

Aos meus filhos, ao meu marido e à minha mãe,  
pelos momentos que não pude dedicar-lhes

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em primeiro lugar à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança pela oportunidade que me deu de crescer profissionalmente, disponibilizando os meios necessários para o desenvolvimento deste trabalho.

Um agradecimento especial à Dr.<sup>a</sup> Cristina Mesquita Gomes Pires, minha orientadora, pelo saber científico, pelo tempo disponibilizado, pelo empenho e partilha de saberes.

Agradeço ao Agrupamento de Escolas de Alfândega da Fé que me apoiou nesta minha missão, permitindo que o jardim-de-infância se constituísse como foco investigacional, e como local de experiências e de partilha de saberes.

Agradeço às crianças que comigo colaboraram e que facilitaram os meus processo de mudança, que me deixaram crescer com elas, permitindo que o jardim-de-infância, se convertesse num ambiente pródigo em atitudes e sentimentos positivos, que nos possibilitaram ser melhores para nós mesmos e para os outros.

Agradeço à assistente operacional que conseguiu integrar-se nesta nova forma de estar na educação de infância, ajudando as crianças a crescerem enquanto seres sociais e autónomos.

Agradeço às famílias das crianças e comunidade de Vilarelhos, pela confiança depositada em mim enquanto profissional, e enquanto pessoa, pois sempre estiveram presentes quando solicitados. Com a sua colaboração e participação, na vida escolar, proporcionaram a possibilidade da realização deste trabalho.

## RESUMO

Tomando como referência a literacia emergente em contexto de jardim-de-infância, o presente relatório pretende evidenciar a prática pedagógica de uma educadora de infância, que através de um processo reconstrutivo, procura construir um ambiente promotor de literacia. Valoriza-se a acção das crianças e da comunidade onde estão inseridas. O processo desenvolvido através da metodologia de investigação-acção, onde a reflexão se constituiu como ponto fundamental para a mudança, resultou numa tomada de consciência das intencionalidades educativas, presentes nas dimensões espaço, tempo, interacções e experiências de aprendizagem, favorecedoras da construção de ambientes literácitos. É o trajecto efectuado, pelas crianças, educadora e comunidade, que se descreve e analisa, neste estudo.

**Palavras-chave:** Literacia, linguagem oral escrita; educação de infância, aprendizagem significativa, cooperação.

## ABSTRACT

Making reference to emergent literacy in the context of garden-care, this report aims to highlight the pedagogical practice of a kindergarten teacher who, through a reconstructive process, seeks to build an environment that promotes literacy. We value the work of children and the community where they belong. The process developed through the methodology of action research, where reflection is formed as a key point for change, resulted in an awareness of educational intentions, these dimensions in space, time, interactions and learning experiences, boosters of building environments aimed at promoting literacy. It's the journey, children, and community educator, who describes and analyzes in this study.

**Keywords:** Literacy, oral and written language, childhood education, meaningful learning, cooperation.

**INDICES**

Índice Geral .....	IV
Índice de Figuras e Quadros .....	VI
Índice de Anexos .....	VII

**ÍNDICE GERAL**

INTRODUÇÃO .....	1
CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO .....	4
1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO.....	5
1.1 Caracterização do grupo.....	6
1.2 Caracterização do ambiente educativo .....	7
1.3 Princípios pedagógicos sustentadores da acção educativa .....	17
QUADRO TEÓRICO .....	20
2. A aprendizagem da leitura e da escrita em contexto de jardim-de-infância.....	21
2.1 Concepções sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.....	21
2.2 Em busca de uma definição de literacia emergente .....	23
2.3 O jardim-de-infância como ambiente promotor de literacia .....	26
2.4 O papel do Educador como mediador .....	30
A ACÇÃO EDUCATIVA.....	34
3. METODOLOGIA.....	35
3.1 Fundamentação, objectivos e questões de investigação .....	35
3.2 A investigação-acção como opção .....	37
3.3 Desenho da investigação .....	40
3.4 Instrumentos de recolha de dados .....	41
3.4.1 Notas de Campo.....	41
3.4.2 Planificação.....	41
3.4.3 Registos fotográficos .....	42
3.4.4 Documentos produzidos pelas crianças .....	42

3.4.5 Diário de práticas .....	43
3.4.6 O Registo descritivo das experiências de aprendizagem desenvolvidas .....	43
3.5 Processo de triangulação dos dados .....	44
4. DESCRIÇÃO DA ACÇÃO EDUCATIVA.....	45
4.1 Estrutura da apresentação dos dados .....	45
4.2 Apresentação e análise dos dados .....	45
4.2.1 A sala como ambiente de aprendizagem da leitura e da escrita.....	47
4.2.2 Conceptualização das crianças sobre a leitura e a escrita.....	56
4.2.3 Iniciativa das crianças face a novas descobertas .....	68
4.2.4 Autonomia e decisão.....	74
4.2.5 Cooperação entre o Jardim-de-infância e a família/comunidade.....	77
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	83
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	87
6.1 Referências Bibliográficas .....	87
6.2 Legislação Consultada.....	90

ANEXOS

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Planta da sala de actividades .....	10
Figura 2 - Descoberta de novas formas de escrita.....	49
Figura 3 - Espaço / sala nas suas várias funções .....	51
Figura 4 - Projectos promotores de literacia .....	52
Figura 5 - Preparação do material (confeção de alcaparras) .....	55
Figura 6 - Registo gráfico da história.....	60
Figura 7 - Livro em pictograma “Os ovos misteriosos” .....	62
Figura 8 - Experiências de aprendizagem relacionadas com a matemática .....	64
Figura 9 - Despertar para a leitura / escrita .....	67
Figura 10 - Livro dos provérbios .....	68
Figura 11 - Iniciativa face a novas descobertas .....	69
Figura 12 - Implementação da área do minimercado.....	71
Figura 13 - Iniciativa e autonomia .....	73
Figura 14 - Projectos autónomos .....	74
Figura 15 - Registos gráficos .....	76
Figura.16.-.Cooperação entre Jardim de Infância e família - Experiências gastronómicas .....	78
Figura 17 - Cooperação entre Jardim de Infância e a comunidade .....	80
Figura 18 - Cooperação entre Jardim de Infância e a família .....	81

## INDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Horário diário de actividades definidas no início do ano lectivo .....	13
Quadro 2 - Organização da rotina diária .....	14
Quadro 3 - Definição operacional das categorias em relação às actividades.....	46

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Registo dos livros lidos no jardim-de-infância

Anexo 2 - Registo das palavras novas aprendidas em cada livro

Anexo 3 - Registo do livro lido em casa/jardim-de-infância

Anexo 4 - Teia de ideias

Anexo 5 - Excerto do pictograma realizado pelas crianças” Os ovos misteriosos”

Anexo 6 - Comentário da criança e da educadora ao trabalho

Anexo 7 - Exemplo de uma planificação (Intencionalidade educativa)

## GLOSSÁRIO

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

OCEPE - Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

NEE - Necessidades Educativas Especiais

MEM - Movimento da Escola Moderna

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a investigação tem vindo a produzir inúmeros trabalhos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como sobre o tipo de práticas educativas e de interacções, que promovem essa aprendizagem. Alguns desses estudos (Mata, 2006, Azevedo, 2005, Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, Fons-Esteve, 2006) salientam que a literacia emerge antes do ensino formal da leitura e da escrita, que se revela como um acto total de leitura e não apenas como descodificação, sendo particularmente importante o envolvimento activo da criança na construção da literacia emergente.

Os mesmos autores salientam o contributo do jardim-de-infância para o desenvolvimento de competências de literacia em crianças de idade pré-escolar. Revelando que a valorização do jardim-de-infância como um ambiente promotor de literacia ajuda a criança a construir o seu projecto de leitor-escritor. Para o desenvolvimento de competências de literacia, o ambiente deve organizar-se a partir da estruturação das actividades de jogo e envolvimento do educador nessas mesmas actividades. A linguagem do educador, bem como a existência de momentos específicos de leitura conjunta, e as actividades de literacia, estão fortemente relacionados com o desenvolvimento, a longo prazo, do vocabulário e de competências de compreensão de histórias (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) referem que a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita é uma área de grande valor na educação pré-escolar, uma vez que a aprendizagem da língua materna é “matriz de identidade e suporte de aquisições múltiplas” (Silva, 1997, p. 66) o que lhe confere um carácter transversal relativamente a todos os restantes domínios. A linguagem é, assim, o meio de ligação ao mundo, porque permite à criança conhecer e participar activamente nesse mesmo mundo.

O grande desafio que se coloca aos educadores de infância, na actualidade, será o de desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a criança na construção de olhares múltiplos sobre o mundo que a rodeia. Assim, aos educadores é pedido que se transformem

em profissionais reflexivos, para que possam ajudar as crianças a fazer leituras sobre a cultura.

Foi a partir desta tomada de consciência, enquanto educadora de infância, que nos propusemos conhecer e desenvolver, sustentadamente, práticas pedagógicas que encorajassem e promovessem o desenvolvimento de competências de leitura e escrita. Neste relatório, pretende-se descrever as mudanças efectuadas no jardim-de-infância, onde desenvolvíamos a nossa acção educativa, no sentido de construir um ambiente promotor de literacia.

Optámos por desenvolver uma investigação do tipo descritivo, de índole qualitativa, assumindo-se a investigação-acção como a metodologia que melhor se adequava ao desenvolvimento da acção-investigação que se pretendia realizar. O processo teve como base a observação, recolha de dados, através de múltiplas fontes, e posterior análise reflexiva e comparativa. Na definição da metodologia para o desenvolvimento do estudo realizado, tivemos em conta que a problemática da literacia emergente está condicionada a factores multidimensionais. Assim, optámos por utilizar instrumentos diversificados, adaptados à temática do estudo, ao universo temporal e espacial, bem como à documentação subjacente.

Neste sentido, este relatório procura constitui-se como um foco conciliador das teorias socioconstrutivista e uma prática pedagógica que aceita a criança como competente.

O relatório organiza-se em cinco partes fundamentais: a primeira faz uma caracterização do contexto onde se insere o estudo, desde a caracterização do grupo, do ambiente educativo, fazendo uma breve descrição dos espaços e materiais, da organização do tempo e das interações entre os pares. Por fim faz-se alusão aos princípios pedagógicos que suportaram a acção educativa.

A segunda parte pretende desconstruir a teoria construtivista, ao mesmo tempo que permite reflectir sobre ela e as suas implicações, quando aplicada na problemática da literacia. Procuraram-se conceitos de literacia segundo vários autores e reflectiu-se sobre eles. Faz-se referência às mudanças observadas na aprendizagem da leitura e da escrita em contexto de jardim-de-infância, abordam-se as concepções sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, bem com o papel do jardim-de-infância como ambiente promotor de literacia e o papel do educador enquanto mediador neste processo.

Na terceira parte explica-se a metodologia de investigação-acção utilizada, fazendo uma breve abordagem do conceito, explicitam-se as fases do trajecto da investigação,

clarificam-se os instrumentos utilizados e explica-se a triangulação que se realizou para a análise dos dados.

Na quarta parte apresenta-se a estrutura dos dados emergentes analisando-os, a partir da metodologia de *análise de conteúdo* (Bardin, 1995) e através da qual emergiram cinco categorias. A descrição das várias actividades foi realizada a partir de uma leitura dialéctica que permitiu conciliar as práticas descritas com as teorias estudadas.

Na quinta parte tecem-se algumas considerações acerca dos resultados obtidos e dos quais decorre a importância de o jardim-de-infância se constituir como um ambiente promotor de literacia.

**CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO**

## 1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

O jardim-de-infância onde se desenvolveu a acção educativa que se pretende documentar, situava-se numa freguesia de meio rural com um pouco mais de trezentos habitantes, pertencente ao concelho de Alfândega da Fé.

Segundo os censos de 2001, o concelho referido sofreu uma das mais elevadas reduções demográfica no Distrito, facto que se observa também na freguesia em análise. Do ponto de vista económico, a agricultura continua a ser a actividade predominante da população, devido às condições propícias do terreno, que permitem a exploração agrícola. Assim, destaca-se a produção de vinho, de azeite, de amêndoa, de melão e de produtos hortícolas. A população activa mais jovem (com idades compreendidas entre os 20 e as 40 anos) dedica-se à construção civil, à serralharia e às obras públicas. Cerca de vinte habitantes desenvolvem a sua actividade profissional na sede de concelho.

O jardim-de-infância existe desde 1981, tendo iniciado as suas actividades nas instalações da Casa do Povo, passando depois para um novo local, denominado *Pré-escola*. Actualmente e desde há acerca de nove anos, localiza-se numa sala devoluta da escola do 1º ciclo do ensino básico. É um estabelecimento de educação pré-escolar pertencente à rede pública, sob a tutela do Ministério da Educação e integra o Agrupamento Vertical de Escolas de Alfandega da Fé.

As instalações situam-se num local calmo, onde as crianças não estão sujeitas a barulhos, nem a quaisquer outras perturbações externas. Encontram-se posicionadas a nascente, tornando-as iluminadas e acolhedoras. O espaço interior está dimensionado para 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos.

O jardim-de-infância integrava uma educadora de infância, que exercia a função docente como titular de turma, uma professora de ensino especial, uma professora de 1º ciclo, que apoiava a tempo inteiro a criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

As actividades de enriquecimento coadjuvadas eram da responsabilidade da Autarquia, orientadas por um professor de expressão motora e uma educadora de infância responsável pela biblioteca municipal. À educadora cabia o desempenho das funções ao nível administrativo, além das funções pedagógicas que lhe eram inerentes. Constituíam ainda a equipa uma assistente operacional responsável pela limpeza das instalações e

materiais, bem como pelo acompanhamento das crianças, sempre que necessário (ida às casas de banho e na hora do almoço.) e uma tarefaira, que apoiava a criança com necessidades educativas especiais.

### 1.1 Caracterização do grupo

O grupo com quem se desenvolveu este estudo era constituído por 4 crianças, era um grupo homogéneo em relação ao género, já que todas as crianças eram do sexo feminino, e vertical com idades que variavam entre os 3 os 7 anos de idade. Relativamente à frequência, uma criança frequentava o jardim-de-infância, pela 1ª vez., outra pela 2ª vez, outra pela 3ª vez e a criança com NEE pela 4ª vez.

A criança com NEE foi referenciada com *Citopatia Mitocondrial* e provém de um ambiente familiar estável, sem problemas económicos, que lhe permitia adquirir o equipamento necessário ao bem-estar e reabilitação da criança. Tinha uma mãe muito presente e uma família que se apoiava mutuamente, em volta dela. A criança revelava um atraso no desenvolvimento global, tinha o canal arterial obstruído e fazia convulsões com frequência. Apresentava as massas musculares pobres, não revelando aparentemente sinais de raquitismo, no entanto os relatórios médicos confirmavam as suas limitações, estando comprometidas as suas funções sensoriais (auditivas), da voz e neuromusculoesqueléticas (relacionadas com o movimento). Era uma criança reactiva, sorridente e interactiva. Estava a ser acompanhada no Hospital de Macedo de Cavaleiros em terapia ocupacional e fisioterapia, dois dias por semana. Esta criança era, por este motivo, acompanhada pela Professora do Ensino Especial, nas segundas-feiras de manhã, por uma Professora de Apoio, a tempo inteiro, e por uma tarefaira devido ao elevado grau de dependência da criança.

Depois de analisadas as fichas de inscrição verificou-se que as crianças eram provenientes de famílias com ocupações diversas, que se incluíam dentro do sector agrícola, dos serviços e comércio (serralheiro, empresário, carpinteiro), sendo a agricultura a actividade secundária onde toda a família participava. As mães das crianças faziam parte da população não activa, quase na sua totalidade, havendo apenas uma mãe com profissão, mas que se encontrava, ao momento, desempregada. Eram famílias nucleares/estruturadas não se observando problemas sociais. Apesar disso, é de registar que uma criança vivia com a mãe, com o padrasto, com os avós e com o irmão, e aparentemente não tinha grande

convivência com o pai, limitando-se a ter uns encontros esporádicos, quando ele a procura. As famílias moravam em casas com boas condições de habitabilidade.

O nível académico dos pais distribuía-se pelo ensino básico e secundário. No que se refere às habilitações académicas, quatro dos pais possuíam o 6º ano, 2 têm o 11º ano e os outros 2 têm o 5º ano. As idades dos pais situavam-se entre os 30 e os 50 anos e as das mães e entre os 30 e os 41 anos. Os agregados familiares eram pequenos observando-se um reduzido número de filhos, três crianças têm um irmão e uma não tem irmãos.

## 1.2 Caracterização do ambiente educativo

O ambiente educativo<sup>1</sup> é assumido, nas pedagogias participativas, como o terceiro educador (Lino, 2007). Tendo em conta a importância que deve ser atribuída a todas as dimensões que interactivam na sua organização, procederemos, neste momento, à análise do ambiente educativo, no momento inicial (quando chegámos ao jardim-de-infância), descreveremos posteriormente as acções desenvolvidas para criar uma ambiente mais positivo, caracterizando as dimensões, espaço, tempo e interacções que suportaram o desenvolvimento da acção educativa, tendo em conta a visão holística das aprendizagens que as crianças devem realizar, bem como a particularidade de promover uma ambiente estimulante de literacia, foco contextualizador deste relatório.

O primeiro contacto com o espaço gerou, em nós, um misto de emoções. Por um lado, o aspecto sombrio do edifício, com paredes cheias de humidade, desprovido de qualquer organização estética, provocou-nos uma sensação de desconforto e até algum desalento. Entendemos que o contacto das crianças com este espaço representaria uma imprevidência, uma vez que ajudaria a desenvolver sentimentos de estranheza e mal-estar. Tal como refere Bruner (2000)

“a escola começa a apresentar uma visão do mundo tão estranha e remota que muitas crianças podem não encontrar nela lugar para si e para os seus amigos. (...) o conseqüente desencanto pela instituição educacional exprime-se sobre tão abundantes e variadas formas que afunda o espírito na perplexidade” (p.133)

Compreendemos, por isso que o jardim-de-infância deve ser tido como um local de acolhimento, capaz de proporcionar experiências positivas e enriquecedoras para o desenvolvimento das crianças. Neste sentido e dada a relevância do impacto que o

---

<sup>1</sup> Em Reggio Emilia o espaço é considerado o 3º educador, a par dos outros dois educadores de infância que existem na sala. Como sugere Lino(2007) “como educador, o espaço deve ser flexível, estar aberto às mudanças das crianças e educadores de modo a dar resposta às suas necessidades e permitir-lhe ser protagonista do seu conhecimento” (p....).

ambiente educativo representa na motivação e na construção de relações de afectividade, importava pensar sobre as possibilidades que tínhamos de o renovar e reorganizar para que pudesse gerar sensações de bem-estar em todos os envolvidos no processo.

Como a primeira preocupação era a recepção das crianças iniciámos o processo de reorganização, assumindo alguns pressupostos que fomos construindo, ao longo da nossa carreira profissional. Assim, partimos da ideia de que o ambiente educativo deve ser acolhedor, favorecendo interacções positivas entre todos os agentes educativos, já que a cooperação entre estes contribui para alargar e enriquecer as situações de aprendizagem/desenvolvimento das crianças através de numerosas experiências.

Na reorganização da sala tivemos em conta a importância da diversidade experiencial que o espaço e os materiais devem gerar, daí que o dividíssemos por áreas de trabalho, tendo em conta as possibilidades pedagógicas das mesmas. No entanto, nesta fase, tivemos como preocupação tornar o espaço mais agradável para acolher as crianças, não o perspectivando à partida como um elemento substantivo na prática pedagógica. Salienta-se, que as ideias de estética do espaço estavam, ainda, muito associadas à decoração das paredes e beleza exterior, talvez numa linha algo infantilizante.

Numa segunda fase, imperava a necessidade de mudança e a preocupação com a potencialização de uma prática educativa baseada num modelo democrático de respeito mútuo entre todos os intervenientes e de cooperação. Queríamos assumir uma perspectiva mais construtiva, no sentido de valorizar as crianças, alicerçando as experiências de aprendizagem nos seus interesses, e posicionando-nos numa dimensão de educadora/facilitadora e criadora de oportunidades ricas e vibrantes (Oliveira-Formosinho 2007). Assim depois de reflectir mais profundamente sobre o valor do ambiente educativo (a partir dos referentes pedagógicos com que contactamos no 1º semestre) e recolher informações sobre os interesses e necessidades das crianças repensamos a sua organização. Além disso, importava criar um ambiente que fosse promotor de literacia o que nos levou a reorganizar o espaço, os materiais, a rotina e as interacções, no diálogo com as pedagogias participativas (Lino, 2007; Oliveira-Formosinho, 2007; Niza, 2007; Alves-Martins, 1996) tendo em conta os princípios inerentes a uma aprendizagem pela acção (Hohmann & Weikart, 2007).

Neste sentido compreendemos que o ambiente educativo deveria possibilitar: o desenvolvimento de experiências de aprendizagem diversificadas; o contacto com diversos materiais, a disponibilização de distintos suportes de escrita, nas diversas áreas; diferentes tempos de rotina que ajudassem a criança a assumir os seus planos de trabalho, pensar

sobre eles e realizá-los, resolvendo problemas; a promoção de interações diferenciadas, através da cooperação com os pares e com os adultos; a valorização do diálogo e reflexão que levasse as crianças a falar de si das suas necessidades; à promoção de reflexões quotidianas que incentivassem à capacidade crítica e tomada de decisões; a construção cooperada de regras de convívio social; o estímulo à utilização de diferentes formas de comunicação/expressão, com especial destaque para a leitura.

Surgiu então a ideia de, em vez de planear para o grupo, planear com o grupo, incentivando e encorajando as crianças a pensar e explorar, tornando-se parte activa e dinâmica na selecção das actividades. Colocámo-nos na atitude de apoio a cada criança, individualmente ou ao grupo, na construção de conceitos, valores e esquemas que desenvolvem as capacidades de resolução de problemas (Fosnot, 1996). Dito de outro modo, a partir das ideias de Bruner (2000), exercendo conscientemente o “levantamento das possibilidades da actividade mental comunitária, e como meio de aquisição de conhecimento e capacidade o professor é o habilitador, *primus inter pares*” (p.15).

Para uma participação cooperada na dinâmica quotidiana eram utilizados vários instrumentos de pilotagem tais como: quadro de presenças, calendário mensal, quadro dos aniversários, quadro do tempo, na linha desenvolvida pelo Movimento da Escola Moderna (MEM) (Rodrigues, 1999) e a organização dos portefólios. Assim, a sala de actividades transformou-se no local onde se organizava e registava o saber, assumindo-se como um sistema flexível, vivo e em mudança (Oliveira-Formosinho, Azevedo & Mateus-Araújo, 2009).

O ambiente não se circunscrevia apenas à sala de actividades abrangendo todo ambiente onde o jardim-de-infância estava implantado. O grupo funcionava com actividades globalizadas, mas diferenciadas mediante os interesses de cada um, podendo a mesma actividade ter vários graus de dificuldade, com vista a possibilitar a auto-expressão, a participação em grupo, a resolução de problemas, a construção da autonomia e o respeito pelo trabalho.

### **Espaço e Materiais**

Enquanto educadora existem alguns princípios educativos que seguimos quando se trata da organização do espaço/sala e dos materiais. Assim, a sala de actividades estava dividida em áreas definidas com espaços e uma organização lógica que possibilitam:

- Independência/Autonomia
- Exploração de materiais diversos

- Experiências de aprendizagem
- Escolha das actividades a desenvolver nas diferentes áreas
- Objectos para representar a realidade e para o faz de conta

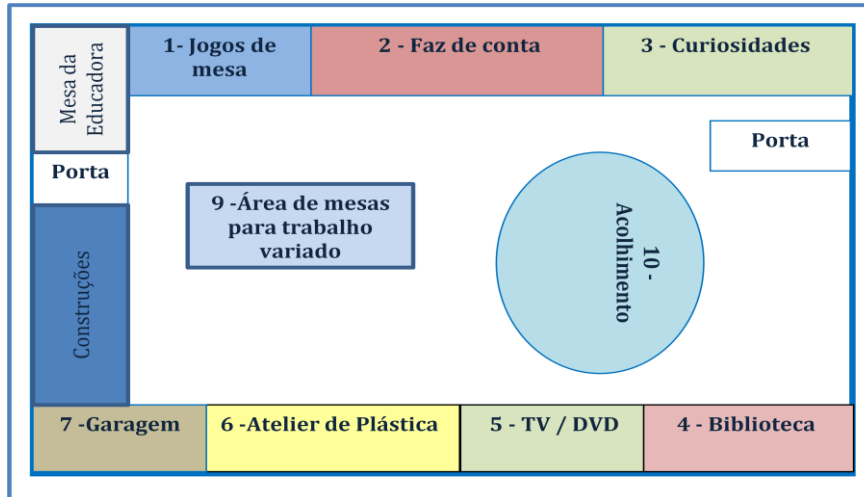


Figura 1 - Planta da sala de actividades

Como se pode observar através da planta da sala (fig. 1), a sala tinha a forma rectangular com uma dimensão aproximada de 10mx5m, estando as diversas áreas de trabalho situadas à volta do seu perímetro. Explicitaremos de seguida as áreas existentes na sala, descrevendo sucintamente as suas possibilidades pedagógicas.

**Jogos de mesa** - Nesta área as crianças podiam desenvolver-se a nível cognitivo pela resolução de problemas.

**Faz de conta** - Era o local destinado a todo o tipo de jogos de disfarce relativamente a tudo aquilo que as crianças quisessem fazer. Fomentava-se a partilha de vivências, experiências, sentimentos e ideias do quotidiano, através de diálogos, utilizando, sempre que pertinente, o registo escrito.

**Curiosidades** - Era o espaço destinado a realizar todo o tipo de experiências desde as culinárias às meteorológicas, passando pela mera curiosidade.

**Biblioteca** - O contacto com o livro e a mensagem por ele transmitida era trabalhado nesta área de forma a incentivar o gosto pela leitura e pela vontade de aprender; apesar de a quantidade e mesmo a qualidade dos livros existentes não ser satisfatória. No entanto existiam livros que não estavam acessíveis às crianças, como por exemplo enciclopédias, dicionários, utilizados em ocasiões e actividades específicas na presença e acompanhamento de um adulto.

**Espaço da TV e Vídeo** - Espaço de lazer utilizado pelas crianças para partilhar ideias e notícias, criando um ambiente de troca de saberes e de informações.

**Ateliê de plástica** - Este espaço pretendia dar oportunidade de exploração de diversos materiais, e de incentivar o gosto pela arte e despertar para o sentido estético; foram utilizados materiais de desperdício de várias texturas, formas, cores, incentivando as crianças a criar.

**Garagem** - Como o grupo não incluía crianças do sexo masculino, esta área inicialmente não era utilizada. No entanto, a área foi pensada e organizada no sentido de colmatar os estereótipos sexistas, criando oportunidades para as meninas participarem neste tipo de brincadeiras.

**Construções** - Aqui as crianças tinham oportunidades de recriar outras realidades e papéis sociais, interagindo e resolvendo conflitos.

**Área de trabalho** - Este era o espaço onde as crianças realizavam os seus trabalhos em grande grupo, onde registavam, ilustravam, discutiam e resolviam problemas. Era também o espaço onde os trabalhos colectivos se produziam.

**Acolhimento** - Era o espaço onde nos encontrávamos todos, dialogávamos, partilhávamos, contávamos histórias, cantávamos canções.

Nesta organização foram tomados em consideração as condições de segurança, higiene e conforto das instalações. Foi assumido por todo o grupo a responsabilidade de deixar o espaço organizado e limpo.

Toda a organização do espaço e dos materiais foi pensada para que se estabelecessem relações afectuosas e amigáveis entre todos, estimulando a iniciativa de cada criança e encorajando-as a levantar diferentes hipóteses, a procurar soluções, como caminhada para a construção da sua autonomia. Fomentaram-se momentos de discussão e partilha de ideias entre as crianças e os adultos, dando-lhes oportunidades para organizar as suas próprias actividades, constituindo-se a educadora como uma observadora atenta, que procurava conhecer cada criança através de situações diversificadas, avaliando a sua intervenção de forma a introduzir reajustamentos, sempre que necessário.

Houve a preocupação em delimitar as áreas da sala, contudo não se delimitou o número de crianças em cada área, porque o grupo é muito reduzido.

Relativamente aos materiais procurou-se que fossem diversificados e de fácil acesso, utilizando, sempre que possível, materiais de desperdício ou provenientes da natureza, como meio de envolver as crianças em processos ecologicamente sustentáveis.

A sala apresentava boas condições físicas, de segurança, de higiene. Além disso, dispunha de luz natural e possibilidade de ventilação. O piso da sala era de material liso, sem emendas e fácil de manter limpo. O aquecimento mantinha um ambiente termicamente agradável, e até, nos períodos mais invernosos, relaxante. O acesso às casas de banho, não era muito adequado, uma vez que estas se localizavam na zona exterior do edifício e quando chovia e fazia frio torna-se desagradável a sua utilização.

O mobiliário era, de modo geral, funcional, e agradável, mas não estava em bom estado de conservação, por isso algum foi remodelado pela equipa, tornando-o mais harmonioso e agradável à vista. Possuía prateleiras e compartimentos que permitiam a arrumação de materiais. Era constituído por peças baixas que facilitavam a sua deslocação. O material de apetrechamento das áreas era de baixa qualidade, apresentava sinais de desgaste e era pouco diversificado.

Tentámos que a organização da sala possibilitasse a progressiva autonomia das crianças e que o material das áreas fosse acessível, devidamente disposto e etiquetado com cores e nomes para fácil identificação.

Na entrada da escola, no corredor, existia um espaço com cabides devidamente identificados com a fotografia e nome de cada criança.

Nas áreas existiam algumas regras que foram criadas, em conjunto:

- Comprometer-se com o trabalho que se decide fazer, evitando a mudança constante das áreas;
- Tratar bem o material;
- Respeitar os colegas;
- Arrumar no fim tudo o que tivesse sido desarrumado.

Apesar destas regras e da intenção para que fossem cumpridas, muitas vezes as crianças não o faziam. Algumas crianças iniciavam trabalhos e permaneciam com interesse durante algum tempo nas áreas escolhidas, mas por vezes a área era escolhida pelo adulto, para contrariar a criança, que escolhia sempre o mesmo espaço e era preciso modificar os seus interesses, mas ao fim de algum tempo vagueava pela sala sem fazer nada; ou parava a conversar, aqui e ali, com os outros; ou parava para perturbar outras crianças; ou então tentava entrar numa área que achava mais agradável do que a sua; e por vezes com este comportamento provocava conflitos, gerando alguma confusão, barulho, e manifestava falta de respeito pelos pares e pelas regras. Estas situações foram sendo revertidas, ao longo do ano pelos processos de negociação que estabelecemos.

### Organização do tempo – rotina diária

Considerando que o tempo no jardim-de-infância deve ser pensado e reflectido, no início do ano lectivo estruturámos um horário, que deveria constituir a base da rotina diária. A rotina assentava, assim, na repetição sequencial de actividades semanais, podendo ser individuais, em pequeno e em grande grupo; actividades livres e orientadas; actividades calmas e outras que impliquem grande movimento e desgaste físico; actividades de interior e de exterior.

Apesar de considerar que as rotinas não devem ser rígidas e inflexíveis, havia alguns factores que condicionavam os horários, como era o caso das actividades de enriquecimento curricular. Assim, num momento inicial, a rotina diária assumia a organização que se explicita no quadro 1.

**Quadro 1** - Horário diário de actividades definidas no início do ano lectivo

<i>HORAS</i> <sup>2</sup>	<i>SEGUNDA</i>	<i>TERÇA</i>	<i>QUARTA</i>	<i>QUINTA</i>	<i>SEXTA</i>
9.00	Acolhimento individual/marcação de presenças				
9.30	Domínio do conhecimento do um mundo	Domínio da linguagem oral	Domínio da formação pessoal e social	Domínio da linguagem oral (biblioteca municipal)	Domínio da expressão motora
10.00	Lanche				
10.30	Actividades recreativas (quando possível ao ar livre)				
11.00	Domínio da expressão plástica	Domínio da expressão dramática	Domínio da expressão motora (pólo alfandega)	Domínio da matemática	Domínio da conhecimento do mundo
12.00	Intervalo para o almoço				
13.00	Actividades livres nas diferentes áreas	Domínio da expressão musical	Domínio da matemática	Domínio da expressão dramática	Actividades livres nas diferentes áreas
13.45	Linguagem oral	Expressão oral	Área expressão musical	Domínio da expressão plástica	Área da formação pessoal e social
14.30	Reflexão /avaliação do dia				
15.00	Saída				

No quadro 1 identificam-se as actividades e respectivos horários cumpridos semanalmente, alterados sempre que houvesse necessidade, pelo facto de aparecerem interesses e projectos de outras áreas de conteúdo, que não estivessem previstas no horário.

<sup>2</sup> A ordem das actividades orientadas podia ser alterada sempre que se justificasse.

Como se observa, esta rotina apresenta uma dinâmica escolarizante, muito centrada nas áreas de conteúdos de forma compartimentada, descorando a visão holística que a dinâmica educativa do jardim-de-infância deveria apresentar. Acentuava-se uma linha transmissiva, que sobrevaloriza a acção da educadora. Eram as ideias da educadora que dominavam toda a acção, independentemente das crianças estarem ou não motivadas e interessadas para realizar o trabalho pré-definido e formatado para todas de igual modo. Valorizavam-se os conteúdos preferencialmente circunscritos a uma determinada área. Naturalmente que todas as actividades eram devidamente planificadas e organizadas, não descurando a antecipada preparação dos materiais e dos espaços. No entanto, não havia incorporação dos interesses das crianças, nem elas eram escutadas para planificar. Parecia existir *um currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*, como refere Formosinho (2006).

A reflexão intencionalizada, ao longo do 1º semestre de mestrado, as calorosas discussões nalgumas disciplinas, bem como uma oficina de formação sobre planificação e avaliação em educação pré-escolar que frequentámos, determinaram algumas mudanças de pensamento, que se reflectiram na forma de conceber e organizar o ambiente educativo. Foi a partir de então que decidimos estruturar a rotina diária da forma como se apresenta no quadro 2.

**Quadro 2 – Organização da rotina diária**

Tempo	Actividades	Explicitação
9h – 9,30h	Entrada e acolhimento	Momento destinado ao acolhimento das crianças individualmente, onde se conversa sobre assuntos do seu interesse e se trocam experiencias de situações que foram vivenciadas dentro e fora da escola.
9,30h – 12h	Lanche/recreio	Momento em que cada criança escolhe a actividade, os materiais e o local onde a pretende realizar, partindo da prévia planificação  Experiências de aprendizagem, planeadas pela educadora ou pelo grupo (jogos, visitas, leitura de histórias, experimentação de novos materiais, experiências sobre os matérias, dança, ou música). Pode, ainda dar-se continuidade aos projectos pendentes.
	Actividades de escolha livre	
	Actividades planeada ou continuação de projectos iniciados pelas crianças	
	Tempo de arrumar	
	Revisão da manhã	Momento destinado à arrumação dos materiais e espaços utilizados por cada criança
	Higiene	No tempo de revisão as crianças descreviam o que tinham feito, expunham e reflectiam as actividades realizadas e eram escutadas pelas outras crianças. Conversa acerca da necessidade cuidada de higiene e lavagem das

		mãos
12h -13h	Hora de almoço	
13h -15h	Actividades de escolha livre	Momento em que cada criança escolhe a actividade, os materiais e o local onde a pretende realizar, partindo do planeamento prévio.
	Trabalho em grupo	Momentos em que as crianças e os adultos se envolvem em actividades de canto, música, movimento, leitura de histórias, dramatizações. Podem ser proporcionados pelo adulto ou pelas crianças e pretendem dar oportunidade partilhar e de construir experiências comuns.
	Actividades de Projecto	Momentos onde se desenvolvem projectos comuns em colaboração com a comunidade
	Tempo de arrumar / Revisão da tarde	Tempo destinado à reflexão do dia

No quadro 2 encontram-se descritos os vários momentos do dia, mas que não respeitavam um horário rígido de uma área de conteúdo, com actividade específica numa determinada hora e num determinado dia.

A rotina diária a que se faz alusão neste quadro apontava para a intenção de introduzir momentos de actividades de projecto com apoio à iniciativa da criança, podendo ser de ordem individual ou em grupo, bem como de momentos de rever o que se fez, mas inicialmente não surtiu grande efeito. A criança escolhia a área para onde iria trabalhar, mas não era incentivada a planear o que ia fazer, nem como o iria fazer, nem com o quê. Assim pretendeu-se oferecer um espaço /tempo de apoio às crianças que lhes permitisse desenvolver os seus interesses, envolvendo-as em actividades e na resolução de problemas.

É de salientar que, com a aplicação desta rotina, as crianças começaram a ter mais autonomia nas suas escolhas, quer em relação aos projectos que pretendiam, quer aos momentos em que os queriam desenvolver. Era notória que a orientação recaía na responsabilidade da Educadora, que destinava grande parte do dia a actividades de grande grupo.

Uma vez aceite esta rotina e depois de posta em prática, os adultos ficaram mais libertos da sua acção de supervisão, o que permitiu que o envolvimento no apoio e encorajamento das crianças na realização das suas actividades.

### **Interacções**

Quando se fala em interacção, seja em que contexto for, pretende-se sempre que esta seja positiva, independentemente de estarmos a falar em relação à interacção adulto - criança, ou criança-criança. Assim, o ambiente que tentámos promover baseou-se na

criação de relações francas, que favorecessem na criança confiança em si, nos adultos e nas crianças que com ela compartilhavam o mesmo espaço. O desenvolvimento do nível de confiança, de autonomia, de iniciativa, e de empatia foram os alicerces lançados para suporte de um ambiente educativo de qualidade.

O que sempre pretendemos fazer foi escutar as crianças e apoiar as suas brincadeiras, tecendo comentários e observações na tentativa de ajudar a criança a crescer e a tornar-se mais autónoma, transmitindo-lhe a confiança necessária para que pudesse exprimir-se livremente, através de pensamentos e de sentimentos.

Através da rotina, expressa no quadro 2, pretendíamos que as crianças tivessem diferentes tempos de interacção. Como o grupo era de pequenas dimensões tentámos ampliar o contacto com outras pessoas, tendo-se constituído a família e a comunidade como parceiros fundamentais. A nossa intencionalidade centrava-se nas oportunidades que dávamos às crianças para construírem significados em interacção.

O relacionamento entre as crianças era de respeito e de companheirismo. Como o número de crianças era reduzido, geralmente elas juntavam-se numa determinada área e trabalhavam em pequenos grupos. A criança com NEE era bem aceite pela maioria das crianças. Só uma criança apresentava sinais de rejeição, negando-se a estar na mesma área, e mesmo a interagir com ela.

Um aspecto curioso prende-se com o facto de todas as crianças conhecerem bem os adultos que trabalham, quer na escola quer noutras zonas específicas da comunidade escolar, nomeadamente a biblioteca e o 1º CEB, sabendo exactamente o que fazem e onde o fazem, interagindo com eles. A tarefaira que apoiava a criança com NEE era bem recebida pelas crianças, de tal forma que, quando esta faltava as crianças perguntavam por ela. A auxiliar, como era oriunda da própria aldeia, conhecia todas as crianças, o que permitiu uma interacção mais facilitada, principalmente no início do ano lectivo.

No que respeita ao trabalho em equipa pretendeu-se facilitar a interacção entre todos os intervenientes no processo educativo (educadores, pais, crianças, outros profissionais e comunidade), para que em conjunto pudessemos pesquisar, investigar, reflectir e avaliar, tomando decisões ao nível de novas propostas educacionais, decidindo em comum as regras e as tarefas a desempenhar por cada um na dinâmica do grupo.

### 1.3 Princípios pedagógicos sustentadores da acção educativa

A acção pedagógica que se desenvolveu neste contexto procurou estruturar-se numa prática mediadora-dinamizadora das relações entre as experiências e conhecimentos das crianças e os conhecimentos da comunidade onde estão inseridas, bem como da participação e apoio da família na construção desses saberes. Esta linha de acção procurou sustentar-se nos seguintes princípios da pedagogia socioconstrutivista e da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem:

- A criança é um ser social, com características, sensibilidades e lógicas próprias (Vygostky, 2007), (Bruner, 2000);
- O desenvolvimento é um processo dialecticamente construído onde interactuam em interdependência diferentes dimensões (Bronfenbrenner, 1996);
- O desenvolvimento cognitivo – em todas as suas manifestações: pensamento, linguagem, relações lógicas e topológicas, conceitos e operações – é um processo construído internamente, mediante actividades externas assentes nas experiências, interacções e acções significativas da criança (Piaget, 1983);
- Este desenvolvimento implica periodicidade, fases com características, possibilidades e necessidades próprias (Piaget, 1983);
- Na definição das experiências de aprendizagem, adultos (educadores, comunidade e pais) e crianças têm papéis importantes, com ênfase na iniciativa e aprendizagem activa (Dewey, 2002).

Deste modo, assume-se como objectivo central deste trabalho a criação de um ambiente que valorize a interacção entre as crianças, e entre estas, e os adultos, permitindo a vivência e construção progressiva, onde a criança possa:

- ✓ afirmar-se como indivíduo e como ser social (Vygostky, 1991) desenvolvendo, mediante as relações afectivas e atitudes de cooperação, a autonomia e a responsabilidade (Dewey, 2002);
- ✓ , desenvolver uma atitude de curiosidade e crítica frente ao mundo;
- ✓ vivenciar situações que possibilitem a construção do conhecimento e da expressão da realidade;
- ✓ construir operações, conceitos e relações integradas nas várias áreas de conhecimento (Piaget, 1983);
- ✓ construir as formas de representação e expressão no mundo exterior e interior: imagens, linguagem, jogo simbólico, desenho e escrita (Gardner, 1994);
- ✓ desenvolver a consciência do corpo e de suas possibilidades de perceber e agir sobre o ambiente (Vayer, 1992).

A nossa acção pedagógica sustentou-se no desenvolvimento de experiências que pudessem ser significativas, centradas na curiosidade, interesses, necessidades e possibilidades da criança, ajudando-a no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. A acção pedagógica procurou articular três eixos fundamentais: o contexto sociocultural, os conhecimentos que as crianças possuíam e os processos de construção e reconstrução dos conhecimentos. Cada um desses eixos articulou-se numa metodologia de trabalho, que teve como base a recolha de informação sobre os saberes em construção, que emergiam do diálogo e de diversas formas de registo. Os processos de reconstrução apoiaram-se no questionamento, discussão, diálogo, pesquisa, exploração, experimentação, manipulação e comparação dos elementos do ambiente que as crianças construía, num processo onde se assumia o erro como construtivo e a acção como modo fundamental da descoberta de interesses e saberes.

Neste sentido, como referimos anteriormente, organizou-se o tempo e o espaço da sala com o objectivo de possibilitar a construção da orientação, segurança e autonomia da criança, o que resultou na estruturação de uma rotina que apresentava uma sequência de momentos – diálogo, trabalho, arrumação, lanche, recreio, hora da história e reflexão final – flexibilizados em função do andamento do grupo, das suas necessidades e interesses.

Assumindo as OCEPE (Silva, 1997), como documento estruturante, o trabalho desenvolvido organizou-se a partir de um conjunto de experiências que possibilitaram às crianças aprenderem, desenvolvendo competências pessoais e sociais.

Neste sentido compreendemos o desenvolvimento pessoal e social como área integradora do processo educativo onde se destaca a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando as áreas de expressão e comunicação e de conhecimento do mundo.

Segundo as OCEPE (Silva, 1997) “distinguem-se 3 tipos de condições favoráveis para que cada criança possa iniciar o 1º ciclo com possibilidades de sucesso: as que dizem respeito ao comportamento da criança no grupo, as que implicam determinadas aquisições indispensáveis para aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática e as que se relacionam com atitudes” (p. 90), que procuramos ter presente ao longo de todo o trabalho.

Valorizou-se também a integração da criança no grupo e na comunidade, o que tem a ver com a capacidade de ligação a outros, baseada no sentimento de respeito e compreensão mútua, conjugando-se necessidades individuais com as de outros, o que está na base dos comportamentos de cooperação. A criança “terá, por exemplo, que ser capaz

de aceitar e seguir as regras de convivência e de vida social, colaborando na organização do grupo; saber escutar e esperar pela sua vez para falar; compreender e seguir orientações e ordens, tomando também as suas próprias iniciativas sem perturbar o grupo; ser capaz de terminar tarefas” (Silva, 1997, p. 91).

Como se referiu inicialmente ao mediar a introdução da criança na cultura, a educadora procurou integrar as suas intenções, conhecimentos e compreensão e, por outro lado, promover experiências de aprendizagens cultural e socialmente úteis. Hoje em dia a literacia e a numeracia são consideradas indispensáveis na sociedade moderna. De acordo com as OCEPE (Silva, 1997) as crianças devem evoluir no domínio da compreensão e comunicação oral e tomar consciência das diferentes funções da escrita, da correspondência entre o código oral e escrito (perceber que o que se diz também se pode escrever e ler) e que cada um destes códigos tem normas próprias. Também devem realizar aprendizagens básicas ao nível da matemática, adquirindo noções de espaço, tempo e quantidade.

Estes foram os grandes desafios pedagógicos que assumimos no trabalho que nos propusemos realizar e cujas evidências se procurarão salientar na interpretação da acção educativa.

**QUADRO TEÓRICO**

## **2. A aprendizagem da leitura e da escrita em contexto de jardim-de-infância**

Nos últimos anos tem-se assistido, de forma progressiva, a uma mudança conceptual relativamente às questões da aprendizagem da leitura e da escrita. Foram sobretudo os contributos do socioconstrutivismo (Piaget, 1999; Vygotsky, 2007; Bruner, 1987, 2000) e da linguística, (Jakobson, 2005), que permitiram a mudança de perspectiva, com importantes implicações na prática pedagógica. A análise desta perspectiva implica que se discutam as ideias em torno das teorias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, o conceito de literacia emergente, bem como o papel do jardim-de-infância na construção do projecto leitor-escriptor que assumem as crianças destas idades.

### **2.1 Concepções sobre a aprendizagem da leitura e da escrita**

Como sugere Fons-esteve (2006), a aprendizagem da leitura e da escrita foram, em conceptualizações iniciais, consideradas duas actividades que se deviam desenvolver separadamente. Uma concepção posterior considera-as dois processos inter-relacionados, conceptualizando-os como duas fases de um mesmo sistema: “ler era receber e escrever era produzir” (p. 19), sendo portanto duas actividades inversas. Neste sentido Teberosky & Ferrero (citadas por Fons-Esteve, 2006) consideravam que esta simetria entre ler e escrever foi influenciada pela ideia que concebia a leitura e a escrita como habilidades que implicavam unicamente processos cognitivos periféricos, fundamentalmente processos visuais, motores e auditivos.

Hoje em dia, reconhece-se que o papel do sujeito na construção dos significados implica uma interpretação dos processos e, portanto ler e escrever não são duas fases de um mesmo processo, mas duas actividades humanas que, apesar de se construírem cognitivamente de forma diferente, se relacionam, confluem e fortalecem mutuamente (Bruner, 2000). Estão imbricadas porque se relacionam com o mesmo objecto de conhecimento - o texto escrito. Além disso, ler e escrever não são um mero acto mecânico. Implicam a interpretação dos significados, à luz do quadro de referências culturais de cada sujeito (Bruner, 1987). Esta interacção do sujeito com a cultura é um processo que se inicia precocemente, e que influencia a forma como cada criança se vai relacionando com os códigos culturais, linguísticos ou icónicos.

## **A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA**

Nesta linha de análise o conhecimento é uma construção humana de significados que procura dar sentido ao mundo. As crianças são observadores e intérpretes naturais do mundo físico e cultural, o que lhes permite construir sentidos sobre o experienciado quotidianamente.

Como sugere Vygostky (2007), o conhecimento é construído socialmente e a realidade é o sentido que fazemos do mundo e do seu fenómeno. Cada um de nós percebe o mundo de modo diferente. Segundo Palincsar (citado por Niza, 2006), os sócio-construtivistas concebem a aprendizagem como um conjunto de processos de interacção, negociação e de colaboração, passando por formas de conhecimento socialmente apropriadas e transformadas através desses processos.

Como sugere Fons-Esteve (2006), uma perspectiva socioconstrutivista da aprendizagem da leitura e da escrita incorpora a concepção de aprendizagem como meio de elaborar uma representação própria do que se apresenta como objectivo da aprendizagem. Pensa-se que a estrutura cognitiva humana está configurada por uma rede de esquemas de conhecimento que, por sua vez, se definem como as representações que cada um possui num dado momento da sua vida acerca de um objecto de conhecimento. Ainda segundo esta autora a teoria em estudo reconhece o conceito de aprendizagem significativa que implica a capacidade de atribuição de significado próprio e pessoal a um objecto de conhecimento. Assim, aprender significativamente não é acumular conhecimentos, estabelecendo relações lógicas e organizadas entre o que já se sabe e aquilo que se quer aprender, integrando novas ideias ao conhecimento anterior, a fim de entenderem ou construírem o significado das experiências que têm. Como nos sugere Piaget (1999), a leitura e a escrita são objectos de conhecimento e neste sentido a sua aprendizagem é um processo construtivo no qual aquele que aprende constrói uma representação interna do que lê e escreve. Estas representações dependem do conhecimento prévio e da capacidade que cada sujeito tem para pensar sobre o pensamento e a linguagem: metacognição e metalinguística.

Concretamente, o acto de ler é um desafio desenvolvimental complexo que se entrelaça com outras realizações desenvolvimentais: atenção, memória, linguagem e motivação; não é apenas uma actividade psicolinguística e cognitiva, mas também uma actividade social. Alguns autores (Goodman, 1986), apontam os primeiros 5 anos de vida como uma importante pré-condição para a literacia. Assim, antes de iniciar formalmente a leitura, há que construir as fundações: o conhecimento funcional de para que serve a

leitura, os usos dos sistemas de escrita e o reconhecimento dos modos como a leitura/escrita e a fala se completam ou divergem.

Para Vygotsky (2007), a linguagem constitui-se como o signo fundamental que tem o poder de representar simbolicamente objectos e eventos. Na ausência de um objecto, ele pode ser representado através da linguagem sem que haja necessidade de o ter ao alcance das mãos. Logo, a linguagem teria uma dupla função, como realçado por Oliveira (1996), a de “intercâmbio social” e a de “pensamento generalizante”. Neste sentido, o mesmo autor atribui um papel fundamental à linguagem, na constituição das funções mentais superiores, pois mais do que *comunicar* o pensamento tem a função de organizá-lo e estruturá-lo.

Assim os processos de construção da linguagem oral e escrita mobilizam os sujeitos reclamando a sua actividade e participação. E porque as crianças são naturalmente curiosas e estão constantemente rodeadas por acontecimentos que as levam a questionar o quê? quando? onde?, elas organizam o pensamento, estruturam ideias e verbalizam-nas para lhe dar sentido. As crianças ficam naturalmente satisfeitas por serem capazes de manipular e exercer a sua acção sobre os diferentes objectos e materiais, por conseguir resultados que as conduzem a uma melhor clarificação e compreensão do seu mundo e ao narrar as suas experiências (icónica e oralmente) a criança vai dando sentido à linguagem (Niza & Martins, 1998). À medida que as crianças vão realizando experiências e investigando as propriedades do mundo físico e social, vão-se apropriando dos códigos linguísticos e culturais, que lhes irão permitir, por um lado, construir novos conceitos e, por outro, construir precocemente concepções de escrita. Desta forma, ampliam e aprofundam a compreensão do mundo natural que as rodeia, e preparam-se para a resolução de problemas. A partir desta perspectiva adquiriram nova relevância a construção de conhecimentos sobre o uso da linguagem oral e escrita que a criança realiza desde cedo. Desta conceptualização surge o conceito de literacia emergente que passaremos a analisar no ponto que se segue.

### **2.2 Em busca de uma definição de literacia emergente**

Como salienta Mata (2008), até há poucos anos atrás, não se tinha consciência da importância das concepções emergentes de literacia, bem como dos conhecimentos adquiridos anteriormente à entrada na escola. Assim, o papel atribuído à educação pré-escolar, no que se refere à linguagem escrita, era um pouco desvalorizado. Esta desvalorização, segundo a investigadora, advinha de conceitos e perspectivas

## A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

maturacionistas, associadas à noção de pré-requisitos, que postulavam que em educação de infância se deveria limitar a propiciar exercícios de discriminação visual e auditiva, a desenvolver aspectos ligados à motricidade fina e linguagem oral, e nada ligado directamente com a leitura e a escrita. Casualmente podia considerar-se o ensino de algumas letras, mas de uma forma tecnicista, repetitiva e descontextualizada.

Como se referiu no ponto anterior, as concepções sociostrutivistas sobre a aprendizagem passam a valorizar o papel activo da criança e o papel mediador dos outros que com ela interagem, para a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita. É neste sentido que surge uma vasta investigação sobre “conhecimentos emergentes de literacia”, o que implica o estudo aprofundado do processo subjacente ao desenvolvimento desses conhecimentos e das suas características, desde idades muito precoces (Goodman, 1986; Ferreiro & Teberosky, 1991; Niza *et al*, 1998; Alves-Martins, 1996, 1994; Alves-Martins & Niza, 1998; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008; Mata, 2008). Assim, surge a perspectiva da *literacia emergente*, que reconhece o papel central da criança na apropriação das concepções de leitura e de escrita. A este respeito, salientamos o facto de as crianças aprenderem quando se envolvem em situações de exploração funcionais e reais, associadas ao dia-a-dia, onde vão reflectindo sobre as características da linguagem escrita. A terminologia “literacia emergente” procura realçar, não só o facto de a leitura e a escrita estarem inter-relacionadas e se desenvolverem em simultâneo, como também a precocidade do envolvimento das crianças, que permite o emergir de concepções de diferentes tipos e que se vão sustentando umas às outras. Como sugere Mata (2006), o termo literacia nasceu da necessidade de dar nome a uma nova forma de ver e de valorizar o uso da linguagem escrita enquanto forma de comunicação utilitária. Para a autora são vários os estudiosos que definem literacia como a capacidade de usar as competências quer ensinadas quer aprendidas, de leitura e de escrita e de cálculo, tendo por base materiais diversos como textos, documentos, gráficos, que vão facilitar o seu uso na vida do quotidiano. Mas não é na aquisição de competências que a literacia se baseia, é antes no seu uso, de tal forma que não seja o nível de ensino de cada pessoa que determine o seu nível de desenvolvimento *literácito*.

Neste trabalho, assume-se o conceito de literacia emergente proposto por Mata (2006) que valoriza

“o papel e a participação activa da criança, desde muito cedo, no processo de descoberta da linguagem escrita. Este facto torna este processo, entre outras coisas,

## A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

participado e dinâmico, já que cada criança reconstrói e reiventa activamente a linguagem escrita” (p. 24).

Neste sentido a investigadora, citando Teale & Sulzby, (1989), sugere que do conceito de *literacia emergente* emergem quatro aspectos fundamentais a considerar:

a). O desenvolvimento da literacia começa precocemente, antes da instrução formal da leitura e da escrita;

b) As capacidades de ouvir, falar, ler e escrever desenvolvem-se de forma simultânea e inter-relacionada nas crianças mais novas;

c) As competências relacionadas com a literacia são uma parte integrante do processo de aprendizagem;

d) A criança aprende a ler e escrever através do envolvimento activo com o seu ambiente.

Estes pontos salientam não só a importância do desenvolvimento precoce das competências de literacia, como também o facto de este desenvolvimento ser um processo integrado que ocorre em todos os contextos de vida das crianças. A aquisição precoce destas competências é também realçada porque contrastam a noção de literacia emergente com a visão tradicional de literacia que situava o início do seu desenvolvimento com a entrada para a escola. Reconhece-se desta forma que as crianças desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de estes lhe serem ensinados. Isto acontece pelo facto de haver interacção quer com crianças, quer com adultos, mesmo em contextos informais, mas onde a escrita é usada e, assim, todos se transformam em aprendizes activos, que constroem conhecimentos sobre o mundo, à medida que exploram o meio envolvente e reflectem sobre as suas explorações.

Segundo Clancy-Menchetti (2005), a literacia emergente engloba o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que se assumem como precursores do desenvolvimento e da aprendizagem da leitura e escrita, abrangendo igualmente os contextos que facilitam esse desenvolvimento. A literacia emergente está, deste modo, relacionada com os primeiros passos que as crianças dão no percurso (nunca terminado) de aquisição do mundo da escrita e da leitura (Korat, 2005).

A literatura, segundo Mata (2006), tem sugerido que existem três conjuntos de competências pré-leitoras fortemente associados ao sucesso nas tarefas de leitura/escrita posteriores: competências de linguagem oral, conhecimento acerca do impresso e competências de processamento fonológico. Para Azevedo (2005), concordando com

## **A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA**

Haney e Hill (2004), o conhecimento destas áreas, e de actividades facilitadoras na construção de competências de literacia emergente, permite a promoção de melhores desempenhos neste domínio, bem como a prevenção de dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita. Segundo Mata (2008), estas podem dividir-se que em quatro grandes tipos que são:

- (i) Os conhecimentos ligados à percepção da funcionalidade da leitura e da escrita;
- (ii) Os conhecimentos associados a aspectos mais formais, como as convenções e associações entre linguagem oral e linguagem escrita;
- (iii) Os conhecimentos relacionados com as estratégias e comportamentos de quem lê e escreve;
- (iv) As atitudes face à leitura e à escrita (p.10).

Neste sentido, adquirem importância significativa os contextos com os quais a criança interage na infância. Pese embora a importância do contexto familiar como o primeiro mediador, onde a criança inicia as suas construções sobre a realidade emergente, são os estabelecimentos de educação de infância (creches e jardins-de-infância), dadas as características da sociedade actual, que se constituem como contextos significativos de promoção de competências de literacia emergente. A investigação tem evidenciado que a qualidade das acções desenvolvidas na educação pré-escolar é fundamental para o desenvolvimento quer da linguagem, quer da literacia, em particular no que concerne ao ambiente linguístico existente (Azevedo, 2005). Será o jardim-de-infância, enquanto ambiente promotor de literacia, e o papel do educador, enquanto mediador desta aprendizagem, que se analisaram de seguida.

### **2.3 O jardim-de-infância como ambiente promotor de literacia**

Educar para a literacia, segundo Fernando Azevedo (2005a), deve permitir à criança o uso da língua de múltiplos e variados contextos e situações para que esta aprenda a não ficar passiva perante a aprendizagem, mas antes pelo contrário para que seja um actor activo nesta dinâmica do uso da linguagem. A língua, segundo este autor, desempenha para além do papel comunicativo, vários outros relacionados com o comportamento social.

As OCEPE (Silva, 1997), encaminham-se também para esta perspectiva, ao integrarem como área de conhecimento a expressão e comunicação, onde se valorizam as

## **A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA**

múltiplas formas que as crianças têm de expressar as suas concepções, emoções e sentimentos que constroem em interacção social.

Pensamos, por isso, que a construção de ambientes promotores de literacia implica a conjugação de dois aspectos fundamentais das OCEPE (Silva, 1997), que se constituem como alicerces deste trabalho. O primeiro diz respeito à promoção do “desenvolvimento pessoal e social da criança com a base em experiências de vida democrática, numa perspectiva da educação para a cidadania” (p.15). Neste sentido, é fundamental que se desenvolva entre as crianças, ainda antes de integrarem o currículo formal, a aptidão de crescer na diferença e no respeito pela diferença, desenvolvendo alguns valores fundamentais de um estado de direito, como a liberdade, solidariedade, responsabilidade. Um outro objectivo, que vem justamente enquadrar a emergência das literacias na infância, consiste em “desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo (p.15).

Tal como aponta Azevedo (2005a), a respeito da necessidade de olhar para a literacia de forma não compartimentada e isolada em termos curriculares, a educação pré-escolar tem um papel muito importante na construção de competências de literacia através de práticas estimuladoras de um contacto da criança com o capital cultural que é a língua, nas suas vertentes oral e escrita. A este respeito, o autor refere:

“em crianças de idade pré-escolar, há todo um trabalho de familiarização e de estimulação da curiosidade acerca do papel da linguagem verbal e, em particular, acerca do contacto com materiais escritos e hábitos de recriação verbal de situações, cuja importância no desenvolvimento e manifestação posterior de comportamentos de literacia não é de descurar” (p. 34).

Ora compreendendo, como salienta Fons-Esteves (2006), “que se aprender a ler lendo e se aprende a escrever, escrevendo” (p.30), importa que os jardins-de-infância se constituam como ambientes promotores de leitura e de escrita. Assim, sugestionadas pelas leituras de Fons-Esteves (2006), das Brochuras de operacionalização das OCEPE (Sim-Sim; Silva & Nunes, 2008; Mata, 2008), consideramos que existem três aspectos fundamentais a considerar, num ambiente educativo para que este possa ajudar a promover a qualidade da literacia emergente: o espaço e os materiais, os tempos dedicados à literacia e a diversidade de interacções promovidas no quotidiano da criança.

Neste sentido, importa que na sala de actividades se sinta a presença da leitura e da escrita. A criação da área da biblioteca e da área da escrita, será um requisito importante para que essa presença se faça sentir. Mas todas as outras áreas podem ajudar a tornar

## A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

consciente as funcionalidades da leitura e da escrita. Assim, é importante introduzir materiais do quotidiano, na sala de actividades, tais como: folhetos publicitários, etiquetas de produtos, ou embalagens, cartas, jornais, revistas cromos, facturas, blocos para listas de compras, livros de receitas, preços, ementas e tantos outros que enriquecerão as actividades simbólicas das crianças e permitirão atribuir significado às acções que desenvolvem. As crianças não descodificam realmente o significado e a palavra impressa no imediato mas, após explorarem o sistema de escrita, vão descortinando o seu funcionamento. As crianças fazem linhas e marcas que se assemelham a escrita daqueles que as rodeiam, mas também podem ler aquilo que escrevem ou pedir a terceiros que o façam. Podem incorporar a escrita no jogo dramático, fazendo listas de compras, anotando telefonemas, ocupando-se de tarefas diárias em geral (Dyson & Genishi, 2002).

A área da biblioteca bem organizada, situada num recanto acolhedor na sala de actividades, recheada de livros variados e apelativos, dispostos em prateleiras atraentes, onde as crianças possam “ler” sozinhas ou com um amigo, e mesmo ouvir uma história, é mais um suporte válido e eficaz para o desenvolvimento das capacidades relativas à literacia. Deve, por isso, ser rica em livros de vários tipos: livros de histórias, livros brinquedo, livros de provérbios, de lendas e mitos, poesia, trava-línguas, lengalengas, enciclopédias, dicionários. A escolha dos livros deve ser cuidada, quer no que diz respeito ao conteúdo, quer à ilustração. A ilustração, em idades pré-escolares, revela-se um elemento fundamental, uma vez que favorece o desenvolvimento da inteligência, ajuda na formação do gosto estético (importa que a imagem não seja estereotipada ou idílica e dê à criança uma visão real do mundo); aumenta o campo de experiência; permite aquisição de conhecimentos dos valores culturais dos povos; promove a recreação espontânea da realidade; desenvolve a imaginação; favorece a comunicação da sugestão mágica, do sensorial e do anímico; incentiva o exercício da capacidade recreativa; proporciona aprendizagem da reciprocidade entre imagem e texto e/ou texto e imagem. Através da leitura de diferentes tipos de texto, as crianças devem ser encorajadas a experimentar e a reagir de forma diferente mediante a informação apresentada e a exprimir as sensações/emoções que isso lhes provoca.

Usando o espaço biblioteca e, após a leitura de uma história esta poderá ser reconstruída pelo educador e pelas crianças, que, voluntariamente, vão desenhando imagens e letras que irão associar e reconhecer *a posteriori*.

A área da escrita, como sugerem Clay, Cochran-Smith, Dyson, (citados por Dyson & Genishi, 2002), promove o jogo exploratório de diverso material impresso permitindo às

## **A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA**

crianças explorar as qualidades visuais e ortográficas desse material da mesma forma que o fazem quando usufruem das particularidades do traço e da forma no desenho e na expressão plástica. Esta área deve possuir materiais que incentivem a criança nas suas primeiras tentativas de escrita. Assim, uma máquina de escrever ou um computador, folhas de diferentes tamanhos e cores, lápis, canetas de diversas qualidades, caixas de letras e de palavras, dicionários de imagens elaborados com as crianças, escantilhões, um quadro e giz abecedários, entre outras coisas, adquirem um importante papel, nesta área. Todas as representações se configuram em gestos, palavras e grafismos que desempenham um papel importante como instrumentos para pensar e comunicar. À linguagem verbal associa-se a linguagem gráfica, através da qual a criança traduz a sua representação de uma situação em que se apoia para a elaboração do seu pensamento (Dyson & Genishi, 2002).

A organização do grupo, a identificação e etiquetagem dos materiais e das áreas, a existência de quadros reguladores (como o dos direitos e deveres, do tempo, da frequência de áreas, de presenças, de projectos ou de planificação semanal), são elementos que ajudam a criança a descodificar os sentidos da comunicação oral e escrita. Tal como é referido por Dyson & Genishi (2002), no nosso quotidiano, as crianças estão envoltas em símbolos: desde os sinais de trânsito, latas, caixas com rótulos, roupas com etiquetas. Mesmo sem saber ler, as crianças já os reconhecem, vindo posteriormente a interpreta-los, e mesmo as que o não fazem podem gostar de usar papel e lápis.

Segundo Goodman (1986), um ambiente rico e estimulante na área da literacia em conjunto com mediadores conscientes do seu papel ajudam a criança a naturalmente desenvolver as competências literácitas. Assim deve ser proporcionado às crianças o contacto com uma variedade de materiais impressos e manuscritos bem como um conjunto de textos literários e textos informativos, de dimensões e materiais variados, com actividades de partilha de leitura e dos significados.

Nas salas de actividades dos jardins-de-infância, os educadores deverão organizar os tempos de partilhas de leituras entre as crianças, e entre estas e o adulto. A actividade de partilha, apreciada pelas crianças, alimenta o desejo de novas leituras.

O trabalho voltado para o desenvolvimento da literacia no Jardim de Infância visa oferecer às crianças que o frequentam a possibilidade de trocarem os seus escritos, de variada natureza e de os valorizar, quer expondo-os num local visível, quer através do seu encaminhamento para casa, de forma que a família possa participar nesta etapa da vida da criança.

Todos os momentos e espaços de leitura e de escrita despertando a curiosidade, acabam por se tornar experiências relevantes na vida das crianças, promovendo a literacia. Ao implementar a literacia numa sala de jardim-de-infância há que ter em conta tal como afirmam Taylor Blum e Logsdon (referenciados por Dyson & Genishi, 2002),

“a natureza dos ambientes criados pelos educadores e o modo como as diferenças na riqueza desses ambientes se relacionavam com a consciência que as crianças tinham da linguagem escrita e com o desenvolvimento do vocabulário...actividades como pedir as crianças que assinem uma folha todas as manhãs, colocar rótulos e informação escrita a altura das crianças e dar-lhes amplas oportunidades de explorarem materiais escritos – podem, na verdade, ajudar as crianças a apreender os aspectos funcionais e técnicos do texto impresso (letras, sons e palavras)”(p.279).

Como se pode analisar, a construção de um leitor/escritor é um processo complexo e lento. Mas se os ambientes forem estimulantes as crianças vão-se dando conta que a escrita transmite uma mensagem e de que existe um conjunto de convenções que a ajudam a decifrar. Quando lhes são dadas oportunidades e são estimuladas e incentivadas, as crianças vão mesmo reproduzir algumas dessas convenções, por exemplo letras correctas e orientação das letras e da escrita e passam a utilizar a escrita ainda que nem sempre de modo formal nas suas mais diversas funções, dando-lhe valor e utilidade. Ao mesmo tempo que desenvolve a linguagem oral, o educador deve também promover e estimular a linguagem escrita, principalmente no que diz respeito à representação, pois o Jardim-de-infância, o meio sócio-afectivo, o linguístico e o cognitivo são determinantes para o desenvolvimento da criança segundo a perspectiva de Lurdes Mata (2008). Decorre daqui a importância do educador como mediador deste processo, assunto no qual nos iremos deter no ponto que se segue.

### **2.4 O papel do Educador como mediador**

O termo *mediador* é utilizado por Azevedo (2005) no sentido de relevar todos aqueles que influenciam (e espera-se de forma positiva) na educação para a literacia. Este termo pode ser aplicado quer a pais, irmãos, professores, educadores, animadores, bibliotecários, em suma adultos que tenham um papel de relevo na convivência da criança com a escrita.

Assim, o *mediador* deve estabelecer a ponte entre o livro e os primeiros leitores, proporcionando e facilitando o diálogo entre ambos. O mediador será sempre ou quase sempre o primeiro receptor e facilitará o caminho para a realização das leituras, devendo

## **A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA**

também escolhe-las, pois o destinatário não apresenta ainda uma competência específica na escolha das mesmas.

Para Fons-Esteves (2006), a função principal dos educadores é a de intervir na Zona de Desenvolvimento Próximo (Vygostky, 1991), isto é conhecer o ponto de partida de cada criança e oferecer-lhe condições para que esse desenvolvimento se realize.

Neste sentido, a autora considera que o tipo de interações que o educador deve manter com as crianças, no que respeita à aprendizagem da leitura e da escrita, terá como ponto de partida o conhecimento de cada criança, podendo assim intervir facilitando a aprendizagem e, por fim, deve avaliar para melhorar a prática educativa.

Concretamente o educador de infância tem um papel importante no que respeita à motivação das crianças para que, autonomamente, descubram o prazer na escrita e na leitura. Daí que todas as acções que o educador desenvolve tenham que estar revestidas de intencionalidade educativa.

Tal como referem as OCEPE (Silva, 1997), o modo como o educador lê para as crianças e como utiliza os diferentes tipos de instrumentos, vai influenciar a predisposição que a criança vai desenvolver para a aquisição de competências para a literacia.

Reforçando esta ideia Fons-Esteve (2006), afirma que:

“al ejercer de modelo, a veces complementamos el hecho de escribir con la verbalización correspondiente, a fin de explicitar aquellos procesos que hacemos mentalmente. (...) así pues, por simple que sea lo que queremos escribir delante de los niños y niñas, verbalizaremos y representaremos, de manera que se pueda captar, que escribir no es solo transcribir solo unos sonidos.(...) El maestro puede hacer de modelo básicamente en dos tipos de situaciones diferentes: cuando escribe en silencio delante de su alumnado y cuando escribe en interacción con los niños y niñas.” (p. 55)

Ainda no que concerne ao papel do educador a mesma autora refere:

“conviene que la maestra, como lector experto, lea delante de los niños y niñas mostrando toda la disposición corporal para el acto de leer. El alumnado debe poder percibir desde el movimiento de los ojos hasta la manera de pasar las páginas y, también, por supuesto, los procesos que se van haciendo mentalmente mientras se lee. Algo mucho más difícil dada su complejidad.” (p. 56)

Frisando a ideia de uma aprendizagem significativa, esta autora menciona que quando o adulto está a ler, a criança pode e deve participar de diferentes maneiras na leitura, relacionando o que ouviu com o que sabe, fazendo perguntas, respondendo a questões ao adulto e principalmente dialogando sobre o conteúdo da leitura.

Como sugerem Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), a interacção das educadoras durante a leitura de livros em salas de actividades tem muito a ver com a forma como estas lêem livros com crianças, num contexto de grupo, e que está fortemente relacionada com o

## A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

desenvolvimento, a longo prazo, do vocabulário e de competências de compreensão de histórias.

Outra estratégia a adoptar pelo educador é a prática da leitura em silêncio com o intuito de preparar a criança para este processo dominante no quotidiano, pois a leitura é feita maioritariamente desta forma, daí a importância da observação por parte das crianças do processo de interpretação do texto sem o verbalizar (Fons-Esteve, 2006).

O domínio da linguagem e comunicação, pretende aumentar progressivamente o interesse em comunicar em diferentes situações, desenvolver competências comunicativas, enriquecer o vocabulário e incentivar a emergência da escrita (Silva, 1997, pp. 66, 67)

A este propósito, Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), referem que:

“adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interacção com os outros, (re) constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, isto é, apropria-se da língua materna. Ao mesmo tempo que adquire a língua materna, a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente aprender acerca do mundo” (p.11).

São de considerar alguns aspectos particulares da interacção gerada entre a educadora e a criança associados ao desenvolvimento de competências de literacia. São eles: o grau de estruturação das actividades de jogo e o envolvimento da educadora na actividade, a linguagem do educador, a quantidade de momentos de leitura conjunta e as actividades de literacia que devem ter início com a introdução precoce de livros e a participação das crianças em interacções com os pais são factores importantes na aprendizagem da leitura e da escrita.

O jardim-de-infância, numa estreita parceria com as famílias, assume um papel de grande relevância na promoção de competências de literacia em crianças de idade pré-escolar. Estas competências são consideradas cruciais para o posterior desenvolvimento dos processos de leitura/escrita. O desenvolvimento dessas competências parece, também, atenuar as diferenças existentes entre as crianças de meios favorecidos e as crianças de meios mais desfavorecidos, promovendo um melhor desenvolvimento destas últimas.

Sendo a criança um ser eminentemente social e interactivo são três os pilares que sustentam o seu dia-a-dia: comunicação, linguagem e conhecimento. As crianças adquirem a respectiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interacções significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar. O adulto tem assim um papel muito importante no desenvolvimento e aquisição de competências linguísticas, escutando a

## **A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA**

criança, conversando, questionando as suas produções. Esta atitude “ajuda a criança a expandir os seus conhecimentos” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 11) A aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, no prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações. A linguagem oral e também a abordagem à escrita estão presentes no quotidiano do jardim-de-infância, traduzindo-se no ambiente educativo que rodeia a criança e que é co-construído com ela e com o grupo: as regras, na organização do ambiente educativo e a construção da sinalética existente na sala, os registos produzidos pelas crianças e “escritos” pelo educador, são instrumentos facilitadores do desenvolvimento da linguagem oral e da emergência da escrita.

Segundo Oliveira-Formosinho (1996), a cultura envolvente entra na sala de actividades como finalidade educacional, ou seja como fonte curricular, através de histórias dramatizadas, lidas ou contadas, as canções, as músicas que se dançam, as datas que se festejam, as visitas que se fazem à comunidade, os valores que se promovem. São actividades que motivam e ajudam a criança a apropriar-se da cultura a que pertence. A cultura envolvente também entra na sala quando a educadora”através da interacção com a criança, se torna mediadora do acesso da criança aos sistemas linguísticos, numéricos, de valores. Assim a criança vai, pouco a pouco, apropriar-se destes instrumentos básicos para a sua vida futura. Por outro lado, a cultura envolvente entra na sala como realidade social. Esta realidade é tão natural para a criança que possibilita à educadora promover experiências-chave para o seu desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 2007), é a desconstrução dos códigos linguísticos, presentes na cultura que dão sentido à interacção e que ajudam a criança a descobrir o mundo.

**A ACÇÃO EDUCATIVA**

### **3. METODOLOGIA**

Neste capítulo pretendemos descrever o processo metodológico que este estudo seguiu. Explicitaremos as características da metodologia da investigação-acção, considerando-a como a única capaz de responder a este estudo, por ser aquela que, pelas suas características, respondia da melhor forma aos objectivos enunciados. Esta investigação constitui-se como um momento de reflexão pessoal que se alicerça num processo transformativo e na construção de novos conhecimentos. Toda a acção foi previamente planeada para ajustar o tempo às nossas necessidades, determinando o método de investigação a seguir. Assim, enunciamos de seguida os factores que sustentaram a nossa escolha, os objectivos que conduziram a pesquisa, discorrendo ainda sobre as questões da investigação que nos propusemos estudar. Justificamos as opções metodológicas clarificando o modo como as operacionalizámos neste estudo. Após a explicitação das técnicas de recolha de dados descrevemos o processo que conferimos à organização e tratamento dos mesmos.

#### **3.1 Fundamentação, objectivos e questões de investigação**

A motivação mais importante para a elaboração deste trabalho relacionou-se com a necessidade de (re)situar a nossa prática profissional, de forma a contribuir para tornar a experiência educativa das crianças um caminho cada vez mais desafiador, que as pudesse levar a aprender mais e melhor, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia, da sua compreensão do mundo enquanto interventores críticos, bem como para a capacidade de formulação e resolução de problemas de forma criativa.

Neste sentido percebemos que seria importante reflectir sobre as práticas que desenvolvíamos em contexto, procurando perceber as dimensões que deveriam ser repensadas e (re)situadas, numa linha mais socioconstrutivista da educação de infância. Reconhecíamos que seria um processo complexo, pois toda a mudança gera conflito interior, e que teríamos que sustentar-nos cientificamente para responder da melhor forma aos desafios que iríamos enfrentar. Mas sabíamos também que seria um processo em diálogo com todos os participantes, o que suavizava de certa forma o desafio.

Assim, o trabalho de investigação assentou, também, na motivação, interesse e necessidades do grupo de crianças, da educadora e da comunidade, que através de um

processo de cooperação foram ajudando a criar projectos que permitissem a construção de atitudes críticas e reflexivas perante a realidade, através de experiências de aprendizagens significativas.

Apesar do carácter holístico do qual se reveste a educação pré-escolar, procurámos situar o estudo numa das áreas que parece evidenciar uma grande importância no desenvolvimento futuro das crianças: a literacia emergente.

Como se referiu anteriormente, o jardim-de-infância é um dos contextos que tem muita importância na vida das crianças e também das suas famílias, sendo que a qualidade da prática pedagógica é fundamental para o desenvolvimento quer da linguagem, quer da literacia. Contudo, continua a persistir a ideia de que a aprendizagem da leitura e escrita deve apenas ser iniciada no 1º CEB, descorando todos os processos e ritmos de aprendizagens das crianças. Neste sentido, quisemos realizar um estudo que se centrasse nas aprendizagens das crianças, neste aspecto particular da linguagem e literacia, procurando **conhecer e desenvolver, sustentadamente práticas pedagógicas que encorajassem e promovessem o desenvolvimento de competências de leitura e escrita.**

As questões a estudar, tal como afirma Fischer (citado por Máximo-Esteves, 2008), tem um conteúdo temático com uma orientação dirigida para a acção, sendo também questões abertas que permitem a emergência de todas as possibilidades. Por fim estão orientadas para uma resposta que seja descritiva e interpretativa Assim, formulámos as seguintes questões de pesquisa:

- Que características deverá ter um ambiente de aprendizagem para que seja promotor de literacia?
- Que vantagens, em termos de aprendizagem da literacia, revelam este tipo de ambientes?
- Qual o papel da educadora na promoção de competências de leitura e escrita? E que papel fica reservado às crianças e às suas famílias?
- Como aproveitar a cultura para o desenvolvimento destas competências?

Como objectivos, procurou-se com este estudo contribuir para:

- (Re)situar a prática pedagógica em referências socioconstrutivistas, tendo em conta a qualidade das aprendizagens das crianças e a construção de comportamentos autónomos e solidários.

- Organizar um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interacção com os adultos e com as outras crianças e com diversos suportes de leitura e de escrita;
- Favorecer o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de actividades de exploração de materiais escritos;
- Possibilitar que a criança interaja com diferentes valores e perspectivas, favorecendo a tomada de consciência face à cultura existente
- Compreender a influência de um ambiente estimulante na construção de competências linguísticas e de literacia.

Lançamo-nos no esforço de dar resposta a estas questões e, conseqüentemente, atingir os objectivos propostos, partindo desde logo com a ideia, reforçada pelo referencial teórico escolhido, de que o jardim-de-infância se poderá constituir como espaço fundador que permita à criança construir uma visão mais alargada do mundo, através da reflexão sobre as experiências literárias que vivencia. Para a consecução dos objectivos enunciados partiremos das situações do quotidiano, das vivências de cada criança, das leituras que fazem do meio envolvente, em estreita colaboração com as famílias e a comunidade.

### **3.2 A investigação-acção como opção**

Tendo em conta o tipo de estudo que pretendíamos realizar encontrámos, como suporte metodológico, a investigação-acção por ser aquela que anexa uma base conceptual que suporta a operacionalização e análise dos dados que emergem no quotidiano educativo.

A investigação-acção no contexto educativo não é uma perspectiva nova, enquanto investigação científica pode enquadrar-se nela, segundo Lúcia Máximo-Esteves (2008), a perspectiva de John Dewey quando enuncia que “a investigação é a transformação controlada ou directa de uma situação indeterminada, numa outra, que seja totalmente determinada (p. 20).

Também Bronfenbrenner (1981), assume as mesmas preocupações ao procurar desviar a investigação psicológica do “laboratório” para os contextos da vida real, numa perspectiva ecológica, e tentar compreender uma realidade através do acto de transformação da mesma” (p.42).

Neste enquadramento é possível compreender que o investigador, no decorrer do seu estudo, faz valer a sua concepção ideológica com o intuito de gerar transformações nos seus resultados. Por outras palavras, o investigador analisa as transformações sociais, pretendendo dar resposta aos problemas por si gerados, originando mudanças (Bogdan & Bilken, 1994).

Deste modo, constrói-se a teoria a partir das reflexões críticas da prática. Considera-se que este mesmo conhecimento tem sempre subjacentes os valores e a ideologia do sujeito que investiga, já que o investigador é também objecto de investigação, ao passo que numa perspectiva positivista se entende que a investigação deve ser livre de valores, sendo possível uma relação de independência entre sujeito e objecto.

A investigação-acção deve conciliar as características da investigação e da acção simultaneamente, sendo que a investigação deve ser realizada com o intuito de produzir uma reflexão e orientar uma acção de mudança (Moreira, 2001).

Este tipo de investigação tem duas vertentes e obriga a dois planos, um plano de investigação e um plano de acção. Assim, Kuhn & Quigley (citado por Máximo-Esteves, 2008), propõem o seguinte ciclo de investigação-acção.

- Numa primeira fase, procede-se à planificação. Para tal, deve-se definir o problema e o projecto (ou seja, os métodos a seguir e as técnicas de recolha e análise de dados que mais se adequam à situação estudada). Nesta fase, o investigador deve seleccionar, inicialmente, um tema que seja do seu interesse e cujo estudo seja pertinente. Deve decidir, antecipadamente, as técnicas de tratamento de dados recolhidos que pretende utilizar.
- A segunda fase corresponde à acção, a implementação do projecto.
- A terceira centra-se na observação das experiências de aprendizagem.
- A quarta (mas provavelmente não última) é a fase da reflexão. Nesta fase, o investigador deve reflectir sobre a situação estudada, avaliá-la e decidir o caminho a seguir. Se o investigador considerar que não há mudanças a executar, termina a investigação-acção, se não, o ciclo reinicia-se e irá reiniciar-se tantas vezes quantas as necessárias até que os objectivos do investigador sejam atingidos.

A investigação-acção processa-se de forma cíclica. Este processo de investigação e intervenção proporciona o envolvimento e conseqüente responsabilidade do investigador

na produção de mudanças inovadoras. James Mckernan (citado por Maximo-Esteves, 2008), considera a “investigação-acção como sendo, científica, sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática”, quando na obra atrás referida este diz:

“investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático, primeiro para definir claramente o problema; segundo para especificar um plano de acção. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção” ( p. 20).

Esta metodologia orienta a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças. Permite ainda a participação de todos os implicados.

Segundo Clara Coutinho (s/d), a investigação-acção tem como propósitos a resolução de problemas, a procura de um saber e a mudança de ideias e/ou práticas, contudo a sua realização depende do contexto onde vai ser realizada. Uma das suas principais características é a sua flexibilidade (nos processos metodológicos), isto é, possibilita que ao longo do processo de investigação se volte atrás as vezes que se justifiquem, assim como reinterpretar e contrastar com novas fontes que surjam ao longo do percurso da investigação. Esta flexibilidade permite, por exemplo, que os docentes tenham um papel activo na investigação tornando-se protagonistas dela. Presume uma reflexão crítica de modo a que, a realidade se ajuste em relação aos resultados obtidos. Os envolvidos na investigação interagem entre si, rompendo dessa forma os métodos tradicionais. Este tipo de investigação trabalha problemas do quotidiano, na tentativa de os perceber e de os caracterizar, de forma autocrítica e concreta.

Ainda segundo esta autora, os próprios investigadores alteram a sua forma de estar, já que assumem um papel colectivo, o que implica transformações em todos aqueles que nela participam. O problema que origina a investigação não tem como base hipóteses ou teorias mas sim situações específicas. As hipóteses do problema são realizadas através da observação e não derivam de quadros teóricos. O saber que tem origem neste tipo de investigação não possibilita a sua generalização, mas tem como objectivo ajudar a superar um determinado problema, mudando as práticas.

Assim, pretendemos com este tipo de investigação melhorar a qualidade da nossa prática docente, proporcionando à criança a construção de conhecimentos baseados na

interacção que estabelece com o meio físico e social; pretendendo que o educador compreenda melhor todas e cada uma das crianças, sendo necessário que conheça os sistemas em que esta cresce e se desenvolve, de forma a respeitar as suas características individuais e saberes, apoiando a sua maneira de se relacionar com os outros e com o meio; a criança terá um papel activo na construção do conhecimento; e terá a investigação como ponto de partida para ajudar o grupo e cada um individualmente a avançar na construção e reconstrução do conhecimento. Neste sentido, pretendemos que acção se desenvolva como um “processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82).

### 3.3 Desenho da investigação

O estudo foi efectuado no Agrupamento de Escolas de Alfandega da Fé, no jardim-de-infância de Vilarelhos, e teve a participação das crianças que constituem o grupo, bem como de pais /encarregados de educação e da comunidade local. Este estudo teve como plano temporal o ano lectivo de 2009/2010 decorrendo o trabalho de campo (recolha de dados) durante os meses de Março, Abril, Maio e Junho de 2010.

A preparação da investigação implicou um conhecimento prévio dos participantes, tendo sido pedida autorização para a realização da mesma, primeiramente ao Director do Agrupamento, posteriormente aos pais/encarregados de educação, às crianças e pessoal auxiliar. A todos foi devidamente explicado o propósito do estudo que pretendíamos realizar, tendo estes, dado autorização para a realização da investigação, e para a recolha de dados que tal implicaria.

As famílias e a comunidade local reuniram-se em torno deste estudo participando de forma activa através de recolhas de material, intervindo em tarefas do dia-a-dia do jardim-de-infância e na procura de novas formas de fazer e de estar.

A reflexão sobre este assunto é sem dúvida a fase que nos permitiu, depois de registar e analisar os dados da investigação, avaliar as decisões e observar os efeitos que decorrem delas. Por fim dialogar e partilhar os vários pontos de vista permitiram avaliar se o projecto foi ou não bem sucedido.

Assim seguimos no nosso estudo, os ciclos de investigação enunciados por Kuhn & Quigley (Máximo-Esteves, 2008), que implicam **planear**, e neste sentido as experiências

de aprendizagens tiveram em conta os interesses e necessidades das crianças, tendo sido efectuadas conjuntamente com elas, de forma a envolvê-las em torno do objectivo primordial; **actuar**, agindo através da concretização da acção, adaptação às propostas das crianças tirando partido das situações e oportunidades; **observar/avaliar**, tomando consciência da acção e adequando o processo educativo, o que proporcionou a todos os participantes a possibilidade de comparar e registar as emergências resultantes da etapa anterior, finalmente **reflectir/ comunicar/ partilhar** com a equipa e com a família os dados que vão emergindo, no sentido de melhorar as práticas em desenvolvimento.

### **3.4 Instrumentos de recolha de dados**

#### **3.4.1 Notas de Campo**

A recolha de dados foi feita através de notas de campo que, segundo Máximo-Esteves (2008) incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, e das acções e interacções (trocas, diálogos informais), respeitando sempre que possível a linguagem. As notas de campo incluem ainda, segundo esta autora, material reflexivo resultante de sentimentos, interrogações, e ideias, etc. Ainda no que respeita ao uso das notas de campo, Bodgam e Bilken (1994) reforçam a sua importância quando enfatizam a utilidade das mesmas como forma de registo do que o professor vê, ouve, experiencia e medita, sobre o que acontece à sua volta.

Durante este estudo, fomos registando o que as crianças diziam quando estavam em tempo de trabalho autónomo, em trabalho de pares e em grupo. Estas recolhas foram escritas e posteriormente seleccionadas por áreas de conteúdo. Estes dados eram recolhidos, geralmente, em momento de trabalho de grupo. Usualmente, partia-se das conversas informais em grupo ou de pequenos diálogos entre as crianças. A educadora quando achava oportuno, fazia despoletar o assunto para que as crianças se sentissem estimuladas a verbalizar os seus saberes sobre determinado assunto. Posteriormente organizava-se a acção tendo em conta os caminhos apontados pelas crianças.

#### **3.4.2 Planificação**

A planificação foi um outro instrumento que utilizámos tendo resultado na maior parte das vezes das ideias e interesses das crianças.

Tomando como referência o Perfil do Educador de Infância, planificar implica que o educador tenha em conta “o grau de desenvolvimento e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras; e deve assim planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo assim como deve planificar actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, anexo nº1, II).

Assim revelou-se necessário reflectir, entre todos, acerca do que queríamos fazer, como, quando, com e o quê poderíamos fazer. Pensámos que, a melhor forma para reflectir seria encontrar um espaço e um tempo próprio para o fazer. Assim acordou-se que às sextas-feiras, no período da tarde, se planearia o que se iria fazer na semana seguinte. No entanto, houve actividades que surgiram no momento pelas emergências que as crianças faziam despoletar. No momento de reflexão do dia, redefiniam-se a acção a desenvolver.

A planificação foi vista como meio necessário à acção pedagógica, onde se inscreviam as competências, onde procurámos perceber quais eram as necessidades das crianças, reajustando o espaço e o tempo para que elas sentissem prazer nas suas realizações sempre com a intencionalidade de promover aprendizagens significativas.

### **3.4.3 Registos fotográficos**

Os registos fotográficos das produções do trabalho realizado com e pelas crianças, as interacções com a comunidade local e escolar foram também um instrumento importante para a recolha de dados. Estes registos tiveram como finalidade ilustrar e comprovar o trabalho e o prazer das crianças na execução do mesmo. Todos os trabalhos/produções foram registados utilizando a máquina digital, umas vezes eram as crianças que a manipulavam, outras vezes eram os adultos.

### **3.4.4 Documentos produzidos pelas crianças**

Também nos apoiámos no trabalho ou documentos produzidos pelas crianças, já que nos parecem ser de extrema importância, tendo em conta o foco de investigação (investigação-acção), a qual se centra na aprendizagem das crianças.

No decurso do estudo foram vários os trabalhos produzidos pelas crianças, desde livros ilustrados, (história em forma de pictograma, ilustração de provérbios resultante da recolha dos mesmos na comunidade), objectos tridimensionais, produtos gastronómicos (azeitonas, alcaparras, queijo, folar) registo das receitas, quadros onde se utilizaram técnicas variadas de pintura e colagem e a produção de textos.

Esta recolha foi feita tendo em conta a data da realização dos mesmos, o que permitiu compará-los e ao mesmo tempo observar as evoluções que iam acontecendo, em cada criança e no grupo.

### **3.4.5 Diário de práticas**

O diário de práticas serviu como um instrumento de auto-reflexão, que nos ajudou a compreender o processo experienciado, fornecendo posteriormente informações sobre as preocupações, sentimentos, interesses e necessidades formativas, sucessos e insucessos experimentados na acção educativa, de forma a mobilizar o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo. Mais concretamente organizámos um ambiente de estimulação comunicativa, que proporcionasse, a cada criança, oportunidades específicas de interacção com os adultos e com as outras crianças. Procurou promover-se o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, favorecendo o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita através de actividades de exploração de materiais escritos.

### **3.4.6 O Registo descritivo das experiências de aprendizagem desenvolvidas**

Registava-se a opinião das crianças quando terminavam o trabalho, o que permitiu saber quais eram as suas expectativas, as suas curiosidades, as suas concepções e saberes.

Estes registos permitiram compreender as interacções estabelecidas entre as crianças e a sua progressiva autonomização. O envolvimento destas em actividades e em projectos auto-iniciados, através de propostas do educador ou de iniciativa conjunta. Permitiram ainda a cooperação estabelecida entre as crianças bem como o envolvimento das famílias e a comunidade nos projectos.

Depois de seleccionados os instrumentos, foi necessário proceder a um critério de selecção dos vários materiais produzidos que nos permitissem saber:

- Que dados se revelavam como mais importantes?
- Quais os que respondiam melhor às questões levantadas?
- E como iríamos analisar os resultados?

### **3.5 Processo de triangulação dos dados**

Para Huberman & Miles (1991) a triangulação é um processo de validação interna que se baseia em confrontar um dado através de outros anteriormente validados, que seja da mesma natureza ou da mesma conceptualização.

Do ponto de vista metodológico, e tendo a percepção da complexidade de factores que se entrecruzam na acção educativa, escolhemos para este trabalho a combinação de fontes variadas, que nos permitissem fazer uma triangulação dos dados, de forma a diminuir as deturpações inerentes à recolha de dados, ao mesmo tempo que submetíamos a controlo recíproco os dados das diferentes fontes de informação. Para tentar responder ao problema em estudo, nesta investigação, achou-se pertinente a utilização de uma análise triangular, contrastando os dados recolhidos nas notas de campo da educadora, os relatos das crianças/ pais, os registos fotográficos produzidos, as reflexões constantes no diário de práticas e o registo descritivo das experiências de aprendizagem.

## **4. DESCRIÇÃO DA ACÇÃO EDUCATIVA**

### **4.1 Estrutura da apresentação dos dados**

Na sequência deste estudo serão apresentados os dados emergentes dos diferentes instrumentos donde resultaram algumas categorias de análise. Em virtude dos dados recolhidos estarem sob a forma de produções verbais espontâneas, concebidas a partir dos diálogos com as crianças e dos seus relatos face aos trabalhos produzidos, pareceu-nos importante a aplicação de uma metodologia do tipo de análise de conteúdo, uma vez que apresenta uma função heurística que acrescenta a propensão da descoberta da realidade subjacente às produções recolhidas Bardin (1995).

Após a recolha dos dados e depois de os passarmos a escrito, procedemos à sua análise, investigando o conteúdo, técnica em que os dados obtidos são dissociados das fontes e das condições gerais em que foram produzidos. Os dados foram analisados, com base nos objectivos do nosso estudo, procurando inferir as categorias que de seguida se apresentam.

1ª Categoria - A sala como ambiente de aprendizagem da leitura e da escrita

2ª Categoria - Percepção das conceptualizações das crianças sobre a leitura e escrita

3ª Categoria - Iniciativa face a novas descobertas

4ª Categoria - Autonomia e decisão

5ª Categoria - Cooperação entre o Jardim-de-infância/ Família/Comunidade

### **4.2 Apresentação e análise dos dados**

Seguidamente, vamos expor, de forma simples, os resultados obtidos neste estudo optando pela, descrição de forma integrada e complementar das actividades que consideramos mais relevantes, utilizando também imagens como forma de reforçar a palavra, como meio de informação. Através desta descrição pretendemos assinalar os pontos convergentes nos diferentes instrumentos.

O quadro 3 explicita o teor respeitante a cada categoria, resultante da análise de conteúdo efectuada aos vários instrumentos. O sistema de categorias foi construído tendo

em consideração que estas são o elemento chave para a análise da temática que expressa o seu significado.

As categorias foram definidas tendo em conta o material recolhido operacionalizando-se do seguinte modo:

**Quadro 3 – Definição operacional das categorias em relação às actividades**

Categorias	Experiencias de aprendizagem
1ª A sala como ambiente de aprendizagem da leitura e da escrita	Nesta categoria relatam-se as experiências de aprendizagens realizadas nas várias actividades que foram estruturadas, tendo em atenção o desenvolvimento integral da criança, procurando sempre estabelecer uma ligação entre o espaço, tempo e os seus interesses e necessidades do grupo.
2ª Conceptualização das crianças sobre a leitura e a escrita	Apontam-se aqui as concepções que as crianças apresentam face à escrita, desde o gosto pela construção de livros que permitiu às crianças um processo de investigação e de enriquecimento dos seus conhecimentos. Apresentam-se também as informações recolhidas sobre as representações que as crianças têm acerca da palavra e do que ela representa. Procurou-se que a criança se tornasse sensível à importância da preservação dos livros, construindo assim o seu respeito pelo mundo literário. Através da pesquisa de imagens com as crianças, referentes a temas variados, foi feita a associação das palavras às imagens e observação, leitura e descrição das mesmas. Como ilustram as actividades que mais à frente se expõem.
3ª Iniciativa das crianças face a novas descobertas	Nesta categoria apresentam-se informações relativas às oportunidades dadas às crianças para estimular os cinco sentidos, dando oportunidade de experimentar diferentes sensações descobrindo um mundo colorido com a realização de diferentes actividades que estimulam a descoberta das palavras, números e imagens. Faz-se ainda a representação gráfica em diferentes suportes individuais ou colectivos, a produção de desenhos e pintura livre; a exploração de diferentes materiais de desperdício.
4ª Autonomia e decisão	Nesta categoria vamos fazer recolhas de informação no que respeita à tomada progressiva da autonomia face aos adultos; à construção de uma identidade pessoal e colectiva; ao despertar do espírito crítico; na aceitação das iniciativas do outro; a criação de hábitos de independência, de autonomia e inter ajuda; ao saber escolher e decidir, por si mesma, face a situações alternativas.
5ª Cooperação entre o Jardim-de-infância/família/comunidade	Neste espaço foram identificados, através dos dados recolhidos (escritos, orais), o nível de envolvimento da comunidade, desde a recolha de tradições, as visitas à escola e desta às instituições, e a troca de saberes produzidos ao longo deste estudo. Salienta-se a cooperação que se gerou entre a família e a escola, tentando integrá-la no quotidiano do grupo respeitando as regras de convivência social, participando na organização do grupo e da sala, compreendendo e aceitando sugestões dos adultos e até dos seus pares; a participação na construção de um espaço comum foi também valorizada nesta categoria, estando identificada na descrição de algumas actividades.

Na sequência deste estudo exporemos os dados emergentes resultantes dos relatos escritos, das produções realizadas e dos registos fotográficos que, nos permitiram analisar a problemática em estudo.

#### 4.2.1 A sala como ambiente de aprendizagem da leitura e da escrita

Com o intuito de transformar a nossa prática, enquanto educadora que se preocupa com o bem-estar das crianças, aspirando a que elas se sintam felizes e confiantes, relativamente a si próprias e aos outros, procedemos à primeira mudança. Tornar a sala num espaço de partilha e de construção do saber, onde as crianças tiveram um papel interventivo na tomada de decisão sobre as acções a realizar, e na forma como as pretenderam levar a cabo.

Após um diálogo com as crianças<sup>3</sup>, no início do mês de Março, e questionando-as acerca do espaço sala e o que mais gostavam de fazer quando estavam na escola, as respostas dadas serviram de base a todo o projecto. Apresentamos de seguida aquelas que nos parecem, pelo seu conteúdo, mais interessantes.

Sara (6 anos): - *Eu gosto muito da nossa sala está bonita mas gostava que “pusesses” outras áreas é que já estou um pouco cheia destas.*

Manuela (5 anos): *Olha eu gosto muito de quando tu lês as histórias, é bom ouvir-te, eu até já pedi à mãe para que te viesse pedir para que tu a ensines a ler, sabes é que ela também me lê á noite.*

Leonor: (3 anos): - *Eu também gosto das histórias*

Educadora: *Pensando bem então devíamos ler mais histórias, e que mais gostam de ouvir?*

Sara: *Professora as histórias são fixas, também gostamos de lengalengas, poesias, adivinhas e como se chamam aquelas coisas que tu nos ensinaste acerca da chuva que era “ Quem anda à chuva molha-se”*

Educadora: *A isso chamamos provérbios ou ditados populares eu já tinha falado nisso, não se lembram?*

Manuela: *Do... do... provérbio (conclui eu) lembro, também gosto. Sabes ensinei-o à mãe e ela disse que também sabia esse e muitos outros.*

Educadora: *Eu também sei mais alguns e de certeza que os Pais e os avós, e os tios também sabem.*

Sara: *Olha, podíamos pedir às mães e aos pais para que os escrevessem e assim todos podíamos aprender muitos.*

Manuela: *Boa ideia, não achas professora*

Leonor: *A minha mãe também sabe.*

Educadora: - *Está bem, vamos então pedir para que toda a família escreva alguns e depois o que fazemos com eles?*

---

<sup>3</sup> Por questões de compromisso ético, os nomes das crianças são fictícios

Sara: - *Podemos fazer desenhos e depois juntamo-los e fazemos um livro como se fosse uma história, era divertido.*

Educadora: - *Acho boa ideia e o resto dos colegas o que acha?*

Todas concordaram e, assim, partimos para a recolha de provérbios. Para essa recolha contámos com a colaboração da família e da comunidade local.

Este diálogo permitiu-nos saber que os interesses do grupo estavam voltados para as histórias, para os livros, talvez porque sempre se leram muitas histórias e porque sempre se partiu delas para desenvolver projectos na sala.

Decidimos, então, investigar e reflectir mais sobre a literacia emergente no jardim-de-infância de forma a conseguir motivar ainda mais as crianças para o uso da linguagem escrita, se possível em todas as áreas de conteúdo a que as OCEPE (Silva, 1997), fazem referência e que são inerentes ao trabalho desenvolvido no contexto.

Às segundas-feiras no período da tarde passou a deslocar-se ao jardim-de-infância um familiar para ler ou contar uma história, lenda, e às quartas-feiras foi dia de culinária e sempre que era possível, um familiar vinha colaborar com a sua experiência nas “actividades gastronómicas”.

Às quintas-feiras, no período da manhã as crianças reuniram-se com outras crianças dos jardins das aldeias do concelho e deslocavam-se alteradamente à Biblioteca Municipal, onde participavam em actividades variadas promovidas pela educadora que aí exerce funções, e ao Pólo da EB1, onde lhe são proporcionadas aulas de Educação Física orientadas por um professor da área.

Foram várias, as experiências de aprendizagem proporcionadas com e pelas crianças, no intuito de modificar o nosso espaço, para que ele se tornasse promotor de conhecimentos e de saberes. Com o intuito de organizar uma prática mediadora-dinamizadora das relações entre as experiências e saberes das crianças estabelecemos contacto com a comunidade onde estávamos inseridas, não descorando a participação e apoio da família na construção desses saberes.

Criámos um ambiente que valorizou a interacção entre as crianças, e entre estas, e os adultos, que possibilitou a vivência e construção progressiva, onde elas se afirmavam como indivíduos e como seres sociais (Vygostky, 1991), onde se desenvolveram, mediante relações afeiçoadas e atitudes de cooperação, de autonomia e de responsabilidade (Dewey, 2002).

De entre as várias mudanças realizadas na prática pedagógica, salientamos as mudanças na estruturação do tempo, as alterações com o espaço/sala, para que ela se configurasse como um espaço promotor de leitura, permitindo a emergência da literacia e como factor fundamental no desenvolvimento da criança enquanto ser social, no sentido conceptual de Bruner (2000).

Apoiando-nos nas ideias de Dewey (2002), a sala transformou-se num espaço de experiências de aprendizagem onde toda a comunidade se envolveu. Aí se fomentaram várias experiências e iniciativas que se constituíram como uma aprendizagem social e cultural.

Na tentativa de elucidar como as mudanças se operacionalizaram, vamos seguidamente descrever algumas experiências, desenvolvidas durante o período em estudo.



Figura 2 – Descoberta de novas formas de escrita

Na figura 2 estão documentadas algumas formas de escrita que se incrementaram no dia-a-dia do jardim-de-infância, transformando-se a sala de forma a servir os interesses e desejos das crianças, mas pensada sempre numa perspectiva socioconstrutivista que permitisse às crianças acrescentar conhecimentos significativos aos que já detinham previamente.

Foi organizada a área da escrita, para a qual contámos com a colaboração da autarquia que nos cedeu um computador, algo que as crianças desejavam há muito tempo. Este instrumento permitiu às crianças escrever tudo aquilo que quisessem, desde os nomes, às idades, aos números, às palavras novas aprendidas nas leituras. Para além desta função de escrita também foi utilizado para efectuar pesquisas na Internet, sempre que foi necessário. Também a parte lúdica que os vários jogos proporcionaram foi tida em conta, tendo permitido que as crianças se desenvolvessem através do lúdico.

A existência na sala do quadro negro potenciou novas e agradáveis experiências, pois houve da nossa parte a intenção de o utilizar como uma forma de escrita. Para além das experiências relacionadas com esta área, também a nível das sensações, foi muito proveitoso. As crianças brincaram com os paus de giz, desenharam e misturaram as várias cores e depois utilizaram os resíduos deixados pelo giz, para brincar quer nas caras dos colegas, na educadora e também no papel.

Foram introduzidos pequenos livros, elaborados na sala, com o fim de as crianças os preencherem, o que elas fizeram de bom grado. Estes livros foram designados por blocos de compras, livro de recibos e livros de receitas. Nestes, as crianças escreviam livremente, desde o seu nome e a data em que estavam a realizar a tarefa até aos seus próprios registos, mas por vezes pediram ao adulto que ajudasse escrevendo palavras que depois reproduziam e que por vezes relacionavam com outras suas conhecias.

Tivemos também a preocupação de dar a conhecer às crianças outros tipos de livros, tendo introduzido o dicionário, enciclopédias de temas variados e livros de literatura. O uso destes materiais foi, inicialmente, feito com a ajuda do adulto. Posteriormente as crianças puderam manuseá-los individualmente. Foi curiosa a reacção pois nunca tinham tido contacto com livros *“tão gordos e tão pesados e com capas tão bonitas”*.

Outros materiais que também estiveram disponíveis e que as crianças utilizaram livremente nas suas brincadeiras foram revistas, jornais, lista telefónica, panfletos e desdobráveis, pois, de acordo com as OCEPE (Silva, 1997), cabe ao Educador diversificar o mais possível os materiais de forma a torná-los atractivos, úteis e disponíveis no momento certo.

Por vezes, estes materiais serviram para realizar recorte de letras e construção de palavras e pequenos textos que, depois, foram afixados nos placares da sala.

Ainda no que respeita a esta área as crianças tiveram à sua disposição todo o tipo de lápis, desde o tradicional lápis de pau, lápis de cores, caneta de tinta, só usada na presença

do adulto, esferográficas de várias cores e de várias espessuras, canetas de filtro, etc. Também o papel que utilizaram foi o mais variado possível, tendo estado disponível o papel A3, A4 e A5 branco e de várias cores, cartolinas de várias texturas e cores, papéis de embrulho, e outros papéis que até então só eram utilizados na expressão plástica. O papel quadriculado e o papel de engenharia também foram dados a conhecer às crianças, que o manuseavam livremente.



Figura 3 – Espaço / sala nas suas várias funções

A figura 3 evidencia algumas experiências de aprendizagem que tiveram lugar no espaço/sala, desde o espaço para as actividades plásticas, quando se utilizava a área do ateliê de plástica, a área de trabalho variado, nas mesas; a área da biblioteca, na área do faz de conta. Em todas estas actividades as crianças puderam realizar e aumentar os seus conhecimentos, pois todo o ambiente estava organizado com e para elas. O espaço e os materiais estavam organizados para que, quando as crianças quisessem fazer leitura em silêncio, soubessem onde e como o poderiam fazer. Manusearam os livros correctamente, respeitando-os e respeitando a sua vez, quando o mesmo livro era pretendido por mais que uma. Por vezes essa leitura transformou-se em *leitura a par* já que a criança procurava outra a quem pudesse ler o livro. A imaginação esteve muito activa nesses momentos.

O faz de conta, enquanto linguagem corporal que transformava a leitura em algo concreto, foi também muito utilizado. As crianças ouviram ou leram as histórias que depois dramatizaram.

A confecção de alimentos foi sempre uma actividade agradável para as crianças, intencionalmente pensada, para se constituir como fonte de conhecimento. As receitas eram lidas, escritas e, durante a confecção despertavam as crianças para a matemática e para os sentidos.



Figura 4 – Projectos promotores de literacia

Na figura 4 estão representações de alguns momentos individuais (parte superior da imagem), onde se pode observar como o espaço estava ajustado às necessidades do momento; leitura em silêncio, mesmo em grupo, e escrita autónoma.

Na parte inferior da figura, estão apresentados alguns projectos autónomos, a sua planificação, execução e revisão. Resultaram de histórias lidas, no jardim-de-infância, registadas no anexo 1. A partir dessas histórias fazia-se o registo das palavras novas aprendidas em cada uma delas, fossem as resultassem das narrativas realizadas na sala ou das que eram lidas na companhia dos familiares, como se exemplifica no anexo 2. Registavam-se os sentimentos que as crianças manifestavam após a leitura das histórias, como se pode observar nas fichas de registo que constam no anexo 3.

Na biblioteca realizava-se a organização e preparação (planificação) do trabalho, bem como da sua avaliação relativamente, ao tempo, às aprendizagens, à forma de concretização das mesmas, permitindo e apoiando as crianças para que apresentassem sugestões, pedissem e dessem esclarecimentos, relativamente aos projectos desenvolvidos ou a desenvolver. As ideias de cada um foram partilhadas por todos, estabelecendo-se assim um clima de ajuda e compreensão face a atitudes e formas de estar, enquanto cidadão do mundo. Foram criadas condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que se promoveu a sua auto-estima e autoconfiança, e se desenvolveram competências que permitiram que cada criança reconhecesse as suas possibilidades e progressos. Neste sentido, Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) referem:

“ Para que a criança possa aprender a comunicar usando a língua do seu grupo social, precisa de estar imersa num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidade para falar com falantes da sua língua materna. Para além do contexto familiar, o ambiente educativo do jardim-de-infância constitui um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança, necessárias a um futuro desempenho social e académico com sucesso” (p. 11).

Foi nesta linha que nos apoiámos quando criámos juntamente com as crianças um ambiente que lhes fosse agradável, e promotor de oportunidades de comunicar com outros que tivessem os mesmos interesses. Procurámos ir ao encontro das orientações fornecidas pelo Perfil de Educador ao referir que:

- “a) Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas;
  - b) Disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança”
- (Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo nº1, II de 30 de Agosto).

O espaço pretendeu assim salientar as potencialidades educativas dos materiais, para pudermos ser modificados, à medida que o grupo o exigisse, tal como as OCEPE (Silva, 1997) indicam.

A título exemplificativo, e apoiando-nos ainda no perfil do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo nº1, III, alínea a) de 30 de Agosto), quando refere que a planificação de actividades e projectos deve ser adequada às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem, vamos agora apresentar um pequeno diálogo que surgiu numa conversa em grande grupo. Uma criança esteve a ajudar a fazer alcaparras e quis partilhar a sua experiência. Começou por dizer que tinha gostado muito e uma criança perguntou:

- *Como fizeste?*

Então a Sara disse:

- *Peguei num maço e bati na azeitona e pronto já está.*

A educadora então questionou:

- *Então é assim tão fácil, pensei que fosse mais difícil. Pensa lá depois de bater na azeitona que fizeste a seguir.*

- Ela respondeu:

- *Claro tirámos o caroço e juntamos todas num alguidar para depois lavarmos e preparamos a calda, mas isso foi a mãe que fez. Nós podíamos fazer aqui na escola.*

A educadora disse:

- *Vamos pensar nisso. Mas primeiro o que precisamos*

- *Azeitonas, azeitonas:* disse a Leonor.

Sara.: *Eu peço à mãe azeitonas, e tu também podes trazer, e tu também* - Retorquiui ela apontando em direcção à Leonor e à Manuela.

- *Boa, boa,* disseram elas.

Nesta experiência de aprendizagem e tal como se aponta no *Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo nº1, IV de 30 de Agosto* procurámos promover o envolvimento da criança em actividades e em projectos da sua iniciativa, desenvolvendo-os individualmente e em grupo, no âmbito da escola e da comunidade, fomentando a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sentissem valorizadas e integradas no grupo; ao mesmo tempo que envolvíamos as famílias no projecto desenvolvido.

No dia seguinte as mães levaram azeitonas e também os maços necessários para a confecção das alcaparras. A mãe da Sara disponibilizou-se a ajudar, principalmente na preparação da calda, pois a filha tinha-lhe dito que na escola falaram disso e que ela gostava que a mãe ajudasse. Então preparámos os materiais necessários, desde os aventais que confeccionámos com sacos de plástico de forma a proteger as crianças, até aos sacos que dispusemos no chão para que tudo ficasse devidamente protegido.



Figura 5 – Preparação do material (confeccção de alcaparras)

A figura 5 ilustra a preparação do material, bem como o empenhamento da criança que propôs a actividade.

Durante esta actividade os diálogos foram constantes e as crianças tiveram oportunidade de ver narrada a cultura e de narrar as suas experiências. Como se observa pelo excerto que a seguir se apresenta:

Sara: *Olha Professora o meu conjunto é o maior tem 20 azeitonas e o da Manuela. é o mais pequeno só tem 4.*

Educadora: *É verdade e como podemos fazer para pôr o dela com o mesmo número que o teu?*

Sara: *Acrescentamos mais até chegar aos vinte e já sei contar.*

E então foi contando e colocando as azeitonas até aos vinte.

Muito bem disse a Mãe:

*-A minha Sara já sabe contar muito bem.*

Num determinado momento a Educadora pegou numa azeitona depois de batida com o maço e cheirou-a. Logo de seguida a Manuela fez o mesmo gesto e disse:

*-A que cheira Professora?*

*-Não sei bem, o que te parece?*

*- Parece que cheira a azeite, não é lá muito bom. O meu perfume cheira melhor, amanhã trago para tu veres.*

*- Eu também trago o meu é verdinho, clarinho, e cheira tão bem.* Disse a Leonor.

*- Educadora - O que podemos fazer com tantos perfumes?*

*Vamos fazer um concurso de cheiros, para ver qual cheira melhor e....*

*- Até podíamos tentar descobrir a que cheiram.* Disse a Sara.

*- Tudo bem, vamos no período destinado à planificação da semana, reflectir e pensar sobre o que queremos fazer.*

Esse projecto surgiu e foi realizado na semana seguinte.

Durante o decorrer desta actividade muitos outros exercícios de contagem foram feitos, as crianças contaram as azeitonas que iam batendo, fizeram conjuntos com as de cor mais escuras e de cor mais clara, agruparam formando conjuntos maiores, menores ou iguais, tornando as aprendizagens significativas. Finalizámos com um registo gráfico que as crianças quiseram realizar e que depois ficou exposto no placar dos trabalhos, tendo sido também aproveitados para o Jornal do Agrupamento.

A acção pedagógica que aqui de descreveu procurou ir ao encontro dos princípios pedagógicos que sustentaram este trabalho, tendo dado às crianças oportunidade de experienciar e vivenciar a cultura da sua terra.

#### **4.2.2 Conceptualização das crianças sobre a leitura e a escrita**

Relativamente a esta categoria, o projecto que a seguir se apresenta partiu dos interesses das crianças, foi desenvolvido intencionalizando a evolução que as crianças devem evidenciar no domínio da compreensão e comunicação oral, bem como na tomada de consciência das diferentes formas de escrita e os códigos que lhes estão implícitos. Também a nível da matemática essas evidências devem ser observadas, principalmente quando as crianças transitam para o 1º CEB.

Desta forma a construção articulada do saber implicou que as diferentes áreas fossem contempladas, não como compartimentos estanques, mas antes abordadas de uma forma globalizante e integrada.

Como exemplo desta articulação vamos descrever uma experiência onde emergem aprendizagens literárias e onde o envolvimento das crianças foi muito acentuado.

Este projecto surgiu aquando da leitura de uma história escolhida por uma criança. Depois da leitura, todas as crianças exploraram livremente o livro.

##### **a) Contextualização do desenvolvimento da acção nas diferentes áreas / domínios**

Ao longo da exploração da história<sup>4</sup>, as crianças foram colocando questões/problema, que se encontram representadas na teia (anexo 4) que nos remeteram para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem nas diversas áreas/domínios. Assim considerámos pertinente seleccionar com as crianças algumas dessas questões, para melhor

---

<sup>4</sup> “Os Ovos Misteriosos” de Luísa Ducla Soares (Soares,

contextualizar as actividades que a seguir se descrevem, indo assim ao encontro da concepção construtivista que suportava a nossa prática pedagógica.

#### b) Desenvolvimento das actividades

Depois de explorado o livro, as crianças foram questionadas sobre as imagens da capa. Foi-lhes pedido que, descrevessem aquilo que as imagens sugeriam e dialogassem sobre o possível conteúdo da história. As crianças sugeriram:

- A história do pato que comia relógios;
- A história da festa da galinha
- A história do pavão do rato e do peixe

Seguidamente tentaram ler as palavras que estavam escritas no símbolo do lado esquerdo do livro. Algumas crianças leram “**Ler + Plano Nacional da Leitura**”, já tinham tido contacto com esta frase, noutras histórias<sup>5</sup>. Uma criança disse:

*“ É o mesmo que está escrito nos sacos que levamos para casa ”.*

Foi-lhes proposto que lessem o título da história e como havia crianças que já identificam o **A** como uma das letras que compõem o seu nome disseram:

- *A de Sara – o a esta ao pé do S*
- *De Manuela– o a em Manuela não sei onde fica –*
- *Fica no princípio e no fim. Disse a Sara*
- *De Daniela– o a está em último*

Uma criança chamou atenção que estavam escritos muitos “**As**”. Quando perguntámos quantos via, ela disse que eram muitos.

Propusemos que lessem o título e uma criança disse “**Os ratos e os peixes**”. Explicámos que nas imagens aparecem ratos e peixes mas o título da história era: (e lemos acompanhando com o dedo) “**Os Ovos Misteriosos**”. Questionámos o significado de Ovos Misteriosos e elas disseram que eram ovos mágicos, ovos diferentes com magia.

Seguidamente as crianças identificaram algumas letras que já conheciam e depois propusemos-lhes que escrevessem o título da história numa folha de papel para colocar no registo dos livros já lidos. Uma criança disse que não sabia escrever, outras disseram que podiam copiar pelo livro e que podiam desenhar como tinham feito com a adivinha da folha e a lengalenga da castanha. Dissemos que era uma boa ideia, que até podíamos fazer

---

<sup>5</sup> No início do ano lectivo, a educadora aderiu ao projecto do Plano Nacional de Leitura do Ministério da Educação – Ler<sup>+</sup>. Nesse sentido, semanalmente as crianças levavam uma bolsa com o livro escolhido, para que um adulto lesse com elas. No jardim-de-infância as crianças recontavam a história.

isso com a história toda, para que depois as meninas pudessem fazer um livro para colocar na biblioteca e ler quando quisessem. Continuámos a explorar a capa do livro, dissemos-lhes que o livro era de uma escritora que eles já conheciam de outras histórias e poesias e começamos a ler: Luísa; e elas completaram Ducla Soares.

- *Que outras histórias já lemos desta escritora?* - Perguntámos
- *“O Gato e o rato”; “AEIOU, História das Cinco Vogais”; “A Princesa da chuva”; “Todos no sofá”*
- *E poemas?*
- As crianças foram enunciando as poesias que se lembraram
- *“O menino que fazia tudo ao contrário”; “A casinha de chocolate”; “Queria ser Pai Natal”*
- A educadora continuou:
- *Este livro foi escrito pela escritora Luísa Ducla Soares e ilustrado pela – e acompanhando com o dedo fomos lendo: Manuela Bacelar.*
- *Então o que quer dizer ser escritora?* As crianças referiram que é a senhora que escreve, a que inventa a história.
- *E ilustradora? É a senhora que fez os desenhos da história.*
- *Este livro foi feito nas Edições Afrontamento, está escrito aqui em baixo.*
- *É a fábrica onde se fez o livro. – Acrescentou uma criança.*

Fez-se, posteriormente, a leitura integral da história explorando as imagens, lendo e recontando algumas das partes mais significativas, numa tentativa de valorizar o papel activo da criança e o papel de mediador da educadora. Como defende Azevedo (2005a), estes processos ajudam a construir, de uma forma positiva, uma educação para a literacia.

Uma das partes da história que despertou mais a atenção e que motivou as crianças a brincar e tirar partido da linguagem, foi a cantilena do papagaio **“És ladrão, és ladrão, vou meter-te na prisão”**. As crianças descobriram palavras que terminavam no mesmo som **“ão”**- pensaram e pronunciaram palavras terminadas em **“ão”**: **João; cartão; anão; balão; feijão; pimpão; pão; botão**. Sugeriu-se que em casa “brincassem” com os pais e descobrissem mais palavras.

Tendo sido perguntado quais eram as personagens da história, enumeraram: galinha, cobra, pintainho, papagaio, crocodilo, avestruz, o menino e a perdiz.

Desta exploração emergiram algumas questões que estão elencadas na teia em anexo. Esta foi feita através do lançamento da discussão no grupo de “tempestade de ideias”, sobre os valores implícitos na história, para que a criança tomasse consciência da sua identidade e respeitasse as diferenças. Esta tomada de consciência pela diferença foi também um dos propósitos deste trabalho já que no grupo estava incluída uma criança de NEE. O respeito pela diferença inclui as crianças que se afastam dos padrões mais comuns, às quais devemos dar resposta. (Silva, 1997). Nesta perspectiva adoptámos a prática duma

pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que incluiu todas as crianças, aceitando as diferenças, apoiando a aprendizagem e respondendo às necessidades individuais.

No decorrer da actividade, no momento de grupo, a educadora propôs uma reflexão colectiva sobre algumas questões emergentes da história. Ao longo do diálogo as crianças manifestaram alguma inquietação acerca das questões como a diferença, o amor, o respeito e a segurança. Seguidamente, apresentam-se algumas afirmações das crianças a propósito da conflitualidade de sentimentos resultantes da exploração da história.

- *A galinha gostava dos filhos todos*
- *Os filhos da galinha eram todos irmãos porque nasceram da barriga da mãe – várias crianças corrigiram a colega e disseram: - Não foi da barriga da galinha, eles nasceram dos ovos.*
- *Esta mãe era uma galinha e gostava do pintainho que era quase igual a ela e os outros filhos que eram diferentes*
- *Os animais eram todos diferentes; nasceram de ovos diferentes; uns nasceram de ovos pequenos, outros médios outros grandes, uns eram verdes, outros azuis, outros amarelos e outros eram brancos outros têm pintinhas*
- *Ser diferente quer dizer que não são iguais, ser igual é não ser diferente do outro*
- *A galinha primeiro pensava que todos os ovos eram dos pintainhos mas depois não eram e ela gostou na mesma deles.*
- *Amor é gostar um dos outros, partilhar uns com os outros, é brincar juntos e ser amigos*
- *A minha mãe tinha ódio pelo outro marido dela, ele batia-lhe e punha a almofada na boca.*
- *Há meninos que nascem do coração das mães: são os meninos adoptados, nasceram de uma mãe que morreu, ou não tinha comida e foi para outra mãe que gosta dele.*
- *A galinha gostava tanto da cobra, que quando tinha comichão, lhe coçava as costas; ela rasteja no chão e tem patas pequeninas*
- *Eu sem a mãe fico triste, a mãe trata bem de mim, não me deixa sozinho, dá-me beijinhos.*
- *Os animais estão melhor com a mãe porque as mães gostam muito deles*
- *Os irmãos andavam em grupo para se defenderem do menino que queria roubar o pintainho*
- *Os animais precisavam de estar perto da mãe deles porque não se deve viver sozinho podem-se perder*
- *A galinha estava sempre ao pé dos seus filhos porque é perigoso, os meninos andarem sozinhos na rua.*
- *Toma conta deles. A galinha saiu da capoeira porque lhe tiravam sempre os ovos e ela queria ter filhos.*
- *As pessoas comiam os ovos da galinha, ela ficava triste, não se podem comer os ovos que têm pintainhos dentro.*
- ***Nós aqui na escola também somos diferentes e tu gostas de nós***



Figura 6 – Registo gráfico da história

Na figura 6 estão representados alguns dos registos gráficos efectuados pelas crianças, e que posteriormente deram origem ao livro “Os ovos Misteriosos” em forma de pictograma. Neste trabalho propõe-se o desenvolvimento simultâneo e inter-relacionado das capacidades de ouvir, falar, ler e escrever (Mata, 2008).

Deste modo, e na sequência desta actividade, as crianças interrogaram como se escrevia a palavra pinto e papagaio. Para responder a esta questão foi apresentado às crianças um pictograma da história, sensibilizando-as para a emergência da leitura através das imagens. Posteriormente foi lançado o desafio às crianças, para a elaboração de um pictograma em conjunto (anexo 5). Verificou-se um grande envolvimento nesta experiência de aprendizagem.

Questionaram-se as crianças sobre as possibilidades que teriam de escrever. Uma criança respondeu que era fácil, viam pela palavra que estava escrita por baixo do outro pictograma e depois “faziam igual”.

Partiu-se então primeiramente para a ilustração, tendo-se seleccionado conjuntamente as partes da história, e os personagens que se iriam desenhar. Distribuíram-se posteriormente as tarefas pelas crianças.

A escolha das partes essenciais da história foi algo que não foi unânime, pois uma queria pôr uma parte, outra queria pôr outra. Mas então a Manuela disse:

*- Temos que pôr as partes em que nascem os ovos, e quando o menino vem roubar o pinto E quando a galinha fez o bolo, acho eu.*

- *Concordo, mas temos que falar do papagaio a falar para enganar o menino. É importante.* Disse a Sara.

Depois de cada criança ter desenhado uma personagem e/ou passagem da história, em quadrados de papel todos com a mesma medida as crianças sugeriram:

Manuela: - *Podíamos fazer um livro, e tu podias ensinar-nos a escrever nele...*

- *Tudo bem. Vamos então fazer um livro com estas imagens.* Disse a Educadora

A Sara questionou: - *Mas assim temos que fazer mais desenhos dos animais?*

*Porquê?* – Questionou a educadora.

- Sara: - *Porque eles aparecem em muitas páginas.*

*Então temos que pensar numa forma de repetir os vossos desenhos* Respondeu a Educadora

A Manuela disse muito calmamente: - *podemos tirar fotocópias.*

- *É uma ideia, alguém tem outras?*

Assim, elaborou-se um texto que resumiu a história, esse texto foi passado no computador e foi afixado no placar e lido em voz alta pela Educadora.

Seguidamente as crianças escreveram o nome dos animais nos desenhos que anteriormente tinham feito. Fizemos de seguida a contagem das figuras e o número que se precisava de cada para tirar as fotocópias necessárias.

No dia seguinte as crianças recortaram as imagens procedendo depois à compilação do texto e das imagens nas páginas respectivas. Para finalizar o livro foi proposto que víssemos novamente como estava estruturado referindo que devíamos escrever o nome de quem o realizou, o local e a data. A construção do livro foi feita em várias etapas, que foram tidas em conta as componentes que estão associadas a um livro: capa, contra-capas, os autores, (escritores/ilustradores) a editora, a paginação.



Figura 7 – Livro em pictograma “Os ovos misteriosos”

Nesta figura 7 ilustra-se o livro resultante de um processo contínuo e intencionado gerador de estímulos voluntários para que a criança comunicasse oralmente, fizesse correspondências com a escrita, utilizasse materiais variados, criasse hábitos de leitura e manifestasse curiosidade sobre o que está escrito.

Algumas crianças questionaram sobre o significado das palavras “esbaforido” e “tagarelar” que se apresentavam no texto da história. Para dar resposta a estas inquietações procurámos um dicionário para fazer o seu enriquecimento lexical.

Na sequência da exploração da história, e devido à diversidade de animais existentes, emergiram algumas questões sobre o seu habitat natural. Com base no diálogo, nas vivências e saberes previamente existentes fizemos o levantamento das ideias prévias das crianças sobre o assunto. Registou-se aquilo que as elas já sabiam acerca do habitat de cada animal e levantaram-se novas questões. Depois fomos procurar em livros respostas a essas questões, fizemos pesquisas na Internet, algo que os motivou imenso, quer pelo contacto com as novas tecnologias, quer pelas cores que os programas apresentavam, para além da interactividade proporcionada através dos *links* utilizados.

Depois da pesquisa, observando e compreendendo que os animais se podem agrupar segundo diferentes critérios: - animais que vivem na terra, ar e água, agruparam-se os

animais que entravam na história em diferentes habitats, tendo em conta as seguintes categorias propostas pelas crianças. Os animais podem viver na terra, na água e no ar. Os animais que vivem na terra podem deslocar-se andando ou rastejando, utilizando duas, quatro ou mais patas para se deslocarem. Os animais que vivem no ar podem ter duas, quatro ou mais patas para se deslocar, os animais que vivem na água não têm patas, têm barbatanas. Acontece que alguns animais, como os crocodilos, tem 4 patas e mesmo assim vivem na água.

Após estas discussões, foram introduzidos vários animais tridimensionais, bem como tapetes de 3 cores diferentes, azul, verde, amarelo, que se destinavam a representar a água, a terra e o ar, respectivamente. Utilizando estes materiais as crianças agruparam vários animais, (as figuras incluíam outros além das personagens da história). As crianças formaram conjuntos de animais tendo em conta o local onde vivem, e reconhecendo as suas principais características. Estimulou-se a troca de ideias entre elas, apresentaram aos colegas as suas ideias e pediram explicações quando assim o entendiam. Ao longo da experiência foi feito um registo de ideias prévias que as crianças tinham acerca dos habitats, e no final foi realizado um outro, de forma a permitir analisar o que se sabia e aquilo que se aprendeu. Como salienta Fons-Esteve (2006), aprender significativamente não é acumular conhecimentos mas, estabelecer relações lógicas e organizadas entre o que já se sabe e aquilo que se quer aprender, integrando novas ideias ao conhecimento anterior a fim de entenderem ou construírem o significado das experiências que têm.

Na sequência desta actividade foi solicitado às crianças que agrupassem os animais de acordo com o critério. As crianças agruparam-nos, identificaram gráfica e iconicamente: os animais que vivem no ar, na terra e na água. De seguida, as crianças fizeram a contagem dos elementos pertencentes a cada conjunto, identificando o que tinha mais e menos animais, fazendo posteriormente a relação entre o número de animais e o respectivo numeral, tendo sido feita a representação gráfica do trabalho anteriormente realizado.

A expressão matemática foi também trabalhada através da elaboração de padrões. Porque o bolo da história tinha elementos diferentes nos cinco andares, foram-lhes distribuídos cartões com os quais realizaram sequências livremente. Posteriormente cada criança escolheu três dos cinco elementos e após uma decisão democrática foi escolhida a sequência que iria ser representada (peixe, maçã, rato) dando assim origem a um padrão de repetição. Após esta colagem realizaram padrões e sequências livremente, utilizando

material diverso (rolhas de garrafas de plástico de várias cores e tamanhos), conforme se observa na figura 8.



Figura 8 – Experiências de aprendizagem relacionadas com a matemática

Para tornar consistentes as construções matemáticas partimos de situações do quotidiano e dos interesses das crianças; incentivando-as a expressar as suas ideias, a falar sobre a questão em si e a registar graficamente aquilo que pensavam, usando as suas próprias notações. No que respeita ao sentido do número, as crianças sentiram a necessidade de contar e, para que isso acontecesse, elas foram conhecendo e interiorizando o sistema de numeração, utilizando a enumeração, a contagem, a observação do número, o número e noção de quantidade conseguindo depois elaborar a cardinalidade e a ordinalidade. Também o fizeram através das relações numéricas representando e relacionando os números, fazendo a sua leitura e escrita e foram construindo relações entre eles - entre o todo e as partes. No que respeita aos padrões e regularidades foi necessário que primeiramente compreendessem a complexidade da realização deles em diferentes contextos e só depois os conseguiram realizar. O trabalho com padrões começou logo que as crianças exploram situações associadas à identificação de regularidades. Executaram padrões e assim proporcionaram a ligação entre a matemática e as situações da vida real.

Classificar, seriar e agrupar elementos segundo um ou vários critérios foi uma competência que as crianças exploraram com alguma dificuldade mas como se realizaram actividades no meio e com materiais próximos, tornou-se possível construir alguns significados. Assim, aos poucos construíram a sua estrutura mental necessária para a resolução de problemas no seu dia-a-dia. Como refere Silva (1997), é através desta experiência que a criança começa a encontrar princípios lógicos que lhe permitem classificar objectos, coisas e acontecimentos de acordo com uma ou várias propriedades (p.74). Este conhecimento, cujo desenvolvimento está intimamente ligado ao ambiente em que se insere, realiza-se naturalmente enquanto, estes diversos significados começam a interligar-se e a fazer sentido. Como afirma (Silva, 1997), “as oportunidades variadas de classificação e seriação são fundamentais para que a criança vá construindo a noção de número, como correspondente a uma série (número ordinal) ou uma hierarquia (número cardinal)” (p. 74). O sentido de número estava presente nas representações simbólicas que realizavam sobre as quantidades de objectos e que incluía a capacidade de compreender que os números podem ter diferentes significados e podem ser usados em contextos muito diversificados (Castro & Rodrigues, 2008). As crianças foram incentivadas a reconhecer, descrever, continuar, completar e inventar padrões. Foi importante proporcionar-lhes um ambiente facilitador de questionamento que permitiu clarificar conceitos e identificar regularidades.

Ao longo deste período de tempo em que este trabalho decorreu foram várias as experiências de aprendizagem que tiveram como ponto fulcral o emergir da literacia no jardim-de-infância. Descreveremos, de seguida um outro exemplo de experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto e que procuraram estimular as competências a nível da comunicação oral e escrita.

Como se referiu anteriormente, as crianças revelaram interesse em conhecer provérbios. Assim, depois de lançado o desafio, começaram a trazer “papéis” com provérbios que os pais, os avós, os tios e mesmo outros membros da comunidade local mandavam. O gosto e o interesse pela actividade foram notórios quer por parte das crianças quer por parte da família e comunidade.

A recepção foi assim a primeira etapa deste processo. A leitura e análise dos mesmos constituíram a fase seguinte. As crianças durante a leitura foram fazendo batimentos que reproduziam o número de sílabas de algumas palavras. Ao mesmo tempo diferenciaram as palavras com mais e menos sílabas. Tal como referido por Fons-Esteve (2006), as crianças

atingem o nível de produção controlada de divisão silábica, quando existe uma relação entre a escrita e a palavra sonora. Nesta divisão quantitativa as crianças reconheceram oralmente cada parte da palavra e fizeram-lhes corresponder uma representação gráfica, sem que tivesse um valor convencional. No respeitante à divisão silábica qualitativa as crianças adicionaram à hipótese anterior o valor convencional das grafias, ou seja a cada sílaba correspondeu uma grafia e esta grafia correspondeu um som convencional da consoante ou da vogal desta sílaba.

O trabalho seguinte foi feito pela educadora e constou da passagem dos provérbios para o computador e posterior impressão dos mesmos. Durante este processo as crianças foram questionando o que estava escrito neste e naquele papel, que letras eram aquelas, se havia muitas letras iguais, etc.

Depois de impressos foram recortados, colados em cartolina e plastificados. Foi um trabalho que nos ocupou durante bastante tempo, mas as crianças envolveram-se e não pareciam ter vontade de o terminar. Em momento de trabalho de grupo, fizemos a sua categorização por temas: estações do ano, pessoas e animais, Estes temas foram alvo de reflexão e de negociação, pois outros surgiram. Terminada esta etapa, elaborámos um cartaz onde os colocámos devidamente categorizados. Numa primeira fase colocámos somente três provérbios em cada tema. Os restantes foram guardados numa caixa e todos os dias eram retirados 4 sem qualquer ordem de preferência, era o que saísse e eram depois colocados nos respectivos sítios. O cartão era lido, interpretado e só depois colocado na sua categoria. No final trabalhávamos a matemática de várias formas desde a contagem das várias categorias, ao número de cartões adicionado a cada uma delas, à contagem total dos cartões, também qual o conjunto maior, menor ou se eram iguais, etc. Terminada esta etapa, as crianças registavam num quadro estas aprendizagens. O quadro tinha datas e era preenchido mediante os cartões colocados em cada dia. De forma a incentivar várias formas de escrita as crianças tiveram o quadro negro ao seu dispor para também anotar as contagens que foram fazendo, como se pode observar pela figura 9.



Figura 9 – Despertar para a leitura / escrita

Mas este projecto não terminou por aqui. Numa das conversas uma criança sugeriu que se fizesse a ilustração dos provérbios pois, tal como ela referiu, *qualquer pessoa os podia ler é que o desenho é mais fácil de ler*.

O grupo concordou e surgiu a ideia da construção de um livro que juntasse os provérbios recolhidos e a ilustração feita pelas crianças.

As ilustrações foram realizadas nos tempos de trabalho autónomo. Os adultos, individualmente, leram o provérbio escolhido, reflectiram com a criança que ia explicitando o conteúdo. Posteriormente as crianças fizeram as suas interpretações e registaram-nas. A conclusão desta actividade foi morosa, pois o grupo era pequeno, mas a sua persistência foi enorme. Até quando a educadora propôs que ao fim de 10 se desse o trabalho por concluído, elas não quiseram e levaram o projecto até ao final. Foi gratificante vê-las a comparar letras do provérbio com os seus nomes, com o nome dos meses do ano, dos dias da semana, enfim com palavras suas conhecidas. Manifestaram vontade de ler e de escrever que nos parece ter sido conseguido através do prazer de brincar com as palavras (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008)

A figura 10 apresenta alguns dos provérbios ilustrados pelas crianças.



Figura 10 – Livro dos provérbios

Foi permitindo que a cultura envolvente entrasse na sala de actividades com finalidade educacional, ou seja como fonte curricular, através da recolha e da leitura dos provérbios, que os valores que eles promovem se implementaram (Oliveira-Formosinho, 1996).

Foram actividades que motivaram e ajudaram a criança a apropriar-se da cultura a que pertence. Foi esta a intencionalidade pensada para o desenlace deste projecto que revela a interacção da educadora, enquanto mediadora, e facilitadora do acesso das crianças aos sistemas linguísticos, numéricos, de valores da comunidade de pertença (Azevedo, 2005a).

#### 4.2.3 Iniciativa das crianças face a novas descobertas

Com a intencionalidade voltada para o desenvolvimento da iniciativa das crianças por novas descobertas, as experiências de aprendizagem foram várias e multifacetadas.

A sala estava predisposta e constituía-se como um ambiente promotor de literacia, foi nesta perspectiva que as descobertas foram tendo lugar, pois todas as experiências realizadas eram alvo de registo gráfico por parte das crianças e com posterior descrição escrita pela educadora. As crianças faziam questão de ver escrito na folha que elas já

reconheciam e iam buscar ao armário colocado na área da escrita os seus comentários (folha de comentários da criança, anexo 6). Alguns destes comentários foram juntamente com o desenho da criança, ou com o material produzido (colagem, figuras de plasticina, de barro, etc) levados para casa para que a família pudesse observar e interagir com o jardim-de-infância. Algumas vezes esses trabalhos regressavam acompanhados por outros realizados em casa e com a participação da família. Na definição das experiências de aprendizagem, segundo Dewey (2002), os adultos (educadores, comunidade e pais) e crianças têm papéis importantes na iniciativa e aprendizagem activa e foi desta forma que procurámos que se tornassem significativas.

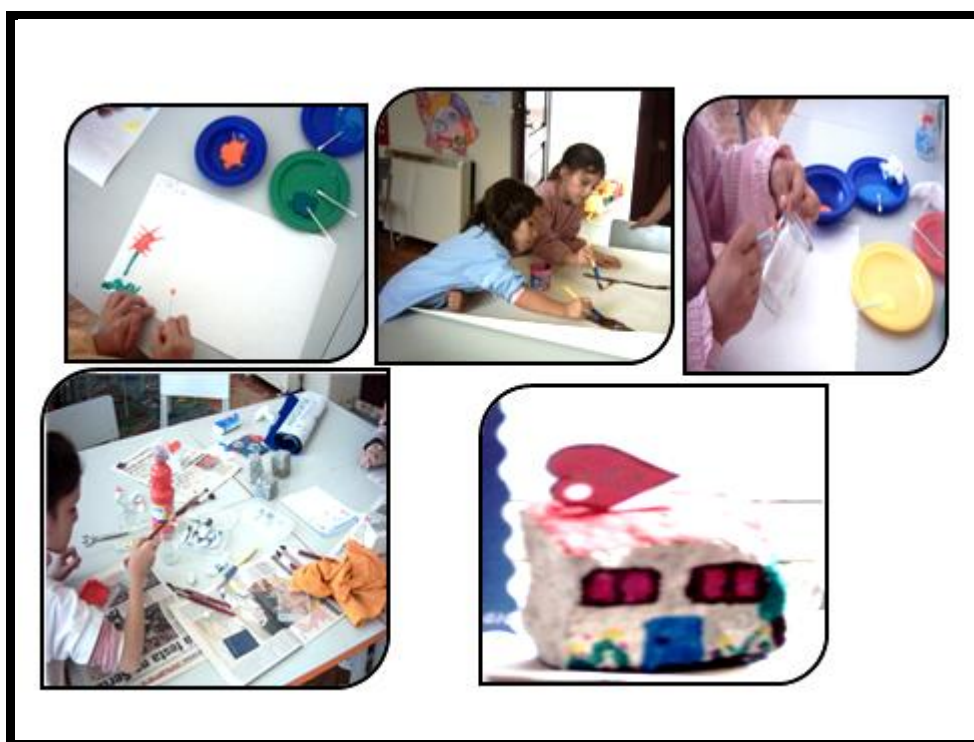


Figura 11 – Iniciativa face a novas descobertas

Na figura 11 estão ilustradas algumas experiências que decorreram da iniciativa das crianças, que tinham à sua disposição todos os tipos de materiais, desde o vidro, à pedra, a todo o tipo de papéis, cotonetes, pincéis, tintas, plasticinas, barro, etc. Estas imagens representam projectos realizados em tempo de pares, onde uma criança reproduziu a sua casa, utilizando um paralelo que apanhou na rua que depois decorou a seu gosto, tendo sido completamente autónoma na escolha dos materiais e na sua aplicação.

Posteriormente, decidiu oferecê-la ao Pai no dia 19 de Março. No seguimento desta atitude, as outras crianças decidiram também oferecer prendas diferentes ao Pai e assim, uma fez um suporte para caneta, utilizando um frasco de vidro, que pintou a seu gosto. Uma outra pintou um quadro utilizando aguarelas e cotonetes, tendo depois pedido ajuda, ao adulto, para fazer uma moldura com pequenos pedaços de tronco de árvore, recolhidos aquando de uma saída para observar a natureza.

Com este tipo de actividades a intencionalidade educativa esteve sempre presente, as crianças foram expressando e comunicando a sua compreensão do mundo.

Através das actividades realizadas no âmbito das expressões quer plástica quer dramática as crianças puderam, nas suas produções artísticas e dramáticas, desempenhar um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem afirmando-se pela sua participação como sujeitos e não como objectos do processo educativo. Neste sentido, acentuou-se a importância da educação pré-escolar partir do que as crianças sabiam, da sua cultura e dos seus saberes próprios.

Respeitaram-se e valorizaram-se as características individuais, as suas diferenças, constituindo-se a base de novas aprendizagens que despertaram a curiosidade e o espírito crítico, um dos principais objectivos da educação pré-escolar. Este objectivo concretizou-se nas diferentes áreas de conteúdo que se procuraram articular como formação globalizante que terá impacto, certamente, no processo de educação ao longo da vida.

As crianças estiveram sempre dispostas a novas descobertas e desafios e isso foi visível nos trabalhos que se documentam na figura 12.



Figura 12 – Implementação da área do minimercado

A figura 12 pretende documentar umas das experiências de aprendizagem que mais motivou as crianças. Para a área da casa, a partir de uma ideia trazida por uma criança, que observa a mãe a fazer a lista antes de ir às compras, fizeram-se livros para as listas de compras. Do mesmo modo, outra criança sugeriu que se fizessem livros de recibos, já que havia observado o pai na oficina, e o senhor tinha-lhe dado, um papel, depois de pagar. Para a elaboração deste livro, a educadora levou exemplares de alguns recibos e depois de reflectir sobre o seu conteúdo, elaborou-se um texto que continha os elementos fundamentais: nome da empresa prestadora de serviço, o nome do cliente, data, quantia paga e assinatura do funcionário. Foi um livro bastante utilizado, principalmente nas área do faz de conta.

O dinheiro foi outro material disponibilizado primeiramente em euros reais (moedas e notas), mas para que o material pudesse ficar à disposição das crianças, pensámos como o poderíamos fazer (Castro & Rodrigues, 2008). Pesquisámos na Internet e retirámos as imagens que nos interessaram e optando por seleccionar as moedas de 1, 2 euros, moedas de 50, de 0,20 e 0.10 cêntimos e as notas de 5,10,20,50,100 e 200 euros. Fotocopiámos, plastificámos e preparámos uma caixa que funcionou como registadora.

Após esta preparação e já com uma intenção determinada, a educadora propôs uma visita ao Minimercado local. Foi pedido previamente autorização ao Agrupamento e depois à proprietária da loja. Na preparação da visita foi pedido às crianças para observarem bem as prateleiras, os nomes escritos dos produtos e os preços. Algumas crianças trouxeram registos de palavras escritas, tais como: promoção, pão, fruta, fiambre, água.

Quando regressámos e discutimos o que tínhamos observado uma das crianças começou a olhar em seu redor e disse:

- *Podíamos pôr aqui um minimercado, até já temos dinheiro.*
- *Boa ideia – disse uma outra. E como fazemos?*
- *Podemos trazer embalagens vazias de casa, caixas de ovos, iogurtes, garrafas de água, sumos, caixas de cereais, e essas coisas e depois púnhamos prateleiras com os nomes das coisas e os preços e já podíamos ir às compras, como faz a mãe.*
- *Eu primeiro faço a lista. Depois vou comprar.*

Então fizemos uma recolha de todo o material, que dividimos por secções, a que demos o nome e etiquetamos com os respectivos preços.

Nas actividades realizadas nesta área havia um registo de quem tinha sido a vendedora no dia, para que no próximo fosse uma outra e assim sucessivamente. E de salientar que nesta área existia também uma balança de pratos e respectivos pesos, que era usada para a função de pesagem dos vários alimentos. Um dado curioso foi o facto de sempre que as crianças pagavam com uma nota os trocos tinham sempre que ser moedas. Ao longo desta actividade podíamos ver crianças envolvidas com a linguagem escrita, crianças que escreviam e que liam, embora nem sempre o soubessem fazer de forma convencional. Estas crianças usaram a linguagem escrita com propósitos e finalidades diversos, de modo contextualizado e cumprindo funções apropriadas, não só em contexto de jogo e brincadeira, mas também na resolução das suas tarefas do dia-a-dia. Mata (2008).

Assim, as interacções com o escrito, apesar de surgirem de modo contextualizado e natural, resultam de uma prática intencional de interacção com a linguagem escrita, por parte da educadora. Esta intencionalidade parece transparecer nas oportunidades que criámos ao proporcionar materiais de escrita e leitura diversos, em diferentes locais da sala, e ao incentivar a sua exploração. Transparece também no apoio que demos e nas interacções que estabelecemos com as crianças, mostrando como a mãe antes de sair para a loja, escreve num bloco aquilo que necessita comprar: “Papa para o bebé, sumo, maçãs...” As crianças foram copiando, escrevendo algumas letras que escolhiam entre as suas conhecidas.

Ainda relativamente a esta categoria, foram imensas as oportunidades criadas para que as crianças pudessem partir à descoberta de mundos e materiais novos. Dado que os materiais tal como anteriormente se referiu estavam ao seu dispor elas pensavam planeavam e executavam as suas experiências livremente, ainda que sempre apoiadas.



Figura 13 – Iniciativa e autonomia

A Figura 13 destaca algumas dessas experiências. A primeira imagem deste conjunto realça o entusiasmo da criança que pela 1ª vez trabalhou com espuma da barba e tinta de cor.

Surgiu uma questão levantada pela criança mais nova:

*- Professora o que posso fazer com isto?*

Educadora: *Não sei diz-me tu. Se agitares a espuma deve acontecer alguma coisa.*

A criança assim fez e claro saiu espuma.

*- É branca parece a espuma do pai*

*- E é - disse a educadora. E agora o que queres fazer?*

*- Vou brincar com ela. É macia e cremosa, apetece come-la, mas gostava que fosse... azul.* Retorquiu a criança

*- Uma delas respondeu:*

*- Se queres azul, pomos tinta azul não é?* Perguntou

*- Sim podemos experimentar*

Então a S. propôs.

*- Vamos estudar as cores.*

*E como?* Questionei?

*Olha naquele teu livro que ensina a fazer as cores... as misturas, sabes?  
E podíamos fazer com plasticina ovos de muitas cores.  
- Está bem.  
- Não podemos pôr tintas? Podemos experimentar?*

E então utilizando a espuma, fomos misturando as várias tintas e surgiu uma enorme satisfação nas crianças devido à textura dos materiais.

Sara. -. *Assim já temos ovos de todas as cores como na história dos ovos misteriosos.*

No final fizemos um registo das misturas realizadas e do resultado obtido, utilizando o computador e colocamo-lo no placar do ateliê de plástica, para estar visível e disponível para todos

As outras imagens são alusivas a pequenos projectos que tiveram lugar enquanto actividades autónomas, mas que proporcionaram contacto com novos materiais.

#### 4.2.4 Autonomia e decisão

Nesta categoria vamos fazer referência a um conjunto de experiências que tiveram lugar ao longo destes meses mas, restringindo as descrições à temática.



Figura 14 – Projectos autónomos

Observando a figura 14 podemos ver que as crianças tomaram as suas próprias decisões, principalmente no que se refere à escolha das actividades, ao espaço, aos

materiais. À medida que o ano foi decorrendo foram notórios os progressos a nível da autonomia nas decisões e nas suas escolhas. Inicialmente era preciso ajudar a decidir sobre o que queriam fazer, como fazê-lo, com quem. Com o desenvolvimento deste as crianças foram mostrando autonomia e capacidade de escolha.

Nas duas primeiras imagens podemos observar uma criança que decidiu reproduzir uma macieira, de maçãs amarelas, que foi projectada, partindo primeiro de leituras de histórias, do visionamento de imagens e posterior observação da realidade num dia de passeio pela aldeia. Planeou fazê-lo e autonomamente seleccionou os materiais e a forma como iria desenvolver o projecto. Optou por plasticina pois achou ser mais fácil o seu manuseamento, já que pretendia realizá-lo em forma tridimensional.

Utilizou para além da plasticina de cor castanha, amarela e verde, palhinhas do leite escolar, para fazer os ramos. Nos tempos de revisão foi mostrando ao grupo o que já tinha feito, e o que pretendia ainda fazer. Ouviu as opiniões das outras crianças e no final acabou por colocar maçãs também vermelhas tal como lhe foi sugerido pelos colegas. Também alterou o tamanho das maçãs pois uma criança observou que eram demasiado grandes, quando comparadas com a árvore. Ao longo destas apresentações as crianças foram falando de todo o ciclo reprodutivo da maçã, das condições climáticas favoráveis do período de colheita. Estas informações foram pesquisadas na Internet e em livros acerca do assunto.

Podemos assim dizer que houve como mencionam as OCEPE (Silva, 1997), um melhor domínio da linguagem oral, partindo da escuta das crianças e das conversas, criando-se espaços para o diálogo de forma a estimular a expressão oral e o desejo de comunicar favorecendo o desenvolvimento da competência comunicativa, em geral, e o desenvolvimento da linguagem oral, em particular. As crianças foram estimuladas para a aprendizagem de novos conceitos, alargaram o vocabulário, adquiriram um maior domínio da expressão oral e aprenderam a ter prazer em brincar com as palavras, e a descobrir coisas novas.

Os comportamentos observados nas restantes imagens resultam de atitudes como; o querer ler sozinho, fazendo a sua própria interpretação das reproduções. O planear e realizar aquilo que pretenderam, mesmo quando precisaram de alguma colaboração do adulto.

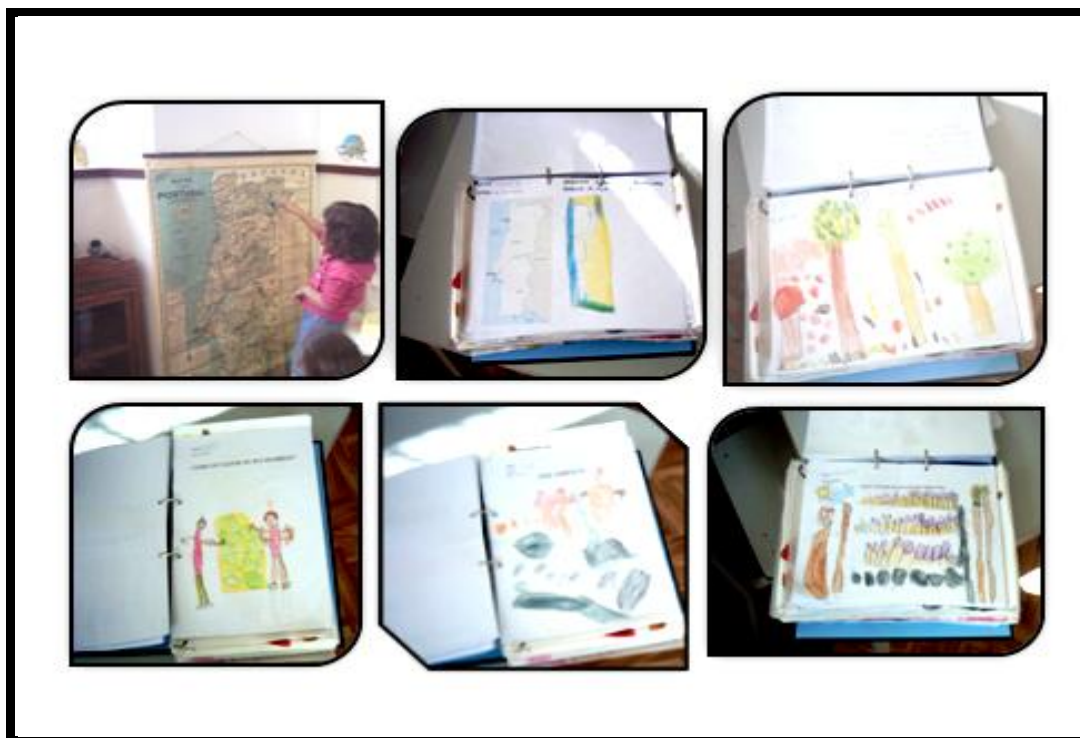


Figura 15 – Registos gráficos

Na figura 15 observam-se alguns registos realizados pelas crianças, que nasceram da sua espontaneidade. Resultaram de experiências diversificadas, desafiantes e significativas, que motivaram as crianças a interagir e a partilhar vivências, ideias e sentimentos e a decidir de forma consistente e sistemática, usando a linguagem oral e escrita de forma eficiente a fim de manifestarem as suas necessidades, desejos e ideias.

Na 1ª imagem, podemos observar uma criança a fazer a sua leitura do mapa nacional que, posteriormente, registou graficamente, tendo inclusivamente identificado a sua localidade de pertença.

Indo ao encontro das ideias defendidas Lourdes Mata (2008), as crianças demonstraram preferências, fizeram escolhas, adquiriram e deram informação, descrevendo o que aconteceu (anexo 6) ou falando sobre o que vai acontecer. Aprenderam a controlar o que se passa à sua volta, a expressar rejeições e a regular o seu comportamento e o dos outros. Na tomada de decisões em todo o grupo foi notória a sua evolução. No fim do ano já todas sabiam o que queriam como queriam e com quem queriam.

#### 4.2.5 Cooperação entre o Jardim-de-infância e a família/comunidade

Para justificar esta categoria seleccionámos algumas actividades que propiciaram experiências de aprendizagem significativas e claro enriquecedoras para as crianças e adultos participantes.

A actividade que se descreve de seguida - confecção do foliar - proporcionou momentos de conhecimento e de grande divertimento. Surgiu da proximidade do tempo de Páscoa e do diálogo acerca das tradições que envolvem esta quadra. A educadora referiu que gosta muito de foliar e uma das crianças perguntou se ela o sabia fazer. Ela respondeu que sozinha não conseguia, e decidimos chamar a avó da Manuela que, já anteriormente, se tinha oferecido para colaborar.

Primeiro em grupo fomos pesquisar através da Internet as receitas do foliar e procurámos informar-nos acerca desta quadra. A Manuela disse que a avó não precisava de ir à Internet que “sabia de cor “ a receita. Então a Educadora explicou as vantagens da utilização da Internet e como, através dela, podemos obter informações de forma rápida, mas alertando sempre para que fosse o adulto a orientar e supervisionar e pesquisa.

Durante essa pesquisa, foram muitas as novidades que elas receberam, mas algo que as deixou um pouco curiosas foi o facto de nas receitas o número de ovos ser tão elevado.

*- Os foliares levam muitos ovos. Muitos, muitos... As galinhas da minha avó põem muitos, mas, se calharam não chegam...*

E aproveitamos esta discussão para fazer contagens, para fazer comparações (cor, tamanho, etc.), para trabalhar as quantidades (peso da farinha, manteiga, azeite).

A educadora perguntou se gostavam de fazer um foliar na escola  
. Logo disseram que sim e uma delas disse que depois podíamos fazer todos uma “merenda” - Todos? Quem? - Perguntou novamente a educadora  
- As mães, os Pais, os avós, os manos.... – Disse a Leonor.  
Então temos que arranjar os ingredientes e alguém que ajude a amassar - retorquiu a educadora.

Então dividimos por todos, os ingredientes que deveríamos trazer. Cada criança levou um recado escrito, pela educadora, na sua presença, tendo a Manuela levado o pedido escrito para que a avó nos viesse ajudar. Inspiradas pelas leituras de Fons-Esteves, (2006), compreendemos “que se aprender a ler lendo e se aprende a escrever, escrevendo” (p.30), e que a linguagem escrita tem diferentes funcionalidades.

No seguimento da actividade a criança mais velha quis escrever a ementa do foliar e com a ajuda do adulto levou a tarefa a cabo, tendo sido depois ilustrada e afixada no placar dos trabalhos.

A imagem 16 que a seguir se apresenta é elucidativa do nível de envolvimento quer das crianças quer dos adultos, especialmente da avó que nos ajudou.



Figura 16 – Cooperação entre Jardim de Infância e família - Experiências gastronómicas

Esta imagem, na parte inferior ilustra, uma outra actividade onde a cooperação entre o jardim e a família foi evidente. Referimo-nos à confecção do queijo. Esta proposta veio de uma criança que em casa ajudava a mãe a confeccionar queijo e requeijão. Uma criança que tem rebanho de ovelha disponibilizou-se para trazer leite, uma outra disse “*eu também trago algum leite*”. Então, pensamos em confeccionar um queijo, com a ajuda da mãe da criança que fez a proposta.

Com esta actividade as crianças puderam experimentar o prazer de aprender a fazer “*aquilo que os adultos é que fazem*” (comentário de uma criança).

A criança mais nova não fazia ideia de como o leite se poderia transformar em queijo e então fomos pesquisar como se processava este fenómeno. Na etapa seguinte a mãe veio falar com as crianças, trazendo o *coalho* para lhes mostrar. Posteriormente, iniciou-se o processo de fermentação do leite, misturando-lhe o *coalho*. O espremer do queijo depois de

coalhado foi a parte do processo que mais as estimulou. A confecção do requeijão também lhe agradou, até porque logo de seguida o provaram com compota caseira, que a mãe levou para o efeito. As crianças foram estruturando a sua curiosidade e o desejo de saber de como todo o processo se realizou. Assim, durante as observações que realizaram começaram a formar as suas próprias ideias sobre o fenómeno que aconteceu construindo explicações. Criámos um ambiente facilitador onde as crianças puderam apreciar a ciência e participar em experiências positivas em relação a ela facilitando a construção de futuras experiências e o adquirir de novos conceitos. Durante toda a experiência de aprendizagem foi usada uma linguagem cientificamente adequada às crianças pequenas que conseguiram compreender alguns conceitos, revelando pensamentos científicos (Martins & all, 2008).

A participação e o envolvimento neste tipo de situações, cada vez mais diferenciadas, proporcionaram oportunidades para contactarem com produções linguísticas diversificadas que contribuíram para o desenvolvimento das respectivas competências comunicativas.

Apoiando-nos nas opiniões de Lourdes Mata (2008), para que a criança possa aprender a comunicar usando a língua do seu grupo social, precisa de estar imersa num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidade para falar, com falantes da sua língua materna, e porque para além do contexto familiar, do ambiente educativo do jardim-de-infância existem outros contextos que podem promover o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança, necessárias a um futuro desempenho social.

Nesta perspectiva realizámos várias visitas ao Centro de dia localizado na aldeia, onde cerca de vinte utentes passam o seu dia.

Houve troca de saberes interessantes, uma vez que os idosos partilharam as suas histórias, os seus cantares, enfim as suas vivências. As crianças estavam ávidas por aprender e então gerou-se um clima muito positivo entre todos. Como a maior parte dos idosos não sabia escrever, os seus relatos foram efectuados através da via oral. Alguns deles a educadora escreveu para futuras utilizações, outros serviram simplesmente para nos proporcionar momentos únicos de recolha de tradições, ditados populares, etc.

Por seu lado as crianças levaram livros escolhidos por elas, que a educadora leu. Foram realizadas algumas dramatizações, foram cantadas algumas canções e o fim das visitas terminava sempre com um lanche e algumas lágrimas por parte dos idosos. Foi tida em conta também, que o educador deve despertar o interesse pelas tradições da

comunidade, organizando actividades adequadas para o efeito. (Dec - lei 241/2001 de 30 de Agosto).

Estas actividades estão ilustradas na parte da imagem 17. Na parte inferior está documentado uma visita aos Bombeiros Voluntários de Alfândega, conjuntamente com crianças de outros jardins-de-infância.



Figura 17 – Cooperação entre Jardim de Infância e a comunidade

Durante esta visita as crianças usaram a linguagem para formular pedidos para pedir e dar informações, para responder a perguntas, para narrarem o que fizeram, para recontarem histórias, para cumprimentarem. Usaram a linguagem oral com propósitos e finalidades diversas, partindo delas a iniciativa da interacção, ou tomando a sua vez nas interacções iniciadas por outrem, não só em contexto de jogo e brincadeira, mas, também, para resolver problemas decorrentes da sua participação em actividades que foram propostas.

O envolvimento das crianças em experiências de aprendizagem desta natureza ajudaram-nas a desenvolver-se como ser social e autónomo. (Silva, 1997).



Figura 18 – Cooperação entre Jardim de Infância e a família

Na imagem 18 estão apresentadas mais algumas actividades que resultaram em experiências de aprendizagem enriquecedoras, na parte superior da imagem podemos observar uma tia que colaborou na pintura de uma paisagem, para decorar a sala. Aproveitámos o facto desta tia, gostar *e ter jeito para pintar* (expressão da criança), convidamo-la e ela aceitou. Como conhecia um pouco da arte foi falando com as crianças, sobre o que se estava a fazer, como fazê-lo.

Deste modo as interações descritas, embora surjam em situações naturais, revelam igualmente que o adulto está atento à criança e que lhes proporciona oportunidades para desenvolver as capacidades comunicativas, durante a actividade.

A imagem onde se vêem as crianças a deslocarem-se ao Ecoponto pretende reflectir as preocupações que o grupo tinha face à protecção do meio ambiente. No jardim-de-infância foi construído um ecoponto que era utilizado diariamente e que no final da semana era despejado no ecoponto existente na aldeia. A intenção posta nesta actividade é que a comunidade siga o exemplo. As crianças fizeram pedidos por escrito que afixámos pela aldeia neste sentido. Assim incentivámos o uso da linguagem para comunicar, mostrando que se comunica diferentemente consoante as finalidades. O envolvimento das crianças em

interacções verbais gerou oportunidades que implementaram de uma forma eficaz as competências comunicativas.

Na parte inferior da imagem podemos observar a leitura de uma história realizada em grande grupo (todas as crianças da Educação Pré-escolar do Concelho) aquando da visita à Biblioteca Municipal de Bragança. Foi uma actividade que originou conhecimentos e aprendizagens relevantes no que concerne ao projecto em estudo. As crianças tiveram oportunidade de ver e conviver com espaços e materiais diferentes. A outra imagem diz respeito à leitura a par que foi uma actividade que agradou quer às crianças, quer às famílias pois, para além da leitura de histórias realizada pela educadora, também um familiar veio uma vez por semana ao jardim-de-infância para ler ou contar uma história. As crianças gostaram muito e as histórias eram escolhidas ou pelas crianças ou pelo adulto que nos visitaram.

Compreende-se assim que a leitura e a escrita são formas de uso da linguagem como actividade social (Azevedo, 2005a). Além disso, o estabelecimento de momentos específicos na rotina diária do jardim-de-infância para ler histórias a todo o grupo, escolhendo um local acolhedor e confortável para todos, é favorecedor da relação entre o leitor-escriptor.

Ler histórias servindo-se de material diverso (livros com diferentes formatos e tipos, histórias gravadas em cassetes de áudio e vídeo, álbuns de imagens, objectos reais) é uma atitude que o Jardim-de-infância deve promover e que procurámos desenvolver nas nossas práticas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo pretendeu-se trabalhar com as crianças para que todas experimentassem aprendizagens significativas, que passaram pela reconstrução do currículo, tendo em conta, as situações e características do contexto cultural onde ele se desenvolveu.

Foi perspectivado enquanto instrumento de gestão pedagógica fomentador de uma cultura de reflexão e de análise das experiências de aprendizagem que se criaram, bem como do trabalho cooperativo entre adultos e crianças, gerador de intervenções de melhor qualidade. Tal como afirma Júlia Oliveira-Formosinho (2007) o desenvolvimento da criança não é automático nem unilateral, faz-se na interacção com o ambiente e a cultura.

Assim, foi importante que neste projecto houvesse uma resposta educativa globalizante e integradora das crianças. Definindo e reflectindo, este projecto foi aberto e dinâmico, permitindo as apropriações adequadas, necessárias à realidade em que está inserido.

A construção deste trabalho teve como pressupostos essenciais a construção por parte da criança de conhecimentos estabelecidos na interacção com o meio físico e social; esperamos enquanto educador ter compreendido melhor todas e cada uma das crianças, sendo necessário ter conhecido os sistemas em que esta cresce e se desenvolve, respeitando as suas características individuais e saberes, apoiando a sua maneira de se relacionar com os outros e com o meio; a criança teve um papel activo na construção do seu próprio conhecimento (Bruner, 2000).

Assim, tendo em conta o trabalho apresentado, passamos a responder às questões que formulámos inicialmente.

Em relação à 1ª questão - **que características deverá ter um ambiente de aprendizagem para que seja promotor de literacia?** – podemos referir que: a investigação teve como ponto de partida a criação de ambientes promotores de literacia no Jardim de Infância. O trabalho de investigação partiu da motivação, interesse e necessidades do grupo de crianças. Foram desenvolvidos projectos que permitiram a manifestação de atitudes críticas e reflexivas perante a realidade, dando o tempo necessário para a criança observar, investigar, levantar hipóteses, descobrir e reflectir sobre as acções. A organização do espaço e os materiais, favoreceu o contacto da criança com diferentes suportes de leitura e de escrita. Além disso criaram-se tempos destinados à leitura e à

comunicação livre de ideias; as interações que favoreciam a escuta e o respeito pela comunicação de todos.

Assim, este projecto foi uma mais-valia que ajudou as crianças a aprofundar e a perceber melhor o sentido dos acontecimentos e fenómenos que ocorreram no ambiente que as rodeava.

Como resposta à segunda questão - **que vantagens, em termos de aprendizagem da literacia, revelam este tipo de ambientes?** - podemos referir que, ao longo da descrição da acção educativa fica claro que as crianças foram construído as seguintes competências: apropriação da funcionalidade e motivação para a aprendizagem da linguagem oral e escrita; construção de concepções sobre a escrita, suas utilizações e funções; desenvolvimento das consciências - fonológica, da palavra, sintáctica e pragmática; manifestação de atitudes positivas face à leitura e à escrita

A análise dos indicadores que permite responder à terceira questão - **qual o papel da educadora na promoção de competências de leitura e escrita? E que papel fica reservado às crianças e às suas famílias?** - indicam que a educadora ao longo do processo proporcionou oportunidades para a exploração de diversos suportes de escrita, com diferentes características e utilidades; integrou o escrito, nas suas mais diversas formas, nas vivências do jardim-de-infância; serviu de modelo às crianças; organizou o espaço e os materiais, integrando na biblioteca da sala livros de diferentes tipos e com diferentes funções; construiu com as crianças livros com funções diversas; proporcionou oportunidades de exploração do escrito e do oral, nas diferentes áreas da sala, envolvendo as famílias e a comunidade.

A quarta questão - **como aproveitar a cultura para o desenvolvimento destas competências?** - parece obter resposta no aproveitamento que se fez da cultura oral da comunidade, recolhendo provérbios, saberes e histórias; levando a comunidade a comunicá-los às crianças e ajudando as crianças a construir significados sobre eles; aproveitaram-se também esses saberes para alargar o vocabulário das crianças; transformaram-se as tradições em momentos de experimentação e comunicação intergeracional e recolheram-se os saberes da comunidade para a construindo livros, posteriormente documentados pelas crianças

Em termos de estratégias pedagógicas, perspectivando a nossa acção educativa, numa lógica de articulação de saberes entre as diferentes áreas de conteúdo a desenvolver,

este projecto procurou assentar na complexidade que emerge da acção educativa. Através de um trabalho dialogante procurámos que as diversas componentes se articulassem entre si, que ampliassem os saberes das crianças, implicando um conjunto diversificado de oportunidades de aprendizagem. Assim, a dinâmica de trabalho foi feita em função das necessidades e motivações das crianças, com a oportunidade de terem uma vivência maior do meio que as rodeia, utilizando os diferentes ateliês de expressão dramática, plástica e musical e as diferentes áreas de trabalho que lhe permitiram expressar-se livremente com criatividade e com imaginação, e em particular nas experiências do dia-a-dia.

No desenrolar do projecto foram postos à disposição das crianças diversos materiais, para além dos mais usuais, lápis de cor, tintas, barro, plasticina, massa de farinha e material de desperdício, também se proporcionou o contacto com materiais ricos em conteúdo linguístico, dicionários, enciclopédias, *diciopédias*, revistas temáticas, folhetos, jogos de leitura, imagens, enfim um vasto leque de material que as levou a adquirir o gosto pela leitura, a ter consideração pelos ensinamentos dos livros, a aprender a ter cuidados no seu manuseamento, enfim a ter gosto pelo saber que a literatura proporciona.

Foram favorecidas as actividades com recurso às novas tecnologias de informação e comunicação, usando o computador como uma forma de escrita que se contrapõe com o uso do quadro negro, para a realização de jogos didácticos que pelas suas cores e sons as crianças manifestam muito interesse. A televisão como fonte de recolha de informação e posterior análise e debate das notícias e pelo prazer lúdico também.

As saídas feitas ao exterior, principalmente aquelas que estiveram impregnadas de emoção (lar de idosos, visita aos bombeiros, visita à biblioteca) foram momentos que se revelaram como formas de enriquecimento através de aprendizagens significativas. A construção dos livros foram momentos que trouxeram prazer, aprendizagem, partilha e colaboração.

Por fim as actividades realizadas com a cooperação e participação das famílias no processo educativo proporcionaram a criação de relações de efectiva colaboração, deixando as crianças contentes porque, o jardim-de-infância é de, e para todos, como algumas crianças referiram. Como limitações salientamos o reduzido número de crianças que constituíam o grupo, e o facto de serem todas do sexo feminino.

A (re)construção de significados foi um sentimento recorrente ao longo do processo, não apenas para as crianças mas também para a educadora, que se mantém numa atitude de escuta e aprendizagem permanente.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLAÇÃO CONSULTADA

### 6.1 Referências Bibliográficas

- Adams, M. J. (2006). *Consciência Fonológica em crianças Pequenas*. São Paulo: Artmed Editora.
- Alves-Martins, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- Azevedo, F. (2005a). *Formar leitores das teorias às práticas*. Braga: Lidel.
- Azevedo, F. (2005). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Braga: Lidel.
- Bardin, L. (1995). *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Editions Retz.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *O Sentido do Número e a Organização de Dados*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - ME.
- Clancy-Menchetti, J. (2005). *Early literacy professional development: Exploring the effects of mentoring for preschool teachers. Doctor Theses*. Florida: Florida State University.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Metodos de Investigacion Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coutinho, C. (s/d). *Características que identificam a investigação-acção*. Obtido em 09 de 2010, de <http://claracoutinho.wikispaces.com/caracteristicas+que+identificam+a+investigacao-accao>.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores .
- Dyson, A., & Genishi, C. (2002). Perspectivas das Crianças enquanto utilizadoras da Língua: a língua e o ensino da língua na Educação de Infância. In B. S. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 265-300). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- 
- Elliott, J. (2006). *Reflet Where action is: The select work of Jonh Elliott*. London: Routledge.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Fons-Esteve, M. (2006). *Leer Y escribir para viver - Alfabetizacion inicial y uso real de la lengua en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Formosinho, J. (2006). *Currículo pronto a vestir de tamanho único*. Porto: Edições Pedagogo.
- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e educação: teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente. A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed.
- Goodman, K. S. (1986). *What's Whole in Whole Language?* Portsmouth: Heinemann.
- Haney, M., & Hill, J. (2004). *Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children*. New York: State University.
- Hohmann, M., & Weikart, M. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huberman, M., & Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Jakobson, R. (2005). *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix.
- Korat, O. (2005). *Contextual and not-contextual knowledge in emergent literacy developement. A comparison between children from low SES and middle SES communities*. Early Childhood Research Quarterly.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 93-122). Porto: Porto Editora.
- Martins, I., & all. (2008). *Despertar para a ciência: actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular - ME.
- Martins, M. R., & Duarte, I. (1993). *Brincar com a Linguagem, Conhecer a Língua, Fazer Gramática*. Braga: Instituto de Educação.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação- Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar - ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: porto Editora.
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Niza, S. (2006). Escola Moderna. *Revista Movimento da Escola Moderna*, 26 (5) , 24.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de Participação* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Niza, S., & Martins, M. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira, M. (1996). *Piaget e Vygostky Novas Construções para o debate*. São Paulo: Ática.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do modelo Curricular High-Scope no âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância . Construindo uma praxis de participação* (pp. 45-83). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Azevedo, A., & Mateus-Araújo, M. (2009). A formação em contexto para a Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: estudos de caso* (pp. 81-98). Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - ME.
- Piaget, J. (1999). *O pensamento e a linguagem na criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Piaget, J. (1983). *Problemas de Psicologia Genética*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Rodrigues, A. P. (1999). Planeamento de Projectos. *Escola Moderna*, 6 (5) , 5-14.
- Silva, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DEB- Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. P., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação -direcção Geral de inovação e de Desenvolvementi Curricular.
- Soares, L. D. (2009). *Os Ovos Misteriosos*. Porto: Afrontamento.

Teale, W., & Sulzby, E. (1989). *Emergerging Literacy: Yuong children learn to read and write - 7ª ed.* Delaware: International Reading association.

Vasconcelos, T. (2000). Para um desenvolvimento sustentado da educação de infância. *Infância e Educação*, 7-12.

Vayer, P. (1992). *O dialogo corporal: A acção educativa na criança dos 2 aos 5 anos.* Lisboa: Instituto Piaget.

Vygostky, L. (1991). *A formação Social da Mente.* São Paulo: SP Martins Fontes.

Vygostky, L. (2007). *Pensamento e linguagem.* Lisboa: Relógio d'água.

## **6.2 Legislação Consultada**

### **Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007**

Este documento integra princípios sobre a organização curricular e os procedimentos a ter em conta na avaliação na Educação Pré-Escolar, bem como questões relacionadas com a organização e gestão da componente de apoio à família e a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

### **Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto Perfil do Educador**

Este documento define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

### **Lei 5/97 de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar**

Lei-Quadro em que estão consagrados os fundamentos respeitantes ao ordenamento jurídico da Educação pré-escolar, na sequência do disposto na Lei de bases do sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro).



## ANEXO 1

## REGISTOS DOS LIVROS LIDOS NO ANO LECTIVO 2009- 2010

Título do Livro	Quem escreveu	Data	O que conta
O RATINHO DO CAMPO E O RATINHO DA CIDADE		Setembro 09	As vivências do campo e da cidade, as suas diferenças
MARTA NO OUTONO	PAULA OLIVEIRA	Outubro 09	As modificações na paisagem na época do Outono e o modo de vestir
O MUNDO BRANQUINHO	ELZA MESQUITA	Novembro 09	Fala acerca das transformações da paisagem no inverno
O DESEJO DO PAI NATAL	KATJA REIDER	Dezembro 09	Fala sobre o desejo do Pai Natal de brincar com um comboio que um menino pediu
AMATILDE TEM MUITOS AMIGOS		12-01-10	Como as raças não interferem na amizade, todos somos iguais
EU QUERO CRESCER	TONY ROSS	11-02-10	crescer não é só em tamanho, mas sim nas atitudes
CAOZINHO TICO	BECKI WARD	5-03-10	O mistério do osso escondido, que era de um dinossauro
PANDA E A LUA MISTERIOSA	ISABEL ZAMBUJAL	8-03-10	As 4 fases da lua e o desenho delas em forma de D ou de C
M PESADELO NO MEU ARMÁRIO	MERCER MEYER	15-03-10	Um menino que tinha medo dos monstros que estavam no armário e como ficou amigo deles
O MENINO GRÃO DE MILHO	ANTONIO TORRADO	24-03-10	Uma família que teve um filho pequenino mas que era muito querido.
O OS OVOS MISTERIOSOS	LUISA DUCLA SOARES	12-04-10	A aceitação das diferenças e o amor de todos ainda que diferentes
UMA VIAGEM NO VERDE	JOSE JORGE LETRIA	19-04-10	Fala das paisagens verdes, os passaros que voam em liberdade
A CADEIRA QUE SABE MUSICA	ANTONIO TORRADO	26-04-10	Uma cadeira que sabia tocar guitarra e que um dia aprendeu a voar.
O RAPAZ MAGRO E A MENINA GORDA	LUISA DUCLA SOARES	3-06-10	A história de um menino muito magro e de uma menina muito gorda que se apaixonam e se casam.

## ANEXO 2

# PALAVRAS NOVAS

Título do Livro: O RAPAÇ MAGRO E A RAPARIGA GORDA

Data: 03/06/2010

Nome da Criança: MANUELA

Autor: Luísa Ducla Soares

Ilustração das crónicas

CARRIS	CARRIS
ELECTRICOS	ELECTRICOS
SALOIO	SALOIO
ALGUIDAR	ALGUIDAR
RABANADA	RABANADA
CANA	CANA
SONHAR	SONHAR
NAVIO	NAVIO
CANALIZADOR	CANALIZADOR

## ANEXO 3

# QUEM LEU COMIGO

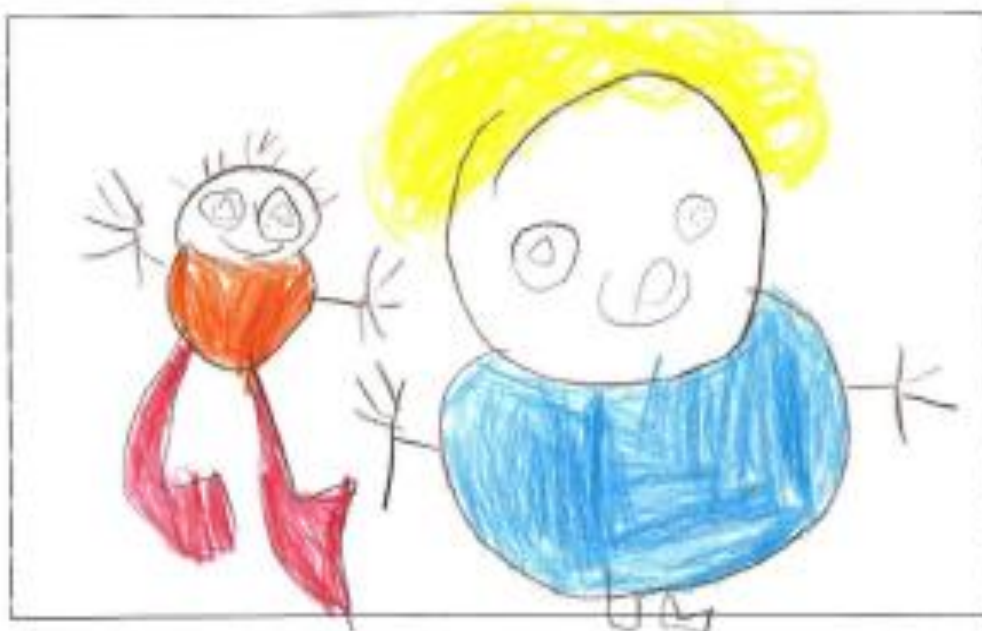
TÍTULO DO LIVRO: O RAPAZ MAGEO E A  
RAPARIGA GOFOA

DATA:

AUTOR: LUISA DUCLA SOARES

NOME (PARENTESCO) DE QUEM LEU COM A CRIANÇA: A MÃE

ILUSTRAÇÃO DA CRIANÇA: LEO NOR



## O QUE CONTA O LIVRO

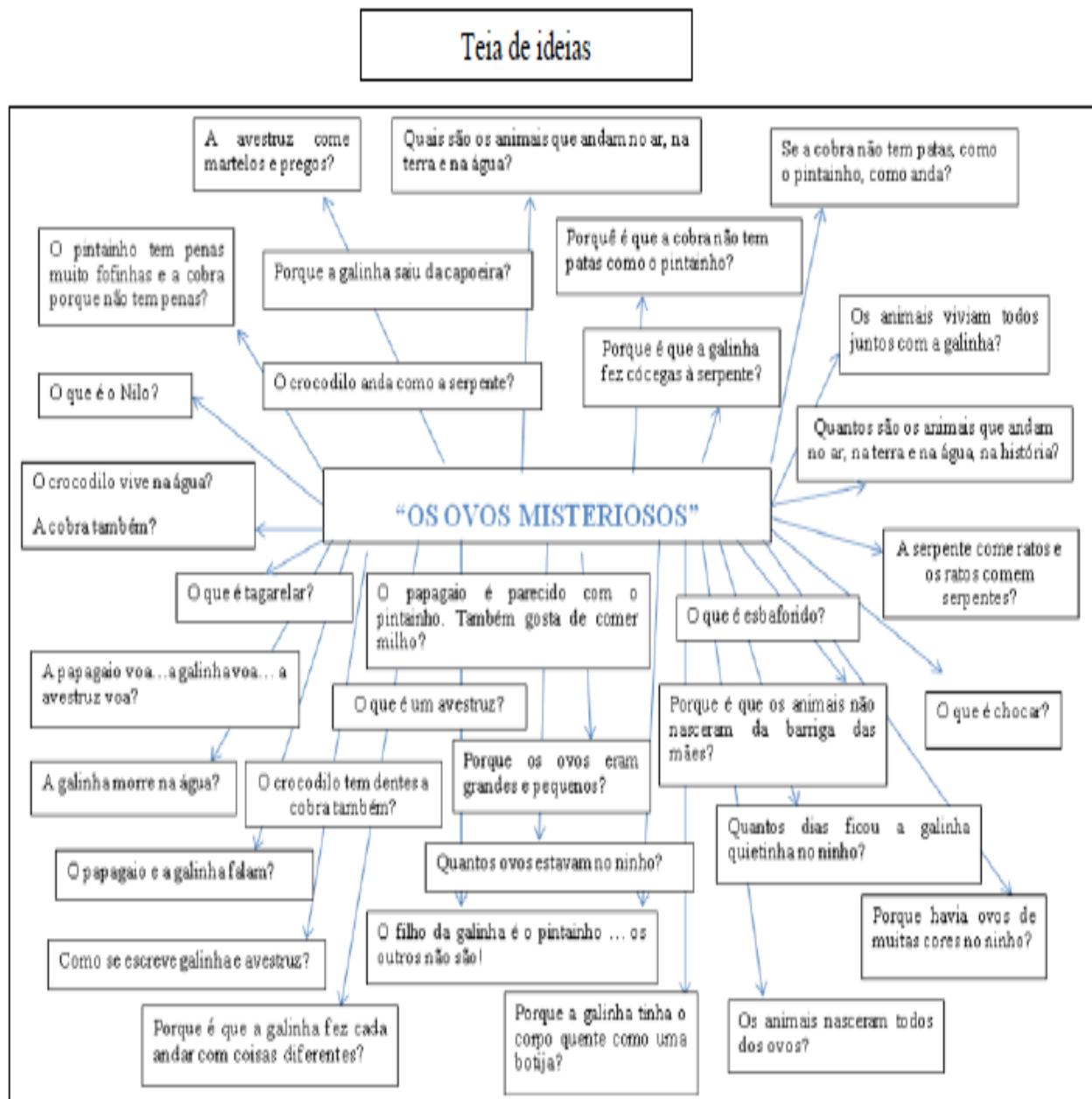
fala da menina goeda e do  
rapaz magueo. Encontraram-se,  
o rapaz foi contar a menina  
goeda, apaixonaram-se, casaram-se  
e tiveram filhos, nem goeda nem  
magueo.

GOSTEI



NÃO GOSTEI

## Anexo 4



Anexo 5



## Anexo 6

### Comentários da criança sobre a amostra do trabalho

Nome :

Data: Abril 2010

Trabalho: Mapa de Portugal

O que fiz neste trabalho:

Desenhei o mapa de Portugal, copiei por este que esta na parede da sala, e pelo que esta no desenho. Tambem "apontei " a minha aldeia.

O que gosto nele: Tudo.

O que mudava nele: Pintava melhor,

Gostava de o fazer de novo: Não. Já fiz.

### Comentários da Educadora sobre a Amostra do trabalho

Data: Abril 2010

A criança mostrou curiosidade em saber o que era o mapa, o que ele representa. Durante a realização da tarefa ela questionou acerca da localização de cidades grandes, o porque de ter "tantos riscos" (estradas).

Ao longo da actividade foram sendo respondidas e esclarecidas as suas dúvidas.

Por fim mostrou aos colegas o que tinha feito, e identificou no mapa, a capital do País e Alfandega da Fé, como local da sua residência.

## ANEXO 7

## Exemplo planificação mensal – Abril 2010

**INTENCIONALIDADE EDUCATIVA****Linguagem e Comunicação:**

- Estimular a expressão verbal:
  - De uma forma livre e espontânea;
  - Enriquecimento lexical da criança;
- Proporcionar experiências de aprendizagem conducentes à emergência da escrita:
  - Leitura de símbolos escritos e icónicos;
  - Interpretar mensagens implícitas nas imagens

**Conhecimento do Mundo: Meio Social e Meio Físico**

- Terçar consciência da sua identidade pessoal e social:
  - Respeitar as diferenças entre os grupos;
  - Assumir-se como ser individual e autónomo;
- Observar e compreender os diferentes habitats dos animais:
  - Observar e compreender onde vivem e como se deslocam os animais.

**Matemática:**

- Construir noções matemáticas a partir de experiências de aprendizagem, relacionadas com a história:
  - Formar conjuntos de acordo com um critério, previamente estabelecido;
  - Apelar ao sentido do número a partir de correspondências termo a termo;
  - Desenvolver o raciocínio lógico através da elaboração de padrões.

**EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM**

- Leitura integral da história: “Os Ovos Misteriosos”
- Exploração da história, com enquadramento social;
- Elaboração de um pictograma;
- Observação das diferenças entre os animais;
- Jogo para a construção de conjuntos com os diferentes animais;
- Jogo para a construção de padrões / Jogos para aquisição do sentido do número
- Observação/Reflexão acerca dos habitats dos diferentes animais;
- Construção de uma nova narrativa e confecção do Livro em forma de pictograma

**RECURSOS MATERIAIS:**

- Livro “Os Ovos Misteriosos” de Luisa Ducla Soares
- Animais dos diferentes habitats;
- Lápis de cor, canetas
- Folhas de papel;
- Tesoura, Cola;
- Revistas com imagens;
- Recurso à internet para comparação de animais

**AValiação:**

A avaliação ocorrerá em diversos momentos, em função do desenrolar das actividades.

Será efectuada observação directa, com recurso a registos contínuos, de evidências, iconográficos e fotográficos, grelhas de registo dos processos efectuados.