da escrita.

O interesse pela temática surgiu, assim, pela curiosidade despertada pelo próprio método de ensino evidenciando-se ainda mais após a observação de atividades de escrita onde o método era utilizado. **Outro fator determinante para a escolha deste tema foi o fato de se relacionar com a aprendizagem da língua materna e de verificar o entusiasmo do grupo pela aprendizagem de uma nova letra, semana após semana.**

Simultaneamente, verificou-se a existência de uma certa complementaridade temática com um dos trabalhos em desenvolvimento por uma colega de curso onde aprendizagem da matemática é estudada à luz das estratégias do mesmo projeto.

2. Caracterização do contexto

A instituição participante situa-se no distrito do Porto e iniciou a sua atividade em Outubro de 1979. A instituição observada é uma escola de ensino particular e cooperativa e possui valências até ao 12ºano. Apenas em 1999 surgiu a valência de pré-escolar.

Esta valência funciona em quatro salas mistas, com um total de noventa e três crianças e onze funcionários, sendo eles quatro educadoras, quatro auxiliares, duas funcionárias da limpeza e uma funcionária da secretaria.

Os fundadores da instituição inspirados em S. JoséMaria Escrivá tinham como objetivo de coligar a excelência académica com uma formação humana de qualidade e uma vivência espiritual profunda. A ideia mais saliente era a de estender a escola como ação educativa da família, transportando os valores para além da instituição.

A instituição em questão é marcada por um modelo de ensino muito próprio e único em Portugal, o *Projeto Optimist*. Este projeto foi fundado por um centro de investigação e ensino da escola e magistério de professores de Madrid e surgiu através das informações recolhidas ao nível da educação em diferentes países (E. U. A, Japão, Suécia).

O *Projeto Optimist* tem intenções educativas que visam uma educação centrada na pessoa, de acordo com a conceção cristã do homem e da vida.

Sendo assim, as intenções do *Projeto Optimist* marcam-se pela educação personalizada, por uma formação completa, por um desenvolvimento físico/orgânico, pelo desenvolvimento intelectual, pela educação da vontade, do desenvolvimento afetivo e social e finalmente pela educação religiosa, moral e espiritual.

O trabalho que a instituição desenvolve assenta em algumas bases para o desenvolvimento com os alunos, sendo elas: a formação intelectual, humana e cristã, o respeito pela liberdade e pela responsabilidade.

O próprio projeto educativo da instituição, tem um modelo próprio e assente em quatro princípios estruturantes, sendo eles:

- *A educação personalizada para que cada um alcance o máximo desenvolvimento possível da sua capacidade e aptidões, forme o seu próprio critério e consiga a maturação de conhecimentos necessários para optar livremente nas suas decisões, com retidão e sentido de responsabilidade.*

- *A formação completa que atenda aos aspetos intelectuais, técnicos, culturais, desportivos, estéticos, sociais e espirituais, mediante atividades educativas que procuram o desenvolvimento do sentido de responsabilidade que torna possível o reto exercício da liberdade pessoal.*

- *A qualidade da educação através de meios ordinários: o processo educativo procura o esforço e o estudo pessoal de cada aluno e ajuda-o a realizar num trabalho bem feito, meio de aperfeiçoamento pessoal, humano, espiritual e os encargos de serviço mútuo facilitam a colaboração entre professores e alunos, e nos alunos entre si.*

O desenvolvimento das virtudes humanas especialmente da sinceridade, e das virtudes sociais e cívicas, ensinando com delicado respeito, sem impor critérios no que é opinável, o dever de atuar com liberdade pessoal nas tarefas civis e no serviço ao bem comum. Esta formação no sentido da responsabilidade social, leva a procurar a aquisição de hábitos de convivência, de cooperação e de solidariedade e de respeito pela liberdade dos outros (Projeto Educativo 2011/2012, p.29).

Através do acesso às fichas de inscrição do grupo de quatro anos na instituição X, foi possível verificar que todos os pais estão com uma situação de empregabilidade estável.

A nível da qualidade das habilitações literárias, os dados obtidos permitem verificar que apenas dois pais do sexo masculino possuem apenas nível igual ou inferior ao 12º ano.

A caracterização obtida relativamente aos pais permite verificar que são famílias estruturadas e tendencialmente estáveis (anexo 1 – gráfico habilitações académicas dos pais).

3. Enquadramento Teórico

3.1 O processo de aprendizagem da escrita: teorias e perspectivas

Até à década de 60, a aprendizagem da escrita era vista como um ato de memorização ou aprendizagem em ordem/série. Contudo, nesta altura, começou a ser verificada a existência de especificidades na relação entre a linguagem falada e a linguagem escrita e a ideia de que a aprendizagem da escrita, não deveria de ser um processo de memorização, mas sim um processo que exigia um ensino explícito. A partir dos anos 80, autores como Piaget e Vygotsky salientam a importância da linguagem e da troca de conhecimento entre pares para uma melhor internalização e, por sua vez, para um melhor processo de aprendizagem e desenvolvimento. Desta forma, a literacia ganha um papel de maior destaque assim como a ideia de que as crianças aprendem em todos os momentos: nas situações reais do dia-a-dia e até mesmo quando brincam.

Segundo Ecalle & Magnam, citado por Pereira (2010), as crianças não esperam pelo ensino formal para a aprendizagem formal da leitura e da escrita e uma criança que esteja exposta a esses estímulos começa a adquirir um conjunto de conhecimentos prévios que mais tarde irão contribuir para aprendizagem.

Neste contexto, Piaget, citado por Machado (2008), refere que a criança é ativa na construção do seu conhecimento e que a sua evolução depende da superação dos seus conflitos cognitivos: o sujeito tenta adquirir o próprio conhecimento, procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que o mundo lhe provoca. O acesso ao conhecimento é o resultado da própria atividade do sujeito, isto é, a aprendizagem é determinada pelo seu nível de desenvolvimento cognitivo com base nos processos de adaptação: assimilação e acomodação.

Paralelamente, Vygotsky, citado por Machado (2008), realça o papel da estimulação da *Zona de Desenvolvimento Proximal* e do processo de socialização baseado na interação criança/adulto, criança/criança. Neste sentido, “a aprendizagem é um ato social, um processo contextualizado fortemente ligado aos mecanismos da socialização, aos mecanismos interativos e comunicativos do contexto social em que decorre”, citado por Machado (2008). A este nível, Vygotsky, citado por Machado (2008) refere mesmo que

a criança deve sentir necessidade de ler e escrever, da mesma forma que sente necessidade de falar.

A este nível específico, destacam-se algumas perspectivas que se basearam também nos quadros teóricos de Piaget e Vygotsky que passaremos a apresentar. Segundo Machado (2008), as perspectivas cognitivistas, protagonizadas por Downing e Leong (1982), defensores da teoria da clareza cognitiva sobre a aprendizagem da leitura (constituída por 3 fases: cognitiva, de domínio e de automatização). A este respeito, Alves Martins & Niza (1998), referem que muitas das dificuldades que aparecem na aprendizagem da linguagem escrita acontecem quando a fase cognitiva não foi bem ultrapassada. Estas dificuldades estão ligadas a incertezas que as crianças têm quanto às funções e à natureza da linguagem escrita, ou seja, a problemas conceptuais e não à aquisição técnica da leitura ou da escrita.

De acordo com perspectivas psicogenéticas, protagonizadas por Ferreiro & Teberosky (1984) e Piaget, a criança é ativa na construção do seu conhecimento e que a construção deste se dá através de grandes reestruturações globais que podem estar erradas mas são inteligentes, ou seja, a criança coloca hipóteses sobre a linguagem escrita (sobre como se escreve). Estas hipóteses podem estar erradas, mas são construtivas. Neste sentido, as autoras valorizam os erros construtivos, pois, segundo elas, estes podem levar à solução do problema.

No que diz respeito à perspectiva cultural, protagonizada por Chauveau & Rogovas (1994), citado por Machado (2008) é defendido que as crianças se devem apropriar das principais funções da linguagem escrita e que as práticas culturais do meio vão influenciar esta apropriação, vão contribuir para a construção do projeto pessoal de leitor/escritor (que consiste nas razões funcionais que a criança tem para querer aprender a ler e a escrever). Segundo os autores, o projeto pessoal de leitor/escritor vai influenciar o sucesso na aprendizagem de leitura/escrita no 1.º ano.

De acordo com as perspectivas das interações sociais, defendidas por Gilly (1988) e Mata (1995), citado por Machado (2008) a importância das crianças se confrontarem os seus pontos de vista no que diz respeito à linguagem escrita, pois isto possibilita o

esclarecimento de algumas confusões conceptuais favorecendo a construção de hipóteses mais evoluídas.

Outras teorias de relevo incluem a dimensão discursiva protagonizada por Smolka (1993), citado por Machado (2008), que defende que a construção do conhecimento se processa na interdiscursividade e que a criança deve construir gradualmente a representação dos interlocutores e a interpretação dos papéis sociais de leitor e escritor. A autora considera a leitura e escrita como diálogo consigo ou com os outros e refere que, quando a criança começa a escrever o que pensa, o que quer dizer, escreve fragmentos do seu discurso interior e a escola deve considerar o processo de alfabetização como dialógico, senão reduz a dimensão da linguagem escrita, pelo que se deverá trabalhar o fluir do significado.

Independentemente das perspectivas, atualmente, a criança está mergulhada num mundo de símbolos gráficos e mesmo antes de iniciar a aprendizagem formal (primeiro ciclo) este estímulo já começaram em contexto pré-escolar, onde a criança tem um contato direto com a linguagem escrita.

Tendo em conta esta realidade do ensino pré-escolar no contexto português apesar de não ser considerado ensino obrigatório, o Ministério da Educação criou as metas de aprendizagem para que haja um seguimento equilibrado.

A definição de metas finais para a educação pré-escolar, contribui para esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Estas metas constituem um referencial comum útil para os educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão para que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo.

Baseando-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as metas de aprendizagem estão globalmente estruturadas por áreas de conteúdo, sendo elas: área linguagem oral e abordagem à escrita, área da matemática, tecnologias da informação e comunicação, área da formação pessoal e social, área da expressão artística e a área do

conhecimento do mundo. Importa acrescentar que, se é obviamente necessário definir aprendizagens a realizar em cada área, não se pode esquecer que na prática dos jardins de infância se deve procurar uma construção articulada do saber, em que as áreas devem ser abordadas de uma forma globalizante e integrada.

Ao nível linguagem oral e abordagem à escrita encontramos nas metas **de aprendizagem** quatro domínios: consciência fonológica, reconhecimento e escrita de palavras, conhecimento das convenções gráficas e compreensão de discursos orais e interação verbal.

No presente estudo iremos centrar-nos nos domínios do reconhecimento e escrita de palavras e no conhecimento das convenções gráficas.

De acordo com as referidas metas de aprendizagem relativamente ao domínio do reconhecimento e escrita de palavras, no final do ensino pré-escolar, a criança deverá: reconhecer algumas palavras escritas do seu quotidiano, saber onde começa e acaba uma palavra, saber isolar uma letra, conhecer algumas letras, usar diversos instrumentos de escrita, conseguir escrever o seu nome, produzir escrita silábica (Ministério da Educação, 2011).

No que se refere ao conhecimento das convenções gráficas, a criança no final no pré-escolar terá que conseguir pegar corretamente no livro, saber que a escrita e os desenhos transmitem informações, conseguir identificar a capa, contracapa, as guardas, as folhas e os álbuns narrativos, conhecer o sentido direcional da escrita, atribuir significado à escrita em contexto, saber que as letras correspondem a sons, conseguir orientar um rotulo sem desenhos, conseguir distinguir letra de números, predizer acontecimentos numa narrativa através das ilustrações, usar o desenho, garatuja ou letras para fins específicos e por último identificar e produzir algumas letras maiúsculas e minúsculas (Ministério da Educação, 2011).

3.2 A aprendizagem precoce da escrita: estudos e experiências

A noção da aprendizagem precoce da escrita configura-se como um dos aspetos centrais para o presente estudo uma vez que a sua componente empírica terá lugar num contexto em que a aprendizagem da escrita é introduzida durante as atividades da sala dos 4 anos.

Esta questão assenta, no entanto, em vários conceitos. Um primeiro conceito diz respeito à noção de que a criança começa a diferenciar o desenho da escrita. As crianças começam a perceber que existem diferentes formas, características e até mesmo momentos e utilização diferentes para essas duas formas de registo (ler/escrever).

Esta noção é defendida por Neves e Martins (2000) quando afirmam que as crianças muito antes de iniciarem o percurso escolar, já vão construindo representações mentais e elaboram hipóteses explicativas que vão interagir com as noções que o professor transmite quando ensina. A criança tem um papel ativo na aprendizagem não aprendendo só através dos conhecimentos que lhe são transmitidos.

Lúria, referido por Ferreiro (1994) diz-nos também que a relação da criança com a história da escrita começa muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis e lhe mostra como formar letras por essa razão a criança não é uma tabua rasa que pode ser moldada consoante o professor e a forma como este quer.

Desta forma, deve-se estar atento a qualquer manifestação da parte da criança que demonstre interesse em ler ou escrever, devendo o ato educativo da criança ser organizado de acordo com as experiências reais e concretas das crianças (Silva,1991).

Neste sentido, quando o educador escreve ou lê em frente à criança está indiretamente a servir de modelo para a criança. Neste momento em que o ensino não é intencional a criança pode compreender e assimilar a existência de uma forma convencional de escrita e de leitura.

Na verdade e segundo a dissertação de Mestrado de Moniz (2009) a abordagem da leitura e da escrita na educação pré escolar, consiste em “fazer exercícios de

coordenação grafo-motora, discriminação perceptiva, reconhecimento e cópia de letras, sílabas ou palavras, repetidas várias vezes” (Santos, 2007, p.259, citado por Moniz 2009).

Contudo, esta abordagem e concepção de aprendizagem não são partilhadas da mesma forma por todos os autores que refletiram sobre esta temática. Um dos autores que mais se destacam na apresentação dos perigos, constrangimentos da aprendizagem precoce da escrita foi Ferreiro, citado por Veronezi (2011).

Esta autora defende que a criança, por volta dos seis anos de idade, precisa de ter ao seu dispor material escrito de qualidade para que, através do sujeito adulto comece a perceber a importância que tem a leitura e consecutivamente a escrita.

O processo de escrita não ser natural da espécie humana necessita assim de algumas habilidades específicas. Desta forma, a autora refere que a criança antes dos seis anos não consegue distinguir letras de desenhos e que, assim, a introdução precoce da escrita não se verifica como fundamental.

Nesta fase, o que a autora pretende não é revelar uma idade mínima para essa aprendizagem quando menciona que, a partir dos seis anos, não consegue distinguir letras de desenhos. Na verdade, refere que a alfabetização exige fatores com a relação cognitiva da criança com a linguagem para que o período escolar seja um processo natural e que não seja visto com um período de frustrações, incapacidades e a procura por superações contantes.

Contudo, uma vez que não é possível separar o desenvolvimento global da criança, do processo de alfabetização, o que se tem verificado, segundo Ferreiro, citado por, Veronezi (2011, p. 7) é que há uma pressão grande por parte da família para que haja uma aprendizagem precoce da leitura e da escrita, no desejo que isso traga vantagens intelectuais futuras à criança.

3.2.1 *Projeto Optimist*: desenvolvimento precoce em contexto pré-escolar

A instituição em que se desenvolverá o estudo empírico assume uma abordagem que se baseia no desenvolvimento precoce.

Como tal, segundo o *Projeto Optimist* pretende-se uma estimulação rica e organizada possibilitando assim que os alunos atinjam níveis mais elevados de maturação neurológica, aprendizagem e desenvolvimento. Segundo a instituição, não se tenta atingir um desenvolvimento artificial, forçado, precoce, mas sim o de permitir que as capacidades que a criança possui sejam desenvolvidas através da educação. Para que isso seja possível, considera-se que é necessário que se use aquilo que atrai e que é do agrado da criança para assim obter uma constituição dos circuitos cerebrais. Sendo assim, considera que se deve utilizar estratégias adequadas ao seu nível de desenvolvimento para que assim a criança possa colaborar com entusiasmo e interesse neste processo de aprendizagem (*Projeto Optimist*, p. 8).

Este desenvolvimento é realizado através da estimulação sensorial disponibilizado à criança uma vasta e ampla gama de estímulos sensoriais principalmente visuais, auditivos e táteis – cinestésicos, sem afastar os sentidos do gosto e do olfato.

No sentido de esclarecer alguns aspetos mais particulares sobre o projeto foi realizado, uma entrevista semiestruturada (Anexo 2 – Guião Semiestruturado), em parceria com a colega que está a desenvolver o projeto direcionado para a matemática, à responsável pela implementação do *Projeto Optimist* na instituição X.

Segundo a entrevistada (Anexo 3 – transcrição da entrevista) e através de uma posterior análise de conteúdo (Anexo 4 – Análise de conteúdo da entrevista) o *Projeto Optimist* chegou a Portugal por volta de 94/95, mas só em 1998 é que o Projeto se implementou no Porto. O projeto foi criado por um grupo de investigadores espanhóis que através das

suas observações em várias partes do mundo. Contudo, houve adaptações que foram necessárias para que o projeto fosse possível em Portugal, nomeadamente ao nível do tempo letivo que, em Portugal, tem menos uma hora que em Espanha. Outras adaptações que foram necessárias serem efetuadas relacionam-se com a área das expressões, tendo sido necessário ampliar o domínio quer da expressão dramática, quer da expressão plástica.

No contexto da instituição, este projeto foi de encontro ao seu próprio projeto educativo que privilegia uma educação personalizada e a educação para a excelência.

Por esta razão o *Projeto Optimist* foi adotado, uma vez que visava a estimulação precoce em todas as áreas de desenvolvimento.

No que se refere às expectativas a longo prazo, a responsável pela implementação do projeto referiu que apenas tinham que garantir que as orientações espanholas estavam a ser respeitadas. Ao nível da transição para o primeiro ciclo é visível que há uma precocidade relativamente à leitura e à escrita e na aprendizagem da matemática, apesar de não existir qualquer estudo longitudinal realizado, que demonstre que os resultados do *Projeto Optimist* têm um efeito positivo nas crianças quer em Portugal, quer em Espanha.

Ainda de acordo com a entrevista, a receptividade relativamente ao *Projeto Optimist*, uma vez que se trata de um projeto tão diferente dos outros modelos de ensino, por parte dos pais foi muito positiva, pois o projeto incentiva muito a cultura geral no domínio da música e das artes.

Quando abordada acerca das mais-valias e ganhos do grupo na opinião da responsável pela implementação do projeto, refere “ (...) nível da cultura geral ao nível da educação artística musical (...) ”. Por outro lado salienta que o aspeto mais difícil sobre a implementação do projeto refere-se à “ (...) transição de um ciclo para o outro, tendo demorado algum tempo a conseguir o seu equilíbrio”. Refere assim que “neste momento praticamente está equilibrado mas nos primeiros anos foi difícil, foi difícil aos professores de primeiro ciclo passarem a receber grupos de crianças com uma

preparação completamente diferente grupos de crianças que já liam na sua maioria, ou pelo menos, praticamente já com o processo da leitura descoberto e, portanto, houve aqui um impacto equiparado nas crianças não foi fácil, isto é, revelou-se um bocadinho desmotivante nos primeiros tempos, uma incapacidade no 1º ciclo em fazer rapidamente um ajuste no público que chegava que não estavam habituados. Este foi para mim o impacto mais difícil para o lado das crianças. Felizmente está bastante ou praticamente ultrapassado. Em termos de ganhos eu acho que todos os outros foram ganhos mas salientaria a questão cultural que eu acho que incentiva muito a questão cultural, se calhar mais do que outro modelo pedagógico.”

De forma a concluir a entrevista semiestruturada, a questão prendeu-se com a evolução profissional dos educadores, pois tal como foi referido é um modelo de ensino com características muito próprias.

4. Enquadramento Metodológico

A parte empírica do presente estudo assumiu uma abordagem quantitativa. A abordagem quantitativa tem como característica uma abordagem focalizada, pontual e estruturada, utilizando-se dados quantitativos. As suas técnicas de análise são dedutíveis, ou seja, parte do geral para o particular, orientadas pelos resultados.

Esta abordagem tem como vantagens uma análise direta dos dados, tem força demonstrativa, apesar do risco de os resultados poderem ser considerados como verdade absoluta, não permite uma análise das relações (Tanaka, 2001).

Primeiramente foram registadas numa grelha de observação as ocorrências das estratégias que a educadora utiliza para o ensino da escrita (Anexo nº 5 – Grelha de observação das estratégias). O registo das estratégias da educadora foi realizado ao longo de duas semanas (3 observações/semana), com base numa grelha elaborada em colaboração com a educadora cooperante, tendo como ponto de partida as orientações do *Projeto Optimist*. (*Projeto Optimist*, p.76)

Esse período de observação teve a duração de 2 semanas (3 vezes/semana) num total de 30 horas de observação. Num segundo momento foi aplicado a todo o grupo da sala dos quatro anos, um teste de linguagem técnica da leitura/escrita (Alves Martins, Mata, Peixoto & Monteiro, 2000) (Anexo nº 6 – Teste de linguagem técnica da leitura/escrita; Anexo 7 – Respostas da amostra), que pretende avaliar os conhecimentos ao nível da aquisição da linguagem escrita. Este teste foi pelo através do Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

O teste é constituído por 23 cartões (cada um dos cartões avalia um termo da linguagem técnica da leitura/escrita, tal como letra ou palavra) organizado em três categorias:

- Categoria 1: Reconhecimento das atitudes da leitura e de escrita como a postura, o olhar entre outros.
- Categoria 2: Compreensão da escrita e da leitura.

- Categoria 3: Utilização da linguagem técnica da leitura e da escrita que se refere ao conhecimento da letra, da palavra, frase, entre outros.

Em função das respostas do sujeito foram registadas as situações bem-sucedidas que se relacionavam com a demonstração da aquisição das várias dimensões de cada categoria. O teste foi realizado com vinte das vinte e quatro crianças da sala dos quatro anos (duas das crianças estavam a faltar, uma outra criança, embora estivesse presente na sala, por razões de ordem médica, não podia realizar o teste, e a outra saiu do colégio). A aplicação do instrumento foi realizada durante uma só semana de forma a não haver disparidade nem diferenças de desempenho entre as crianças (cada semana as crianças aprendem uma nova letra).

A aplicação deste teste de linguagem escrita consistia numa tarefa muito simples, em que a criança tinha que rodear o que lhe fosse pedido.

De forma a testar previamente o processo foi realizado um pré-teste que ajudou a prevenir situações de erro/ incoerência para que a criança assim percebesse o que era pedido. Este pré-teste consistia em passar a parte A e B a todos os elementos da amostra para que conseguissem perceber o que realmente iria acontecer ao longo deste processo.

Assim sendo, o teste foi aplicado e de forma individual (contrariamente ao inicialmente previsto), de forma a evitar situações de contágio pelos outros elementos do grupo e promover uma maior fiabilidade dos resultados. A utilização deste teste permite comparar os resultados com as Metas de Aprendizagem propostas pelo Ministério da Educação nos dois domínios em estudo (domínio: reconhecimento e escrita de palavras (Anexo nº 7 – teste de linguagem técnica de leitura/escrita, reconhecimento e escrita de palavras) e no domínio do conhecimento das convenções gráficas (Anexo nº8 – Teste de linguagem técnica da leitura/ escrita, conhecimentos das convenções gráficas)).

Relativamente à comparação dos resultados com as Metas de Aprendizagem propostas pelo Ministério da Educação houve a necessidade de um recorte para o estudo empírico. Por essa razão apenas algumas estratégias utilizadas pela educadora segundo indicações sobre o *Projeto Optimist* foram passíveis de serem verificadas através do teste (Anexo

nº9 – Quadro da relação das estratégias, metas de aprendizagem e teste de linguagem leitura/escrita).

De uma forma global poderemos referir que foram acautelados alguns cuidados éticos: ocultação do nome da instituição e a identificação das crianças participantes. Por último e não menos importante, um cuidado ético necessário foi o pedido de autorização oral à educadora cooperante como à coordenadora pedagógica da instituição para acesso à documentação.

O programa utilizado para análise de dados obtidos foi o SPSS: *Statistical Package for the Social Sciences*. Este programa foi escolhido, uma vez que, permite simplificar a exposição de procedimentos básicos de análise de dados de uma forma aplicada à área das ciências sociais.

A análise realizada através do programa, compreendeu o cálculo das principais frequências descritivas.

5. Análise e discussão dos dados

5.1 Utilização de estratégias para a aprendizagem da escrita

De forma a verificarmos a frequência das estratégias foi realizado um registo por dia das observações (Tabela nº1).

Estratégias	Obs. 1	Obs.2	Obs.3	Obs.4	Obs.5	Obs.6	Total de Ocorrências
	9/4/12	10/4/12	11/4/12	16/4/12	17/4/12	18/4/12	
Escrever a letra no quadro (educadora)	1	1	1	1	1	1	6
Pedir ao grupo para fazer trabalhos de casa	1	1	1	1	1	1	6
Realizar uma ficha de trabalho p/ cada criança sobre a letra aprendida	1	1	1	1	1	1	6
Fazer a junção da consoante com as vogais	0	1	1	0	1	1	4
Escrever a letra no quadro para a criança passar o dedo por cima	1	0	0	1	0	0	2
Contar uma história para introduzir a nova letra.	1	0	0	1	0	0	2
Realizar representação variada c/ utensílios distintos: giz, fita adesiva, entre outros...	1	0	0	1	0	0	2
Atividades com o tacho pintado (quadro, chão, ar...)	1	0	0	1	0	0	2
Atividades Corporais e motoras: andar saltar, imitar...	0	0	0	0	0	0	0
Atividades com objetos móveis: carros, bolas,...	0	0	0	0	0	0	0

Tabela 1 Estratégias utilizadas segundo as indicações do Projeto Optimist

Através da análise da Tabela 1, podemos verificar que as estratégias as que obtiveram 6 ocorrências, isto é, que ocorreram todos os dias, relacionam-se com a realização de uma ficha de trabalho sobre a letra aprendida, pedido ao grupo para trazer trabalhos a educadora escrever a letra trabalhada no quadro.

De uma forma geral, podemos verificar que o estímulo proporcionado por estas estratégias se apresenta como uma forma de fomentar a necessidade da criança ler e escrever do mesmo modo que sente necessidade de falar. Estas são estratégias que envolvem diretamente o sujeito, o comprometem e despertam a sua curiosidade com base na concentração.

As estratégias que obtiveram uma ocorrência de 4 vezes referem-se à junção da consoante com as vogais (o facto de não se verificar todos os dias de observação remete-nos para a organização do ensino através do *Projeto Optimist*.)

As estratégias que têm uma ocorrência de 2 vezes por semana relacionam-se com a introdução da letra através história (que se verifica uma vez por semana, segundo a planificação da introdução da nova letra). A letra que está a ser trabalhada é representada no círculo em tamanho maior através de representação variada, nomeadamente através de fita adesiva no chão e de giz no quadro. Para que as crianças comecem a perceber como se escreve a letra a educadora utiliza no primeiro dia a forma de escrever escrevendo no quadro (no ar,...).

Pode-se também verificar que duas estratégias não registaram ocorrências: atividades corporais e motoras e atividades com objetos móveis. Esta situação poder-se-á dever ao facto de estas serem utilizadas em faixas etárias mais baixas (3 anos).

Estas práticas do meio, nomeadamente as práticas que se referem à sala permitirão que a criança se aproprie das principais funções da linguagem e crie o projeto pessoal de leitor/ escritor tal como refere Chauveau & Rogovas (1994).

5.2 Aplicação do teste de linguagem técnica/escrita

Os dados seguintes dizem respeito às respostas obtidas a partir da aplicação do teste de linguagem técnica de leitura/escrita (tabela 2).

Enunciado: Observar e assentar com um círculo	Respostas corretas
1. Primeira linha	20
2. Última linha	20
3. Número	20
4. Número	20
5. Número	19
6. Letra	19
7. Letra	19
8. Palavra	19
9. Frase	19
10. História que está escrita	18
11. Nome de alguém	17
12. Título da história	16
13. Frase	15
14. Última letra de cada palavra	15
15. Letra maiúscula	15
16. Letra maiúscula	15
17. Última palavra	14
18. Frase	14
19. Letra minúscula	13
20. Primeira letra de cada palavra	13
21. Duas últimas palavras	11
22. Primeira Palavra	9
23. Primeira Palavra	9

Tabela 2 Teste de linguagem técnica da leitura/ escrita

Através da leitura dos dados da tabela, podemos verificar que as questões que obtiveram resposta correta por parte de todas as crianças dizem respeito à distinção da primeira/última linha e distinção do número perante algumas letras (itens 1, 2, 3, 4,).

Contudo, uma das questões que se prendia novamente com a distinção do número perante algumas letras foi corretamente realizada por dezanove crianças (questão número 5). Esta situação poderá estar relacionada com o tipo de letra utilizada no teste (Arial, tamanho 9), que não corresponde ao normalmente utilizado no material produzido na instituição observada (Crayon L), manuscrito. Seguindo a leitura da tabela

podemos ainda verificar que as questões de distinção da letra, da palavra e da frase também foram corretamente respondidas por 19 crianças.

A questão referente às duas últimas palavras obteve 11 respostas corretas. As questões que obtiveram menos respostas corretas referem-se à distinção da primeira palavra, com um total de 9 respostas corretas. Mais uma vez o fator tipo de letra, poderá ter sido um entrave. É de salientar que todas as questões tiveram, pelo menos 9 respostas corretas o que indiciam uma abordagem positiva dos sujeitos. Tendo em conta os constrangimentos referidos e o contexto de tensão associada à avaliação, poderemos considerar que a prestação das crianças é, na globalidade satisfatória.

Podemos verificar que a literacia começa assim a ganhar grande destaque pois, a criança aprende em todos os momentos: nas situações reais do dia-a-dia e até mesmo quando brinca, por exemplo, na etiquetagem de toda a sala (a mesa ter escrito a palavra mesa), em casa quando os pais realizam a lista de compras para o supermercado ou quando deixam um recado. Em todos os momentos do *Projeto Optimist* essa aprendizagem é estimulada.

5.3 Aplicação do teste de linguagem técnica leitura/escrita: domínio do reconhecimento e escrita de palavras

Os dados seguintes dizem respeito às respostas da aplicação do teste de linguagem técnica de leitura/escrita tendo como ponto de referência as metas de aprendizagem no domínio de reconhecimento e escrita de palavras (Tabela nº 3).

Domínio: Reconhecimento e escrita de palavras	Total das respostas certas
Conhecer algumas letras	20
Usar diversos instrumentos de escrita	20
A criança escrever o seu nome	20
Reconhecer algumas palavras escritas do seu quotidiano	19
Saber onde começa e termina uma palavra	19
Saber isolar uma letra	19
A criança produz escrita silábica	0

Tabela 3 Teste de linguagem técnica da leitura/ escrita: Reconhecimento e escrita de palavras

Através da Tabela 3 podemos observar que apenas umas das metas (A criança produz escrita silábica), não foi possível ser verificada através do teste de linguagem técnica da leitura/escrita.

Relativamente às metas que referem: conhecer algumas letras; usar diversos instrumentos de escrita e escrever o seu nome, todos os elementos do grupo conseguiram atingir essa meta (20 respostas corretas). Verificamos que as metas associadas a “reconhecer algumas palavras escritas do seu quotidiano”, “saber onde começa e termina uma palavra” e “saber isolar uma letra” obtiveram 19 respostas corretas. Desta forma, podemos concluir que as estratégias pedagógicas segundo o *Projeto Optimist* proporcionam o ensino para as metas de aprendizagem.

5.4 Aplicação do teste de linguagem técnica leitura/escrita: Domínio do conhecimento das convenções gráficas

A tabela que se segue diz respeito às respostas da aplicação do teste de linguagem técnica de leitura/ escrita tendo como ponto de referência as metas de aprendizagem no domínio do conhecimento das convenções gráficas (Tabela nº4).

Domínio: Conhecimento das convenções gráficas	Total das respostas certas
Saber que a escrita e os desenhos transmitem informações	20
Conhecer a direccionalidade da escrita	20
Atribuir significado à escrita do contexto	20
Saber que as letras correspondem a sons	20
Saber orientar um rótulo sem desenhos	19
Distinguir letras de número	19
Identificar e produzir algumas letras maiúsculas e minúsculas	17

Tabela 4 Teste de linguagem técnica da leitura/escrita: Conhecimento das convenções gráficas

De acordo com a Tabela 4 podemos verificar que todas as crianças revelaram serem capazes de: saber que a escrita e os desenhos transmitem informações; conhecer a direccionalidade da escrita; atribuir significado à escrita do contexto, 19 crianças são capazes de saber orientar um rótulo sem desenhos e 17 crianças conseguem identificar e produzir algumas letras maiúsculas e minúsculas.

Desta forma, podemos concluir que os sujeitos tendem a demonstrar que atingiram as metas definidas quando trabalhadas através das estratégias pedagógicas integradas no contexto do *Projeto Optimist*, que incentivam a uma aprendizagem precoce desde os três anos.

6. Conclusões

Através do estudo empírico e ao longo de toda observação podemos concluir que, apesar de nem todas as crianças terem atingido todas as metas estudadas, o fizeram de uma forma muito positiva. Na verdade temos que referir que essas mesmas metas são aplicáveis ao final da idade pré-escolar e o grupo ter apenas quatro anos e a maioria das metas já foi atingida. Estas situações denotam que as estratégias pedagógicas utilizadas segundo o *Projeto Optimist* na aprendizagem da escrita tendem a corresponder às exigências propostas pelo Ministério da Educação. Relativamente às limitações do estudo empírico, no que se refere à aplicação do teste com todas as crianças, houve algumas questões que prejudicaram aplicação do teste, nomeadamente ao nível do tipo de letra, o que poderá ter sido um dos grandes impedimentos para que se obtivesse um resultado mais favorável.

Ao nível pessoal, a maior dificuldade foi sentida ao longo da aplicação do teste com as crianças (controlo para não induzir a resposta e assim compreender os resultados obtidos e a sua fidelidade).

A partir deste estudo empírico, outros estudos poderão surgir nomeadamente ao nível da aprendizagem precoce no jardim de infância, de outras competências associadas à literacia, à deteção de dificuldades, estratégias e motivação.

Após a realização deste trabalho e, percorridas as várias etapas, refletimos sobre resultados obtidos tendo em conta a questão central e os objetivos definidos.

De uma forma geral, foi desenvolvido um trabalho de pesquisa e de aprendizagem pessoal e profissional que permitiu, acima de tudo, ficar a conhecer com algum detalhe a problemática da aplicação das estratégias pedagógicas da escrita segundo o *Projeto Optimist* na aprendizagem da escrita.

Ao longo de todo o trabalho desenvolvido, pudemos constatar, que tanto a leitura como a escrita, devem estar presentes no dia a dia da criança. Contudo, esta ideia não é consensual tal como pudemos constatar ao longo do enquadramento teórico, onde Ferreira nos alerta para os constrangimentos e perigos da aprendizagem precoce.

O papel do educador nesta fase é crucial, uma vez que deve promover um ambiente rico de aprendizagem para a apropriação da escrita e do envolvimento com a leitura. Desta forma, a criança, vai assim, construindo progressivamente competências linguísticas orais e escrita, tal como se verifica nas várias estratégias utilizadas pela educadora cooperante, tal como escrever todos os dias a letra no quadro.

Muito tem sido feito nos últimos anos de forma a desenvolver a estimulação precoce na área da linguagem oral e abordagem à escrita, contudo, temos consciência de que ainda há muito para fazer para que as mudanças do paradigma sejam compreendidas e que as boas práticas possam chegar a todas as salas de jardim de infância.

Se o estudo fosse novamente realizado, o fundamental seria adaptar o teste de linguagem técnica da leitura/ escrita para manuscrito, onde poderíamos obter resultados ainda mais satisfatórios.

Independentemente dos resultados obtidos, pensamos ter sido válido o desafio deste projeto pelo contributo no âmbito da reflexão sobre a escrita em contexto pré-escolar.

II. Prática Pedagógica: Reflexão Crítica

Atividades desenvolvidas

No Quadro 1 apresentamos as atividades desenvolvidas em contexto de prática pedagógica e projeto.

Atividades referentes ao estágio		Atividades referentes ao projeto	Observação
Atividade	Materiais		
Jogo de atenção visual sobre diferentes espaços do colégio dos Cedros	Diferentes imagens relativas à instituição	- Momentos dos bits - Método leitura escrita - Cantinhos	Atividade monitorizada pela educadora onde foi realizada a observação para o projeto.
Tabela de dupla entrada: Figuras geométricas	Tabela para colocar as diferentes figuras geométricas consoante a cor e tamanho	Observação contínua	Realizada três vezes por semana
Teatro de fantoches "João e o pé de feijão"	Personagens através de colheres de pau das personagens		
Puzzle "a escola"	Imagem de uma escola de forma a realizarem um puzzle (k-line)		
Caça ao tesouro	Cartas com orientações espaciais		
Dramatização sobre o outono	Flores para árvore e materiais de decoração p/ dramatização		
Gincana	Carrinho de castanhas		
Poesia desenhada	Papel vegetal para poesia		
Culinária "doce de abobora"	Doce de abobora		
Rítmica "corpo humano"	Cd de música		
Sensorial "frutos de outono"	Frutos de outono		
Exp. Plástica: técnica do berlinde + loto de outono	Imagens de outono para loto		
Gincana "entrega a tua carta ao pai natal"	Marco do correio; Cartas para o grupo levar		

Jogo dígito - quantidade	Figuras de natal e uma tabela de dupla entrada para colocar a quantidade de imagens no dígito correto		
Culinária “Biscoitos de Natal”	Biscoitos de manteiga		
Adivinhas de Natal	Cartolinas para adivinhas		
Dramatização “A boneca traquina”	Acessórios para dramatização		
Teatro de sombras “os três porquinhos”	Paus de espetada; cartolina preta; papel celofane.		
Técnica de expressão plástica “ Guache preto”	Cartolina branca; tinta preta.		
1ª Abordagem ao cantinho do médico			
Expressão plástica “Pintura do rosto humano”	Imagem de um rosto para o grupo colorir		
Lengalenga “os cinco sentidos”	Cartolina com registo gráfico		
Puzzle “médico”	Imagem do médico para montar		
Teatro de Fantoques “o príncipe encantado”	Registo gráfico da canção		
1ª Abordagem ao canto “os meios de comunicação			
Montagem do canto com o grupo			
Jogo da memória - meios de comunicação	Imagens de diferentes meios de comunicação		
At. Expressão plástica enfiamento de massas para colares	Lã e diferentes tipos de massas para enfiamento		

Técnica de expressão Plástica - Técnica do cotonete	Desenho livre		
Jogo de associação: meio de comunicação – profissão	Imagens de meios de comunicação e possíveis profissões associadas		
Trava – línguas	Registo gráfico do trava-língua		
Dominó “meios de comunicação	Imagens de diferentes meios de comunicação		
Técnica de expressão plástica – Pintura de dedo (presente dia do pai)	Saco para presente do dia do pai		
Jogo de movimento (marco de correio – Carta)	Medalhas de cartas e do marco do correio		
História “ A rosa azul” – Técnica da televisão	Televisão de cartão; Imagens da história		
Evolução dos meios de comunicação “powerpoint”	Imagens da evolução dos meios de comunicação		
Dramatização “Chegou a primavera”	Acessórios de meios de comunicação		
Bingo da primavera	Imagens referentes à primavera e rolhas de cortiça		
Canção “Fui de visita à minha tia a Marrocos”	Registo gráfico da canção		
Sequência Lógica do dia-a-dia	Imagens de diferentes momentos do dia	Aplicação do teste de linguagem técnica/escrita	
Técnica de expressão plástica – berlinde		Aplicação do teste de linguagem técnica/escrita	

Técnica expressão plástica – borboleta		Aplicação do teste de linguagem técnica da leitura/escrita	
Teatro de fantoches “branca de Neve e os sete anões”	Fantoches de personagens de branca de neve e dos setes anões”	Aplicação do teste de linguagem técnica da leitura/escrita	
Percurso de jogo tradicionais			
Caça ao tesouro	Cartas com pistas e ovos de chocolate		
Técnica de expressão plástica – Stencil	Imagens de frutos para técnica do stencil		
Poesia “dia da mãe”	Registo gráfico da poesia		
1ª Abordagem ao canto “o supermercado”			
Jogo “origem animal vs origem vegetal”	Imagens de alimentos de origem animal e origem vegetal		
Sabores doces e salgados			
Culinária “gelado”	Gelado de morango		
Trava línguas “doce, doce..”	Registo gráfico		
Dramatização “ as Três Porquinhas”	Acessórios para dramatização		
Lengalenga “o Sol dorminhoco”	Registo gráfico da lengalenga		
Técnica de expressão plástica “Stencil de frutos”			
Expressão motora: Labirinto	Fita adesiva preta para labirinto		

Técnica de Expressão Plástica - Carimbagem de flores	Goma Eva e rolas de cortiça		
Sequência lógica da formação do leite	Diferentes imagens da sequência do leite		
Adivinhas de frutos	Cartolinas para registo gráfico das adivinhas		
1ª Abordagem ao projeto “Cantinho da praia”			
Pintura do quadro de Miró	Tela e tintas para pinturas		
Jogo de somas	Quadro em k-lime com números para somas		
Jogo de movimento “peixinhos e tartarugas”	Medalhas de peixinhos e tartarugas para jogo		
Canção “dia da Criança”	Registo gráfico da canção		
História “A Joanhinha Vaidosa” – Plano Nacional de Leitura	Computador p/ visualização da história		
Canção “Porta-te Bem!”	Registo gráfico da canção		

Quadro 1 – Atividades realizadas em contexto de prática pedagógica e projeto

Ao longo de todo o Quadro 1 podemos verificar as inúmeras atividades que foram desenvolvidas em contexto de prática pedagógica, onde sempre se tentou incluir todas as áreas de desenvolvimento.

Relativamente à prática pedagógica, foi atingido uma grande parte dos objetivos propostos para a unidade curricular de prática supervisionada do ensino, nomeadamente ao nível do controlo do grupo e da gestão da rotina, do relacionamento, com as crianças como os adultos da sala/ instituição.

O ponto fraco que se pretende que seja ser melhorado a curto prazo prende-se com o suporte escrito que ficou aquém do esperado.

Também foi sentida, uma grande dificuldade em ter um suporte escrito ao nível da planificação de atividades e ao nível da reflexão (quer da atividade quer do dia).

De uma forma geral, ao longo de todo o processo de prática pedagógica, foi sendo trabalhada a questão da postura quer ao nível de organização do tempo, quer ao nível da gestão do grupo. Sempre houve a preocupação de enriquecer a sala, quer das atividades desenvolvidas com objetos e instrumentos adequados ao grupo tentando corresponder às necessidades do grupo. Mais importante do que a beleza estética dos objetos a sua segurança esteve em primeiro lugar.

Considera-se que é muito importante envolver as crianças em todos os momentos e no enriquecimento da sala. Por essa razão, tanto nas atividades como aquando da introdução de num novo projeto na sala, sempre se tentou envolver e cativar o grupo para a importância desse momento promover o desenvolvimento afetivo, moral, cognitivo e social da criança e do grupo. Esta promoção do desenvolvimento não se refere só às atividades dirigidas mas também às atividades livres, recreio, almoço, lanche. Durante as atividades, quando havia uma interação direta com a criança (com a intenção ou de a elogiar pelo comportamento ou porque foi capaz de fazer algo e atingir os objetivos ou até para a repreender).

A relação foi ficando mais próxima, a atenção centrava-se no comportamento do grupo que foi evoluindo à medida que os dias na instituição iam passando. O conhecimento individual da criança e a relação que se foi estabelecendo com cada uma das crianças, permitiu conhecer melhor as suas características, conseguindo perceber assim quando uma das crianças não estava tao contente ou se estava com alguma dificuldade.

Esta aprendizagem realizada deveu-se muito às educadoras cooperantes, principalmente à que me acompanhou ao longo de todo o ano. Esta relação foi de grande importância para todo o conhecimento quer do grupo, quer da instituição e do *Projeto Optimist*.

Um dos aspetos reveladores de maior insegurança prendeu-se com o ponto da planificação à intervenção. Apesar de toda atividade estar previamente estruturada, a presença de um plano bem delineado nem sempre foi assegurada da melhor forma.

O enriquecimento das capacidades de observação, pesquisa e seleção de informação foi uma das grandes mais-valias de todo o processo. Estas atividades foram essenciais, não só para as atividades em particular, mas ao longo dos dias que estava no centro de práticas, quando foram criadas ou adotadas estratégias diferentes (que a educadora cooperante utilizava) para ou cativar o grupo ou repreende-lo.

Um dos objetivos da unidade curricular de prática de ensino supervisionada era o de conceber projetos de intervenção para um grupo. A este nível, creio que não consegui ser totalmente bem-sucedida pelo facto de a instituição em questão ter o seu modelo próprio aplicação da metodologia do projeto (*Projeto Optimist*), tal como referido anteriormente, pelo facto de a instituição ter um modelo de ensino muito peculiar e único em Portugal a relação tanto com a equipa do centro como da sala, estreitou-se bastante uma vez que a curiosidade em perceber mais em concreto como funcionava o projeto era grande. Neste sentido, a relação não só com os adultos da sala, mas com toda a equipa do centro tornou-se muito positiva e o entendimento através da expressão facial ou postura por vezes era suficiente.

Relativamente à relação com as crianças, deve ser referido que surgiram algumas dificuldades de integração. Contudo, à medida que o tempo foi passando, essa relação foi-se aprofundando cada vez mais. As características individuais de cada criança foram sendo apreendidas, as dúvidas colocadas à educadora foram diminuindo drasticamente e foram sendo tomadas decisões próprias. As crianças, desde o primeiro momento, acolheram-me muito bem e todo o nervosismo, ansiedade e medo que o grupo não “acolhesse”, rapidamente desapareceram (os adultos é que criam esses problemas, não as crianças). Como é natural, há sempre uma ou outra criança mais difícil de cativar contudo, ao longo do tempo, isso acaba por diminuir. O mesmo aconteceu com a relação com os pais. Inicialmente, os pais tinham a visão de uma estagiária inexperiente e, à medida que o tempo foi passando, as informações positivas que as crianças transmitiam aos pais, de terem uma professora nova, serviram de “rampa de lançamento” para que conseguisse a confiança dos pais. Passado algum tempo, os pais já transmitiam diretamente informações, recados e conversavam comigo não só sobre os seus filhos mas também sobre outras temáticas.

Há assim uma evolução ao nível da capacidade relacional e de comunicação nas diferentes situações inerentes à prática em contexto profissional, sendo este um dos objetivos específicos do estágio. O facto de ter privado tão de perto com um modelo de ensino com características tão fortes.

Em todos momentos o comportamento ético e deontológico inerente à profissão esteve em evidência. Houve o cuidado de quando a dúvida, surgia, esperar pelo momento oportuno e quando se relacionava com assuntos de um carácter mais sério o cuidado de ficar apenas entre a educadora cooperante. Esta é uma das razões para a existência de uma postura positiva respondendo assim à integração e participação na equipa de trabalho, sendo mais uma vez, um dos grandes objetivos da unidade curricular de prática de ensino supervisionada.

Ao finalizar concluo que este trabalho é inacabado e que mais e diferentes opções poderiam evidenciar a problemática inicial, não fosse a limitação temporal e a impossibilidade de dedicação exclusiva para este projeto.

É importante referir que realizar investigação com crianças pequenas é tanto de complexo como de satisfatório e turbulento como viver e trabalhar com elas. Foram tidas em consideração não só as necessidades da investigação, mas também foi dada uma atenção especial às necessidades das crianças que nos permitiram mostrar os seus mundos e os seus porquês.

Referências Bibliográficas

Alves Martins, M., Mata, L., Peixoto, F. & Monteiro, V. (2000.) *Teste de linguagem técnica da leitura/escrita*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Instituição X (2011/ 2012). *Projeto Educativo*. Porto: Instituição X

Ferreiro, E. (1994). *Lúria e o desenvolvimento da escrita na criança*. *Cadernos de Pesquisa*, 88, 72-77.

Machado, L.. (2008). *A linguagem escrita*. Cadernos de Educação de infância.

Moniz, M. (2009). *A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar em contexto de supervisão em Angra do Heroísmo*. Dissertação de mestrado não publicada. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores. Acedida a 28 de Junho de 2012 em <http://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/456>

Neves, M. C.; Martins, M. A. (2000). *Descobrendo a Linguagem Escrita*. Lisboa: Escolar Editora.

Silva, E. (1991). *O Ato de Ler. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez.

Pereira, A. (2010). *O conhecimento de letras em crianças portuguesas em idade pré escolar e a sua utilização na aprendizagem da escrita*.

Tanaka, O. & Melo, C. (2001). *Avaliação de Programas de Saúde do Adolescente- um modo de fazer* (Capítulo IV). São Paulo : Edusp. Acedido a 25 de Junho de 2012 em <http://people.ufpr.br>

Veronezi, M. (2011). A alfabetização precoce e problemas de aprendizagem da língua escrita.. *X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*