

livro de atas
livro de atas
proceedings
proceedings

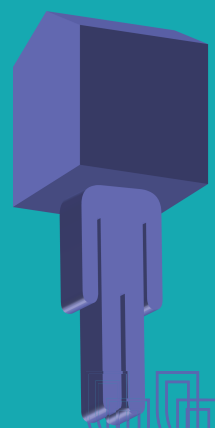
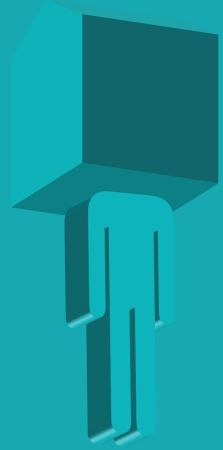
V Encontro Internacional
de **Formação na Docência**

5th International Conference
on **Teacher Education**

incte'20
international
conference on
teacher education

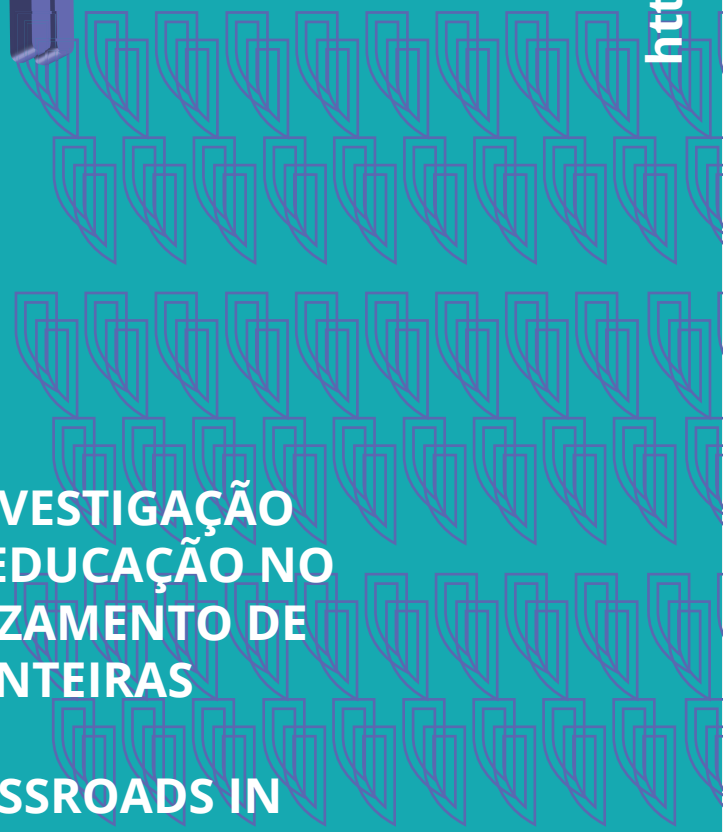
<http://incte.ipb.pt/>



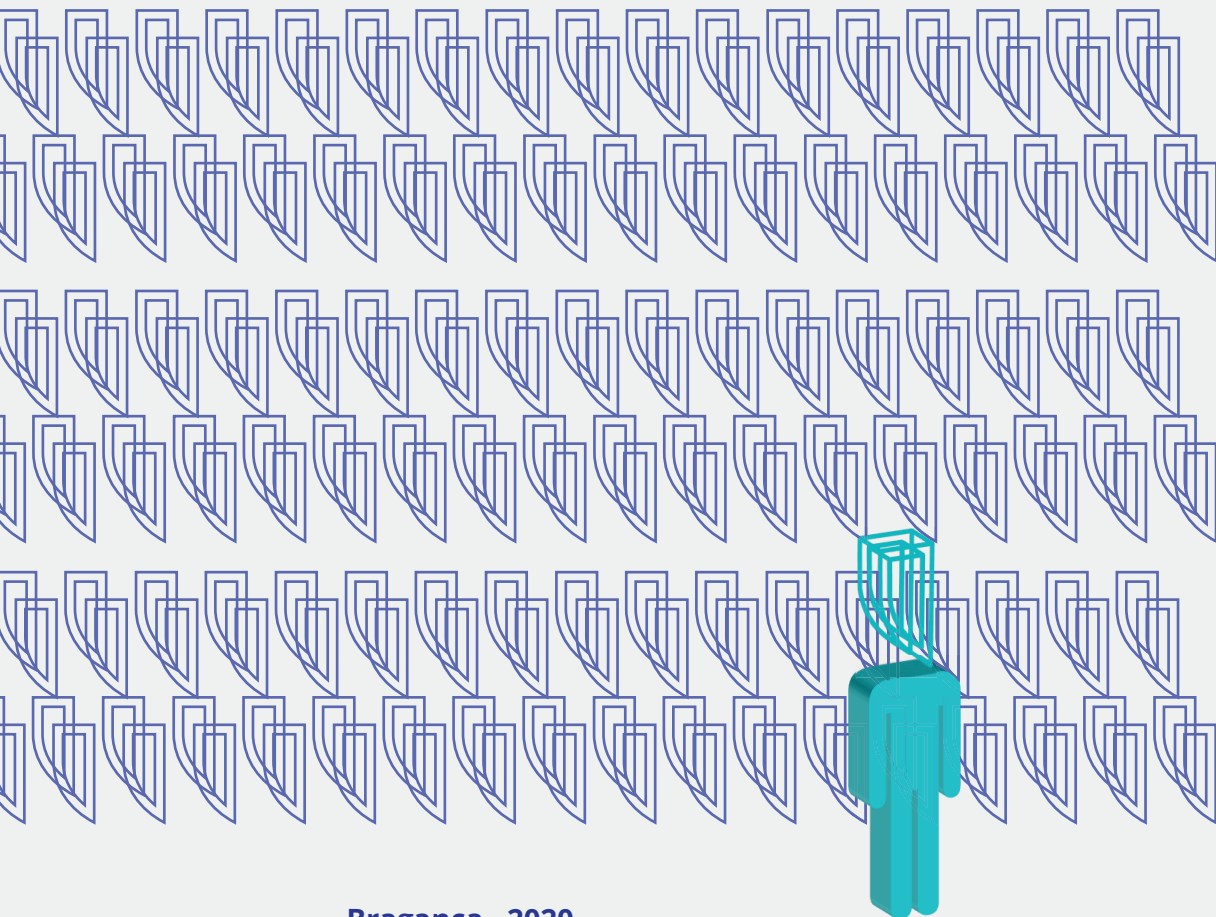


**A INVESTIGAÇÃO
EM EDUCAÇÃO NO
CRUZAMENTO DE
FRONTEIRAS**

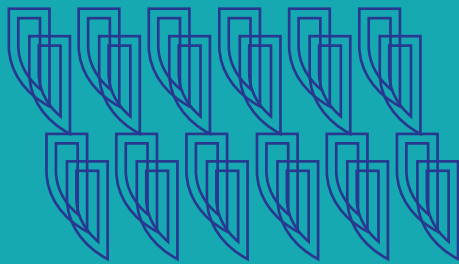
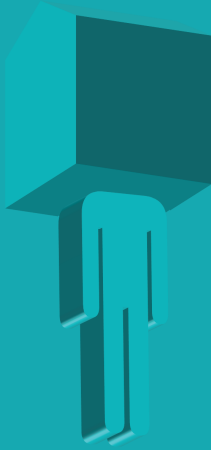
**CROSSROADS IN
EDUCATIONAL
RESEARCH**



incte'20
international
conference on
teacher education



Bragança . 2020



Título | Title

V Encontro Internacional de Formação na Docência | Livro de Atas

5th International Conference on Teacher Education | Proceedings

Editores | Editors

Rui Pedro Lopes, Cristina Mesquita, Elisabete Mendes Silva, Manuel Vara Pires | Instituto Politécnico de Bragança

Edição de Comunicação e Design | Communication and Design Edition

Jacinta Costa & Carlos Casimiro da Costa | Instituto Politécnico de Bragança

Publicação | Publisher

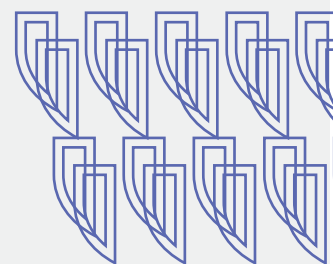
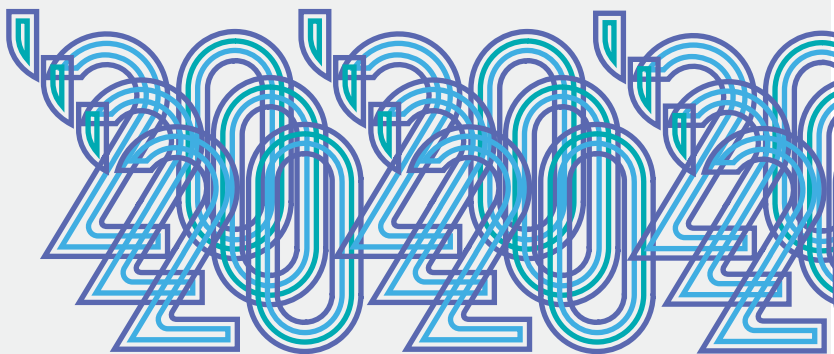
IPB | Instituto Politécnico de Bragança

Morada | Address

Escola Superior de Educação de Bragança
Campus de Santa Apolónia
5300-253 Bragança . Portugal
<http://incte.ipb.pt/>
incte@ipb.pt

ISBN + Handle

978-972-745-276-7 | <http://hdl.handle.net/10198/20081>



Presidência da Comissão Organizadora | Conference Chairs

Cristina Mesquita | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Elisabete Mendes Silva | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Mário Cardoso | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Comissão Organizadora | Organising committee

Adorinda Gonçalves | IPB, Portugal

Angelina Sanches | IPB, Portugal

Jacinta Costa | IPB, Portugal

Luís Castanheira | IPB, Portugal

Manuel Vara Pires | IPB, Portugal

Maria do Céu Ribeiro | IPB, Portugal

Paula Vaz | IPB, Portugal

Rui Pedro Lopes | IPB, Portugal

Organizado por | Organised by



Apoios | Sponsors

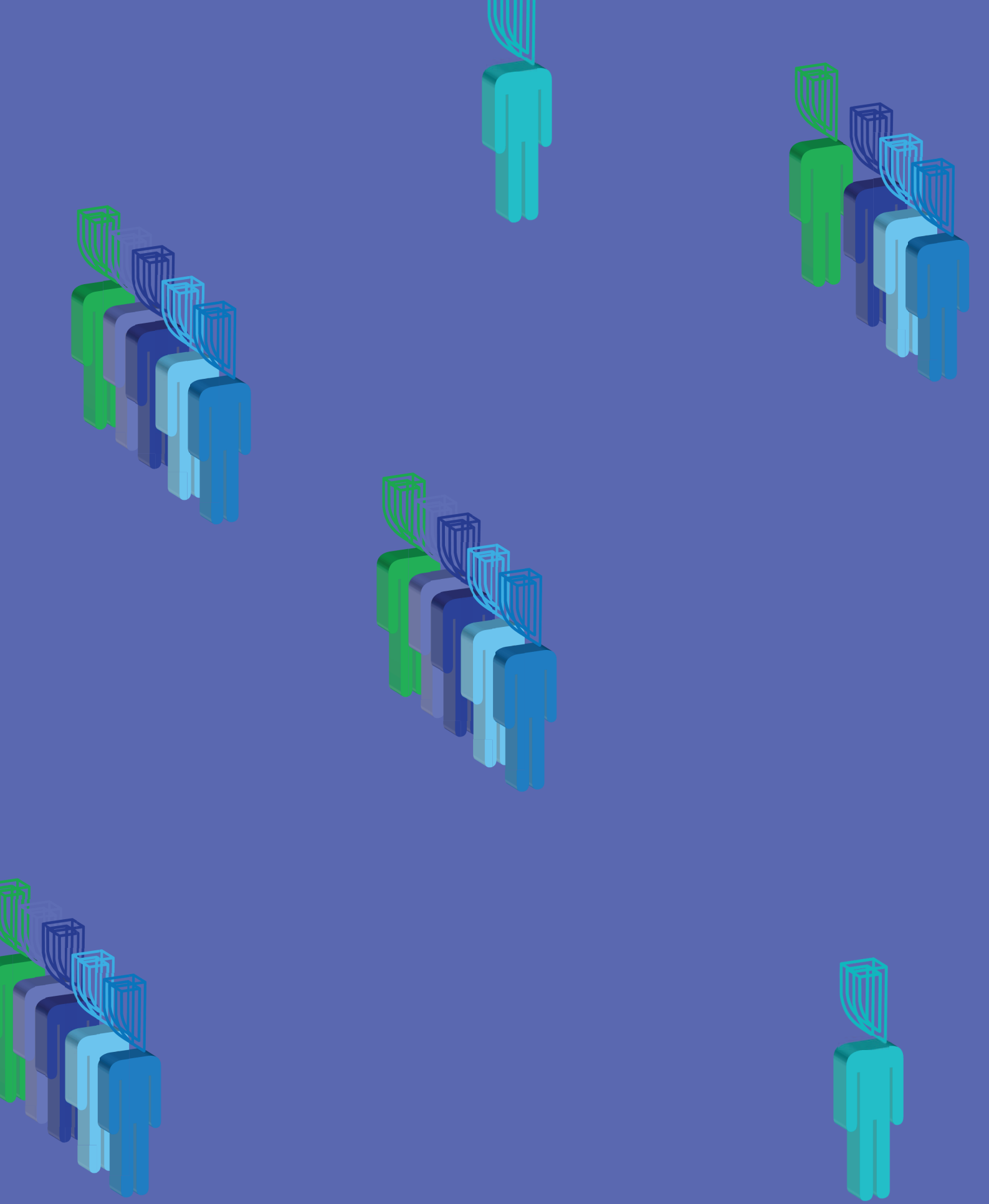


Comissão científica | Scientific committee

Adorinda Gonçalves (IPB, Portugal)
Alexandra Soares Rodrigues (IPB, Portugal)
Alexia Dotras Bravo (IPB, Portugal)
Amélia Marchão (IPPortalegre, Portugal)
Ana Garcia Valcárcel (USAL, Espanha)
Ana Paula Aires (UTAD, Portugal)
Ana Paula Laborinho (FEA, Portugal)
Ana Paula Martins (UMinho, Portugal)
Angelina Sanches (IPB, Portugal)
António Guerreiro (UALgarve, Portugal)
António Nóvoa (ULisboa, Portugal)
António Vasconcelos (IPS, Portugal)
Ariana Cosme (UPorto, Portugal)
Assunção Folque (UEvora, Portugal)
Carla Araújo (IPB, Portugal)
Carla Guerreiro (IPB, Portugal)
Carlos Neto (ULisboa, Portugal)
Carlos Teixeira (IPB, Portugal)
Catarina Vasques (IPB, Portugal)
Chee Hoo Lum (NIENTU, Singapura)
Christine Pascal (CREC, Reino Unido)
Cláudia Martins (IPB, Portugal)
Cristina Martins (IPB, Portugal)
Cristina Mesquita (IPB, Portugal)
Daniela Gonçalves (ESEPF, Portugal)
Delmina Pires (IPB, Portugal)
Domingos Fernandes (ULisboa, Portugal)
Eduardo Lopes (UEvora, Portugal)
Elisabete Mendes Silva (IPB, Portugal)
Elza Mesquita (IPB, Portugal)
Evangelina Bonifácio (IPB, Portugal)
Feliciano Henriques Veiga (ULisboa, Portugal)
Fernando Martins (IPC, Portugal)
Flávia Vieira (UMinho, Portugal)
Gabriela Portugal (UAveiro, Portugal)
Gianina Ana-Massari (UAICDlasi, Roménia)
Graça Santos (IPB, Portugal)
Haroldo Bentes (IF do Pará, Brasil)
Helena Rocha (UNova, Portugal)
Henrique Teixeira-Gil (IPCB, Portugal)
Ilda Ribeiro (IPB, Portugal)
Isabel Cabrita (UAveiro, Portugal)
Isabel Chumbo (IPB, Portugal)
Isabel Vale (IPVC, Portugal)
Isolina Oliveira (UAberta, Portugal)
Jacinta Costa (IPB, Portugal)
João Carvalho Sousa (IPB, Portugal)
João Cristiano Cunha (IPB, Portugal)
João Formosinho (UMinho, Portugal)
Joaquim Machado (UCP, Portugal)
Jorge Ramos do Ó (ULisboa, Portugal)
José Manuel Belo (UTAD, Portugal)
Juan-Carlos Beltrán (USAL, Espanha)
Juan R. Coca (UVal, Espanha)
Juan Gavilán (UConcépcion, Chile)
Juha Lahtinen (TAMK, Finlândia)
Júlia Oliveira-Formosinho (UCP, Portugal)
Leoncio Vega-Gil (USAL, Espanha)

Leonor Santos (ULisboa, Portugal)
Lina Fonseca (IPVC, Portugal)
Lourdes Montero (USC, Espanha)
Luciana Pereira (IPB, Portugal)
Luís Castanheira (IPB, Portugal)
Luís Menezes (IPV, Portugal)
Luís Sebastião (UEvora, Portugal)
Luisa Panichi (UPisa, Itália)
Manuel Meirinhos (IPB, Portugal)
Manuel Vara Pires (IPB, Portugal)
Maria Antónia Mezquita (UValladolid, Espanha)
Maria Assunção Flores (UMinho, Portugal)
Maria da Conceição Martins (IPB, Portugal)
Maria do Céu Ribeiro (IPB, Portugal)
Maria do Céu Roldão (UCP, Portugal)
Maria do Nascimento Mateus (IPB, Portugal)
María Dolores Alonso-Cortés (ULEón, Espanha)
Maria Isabel Castro (IPB, Portugal)
Maria João Cardona (IPSantarém, Portugal)
Maria José Rodrigues (IPB, Portugal)
Maria Raquel Patrício (IPB, Portugal)
Marília Castro Cid (UEvora, Portugal)
Mário Cardoso (IPB, Portugal)
Maja Ljubetic (USplit, Croácia)
Mark Daubney (ILeiria, Portugal)
Marta Saracho Aranaíz (IPP, Portugal)
Miguel Ángel Santos Guerra (UMálaga, Espanha)
Miguel Ribeiro (UniCamp, Brasil)
Nélia Amado (UALgarve, Portugal)
Neusa Branco (IPSantarém, Portugal)
Olga Santos (IPLeiria, Portugal)
Paula Barros (IPB, Portugal)
Paula Vaz (IPB, Portugal)
Paulo Afonso (IPCB, Portugal)
Pedro Mucharreira (ULisboa, Portugal)
Pedro Tadeu (IPG, Portugal)
Pilar Gútiéz Cuevas (UCMadrid, Espanha)
Rosa Novo (IPB, Portugal)
Rui Pedro Lopes (IPB, Portugal)
Rui Trindade (UPorto, Portugal)
Rui Vieira (UAveiro, Portugal)
Sandie Mourão (UNova, Portugal)
Sandra Regina Soares (UNEB, Brasil)
Sandra Santos (IPB, Portugal)
Sani Rutz da Silva (UTFPR, Brasil)
Sara Barros Araújo (IPP, Portugal)
Sofia Bergano (IPB, Portugal)
Sónia Galinha (IPSantarém, Portugal)
Susana Carreira (UALg, Portugal)
Susana Colaço (IPSantarém, Portugal)
Tatjana Devjak (ULubljana, Eslovénia)
Tony Bertram (CREC, Reino Unido)
Vitor Gonçalves (IPB, Portugal)
Vitor Hugo Manzke (IFSul, Brasil)





A leitura e escrita: quando o educador de infância faz a diferença

Rosa Maria Ramos Novo¹, Ana Raquel Russo Prada¹
rnovo@ipb.pt, raquelprada@ipb.pt

¹ *Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

Resumo

No âmbito da investigação, o recurso aos registos em vídeo contém em si uma memória que pode ser objeto de análises múltiplas. Nesta comunicação oral, tendo por base a análise de um vídeo, pretende-se realçar o papel do educador de infância na estimulação da leitura e da escrita em situações reais e funcionais do quotidiano numa sala de 3 e 6 anos de um jardim de infância da região norte de Portugal. Destaca-se, assim, a perspetiva social da aprendizagem da leitura, caracterizada por um tempo de pequeno grupo e centrada nas escolhas das crianças, realçando deste modo, não só a acuidade dos conhecimentos adquiridos antes da aprendizagem formal, mas também a interdependência entre escrita, leitura e fala desde idades mais precoces. Este vídeo espelha práticas consistentes e sistemáticas que podem contribuir, não só para processo de formação de educadores, mas também para o proporcionar de uma igualdade de oportunidades no acesso à escola e ao sucesso na aprendizagem.

Palavras-Chave: educação de infância, leitura, escrita, formação de educadores de infância.

Abstract

Video records can be the object of multiple analyzes. In this oral communication, through a video analysis it is intended to highlight the role of the kindergarten teacher in stimulating reading and writing in real and functional situations of everyday life in a classroom of ages between 3 and 6 years of a kindergarten in the northern region of Portugal. The social perspective of learning to read stands out, characterized by a small group time and focused on children's choices, thus highlighting, not only the accuracy of the knowledge acquired before formal learning, but also the interdependence between writing, reading and speaking at an earlier age. This video highlights consistent and systematic practices that can contribute, not only to educators' training, but also to provide equal opportunities in access to school and learning success.

Keywords: early childhood education, reading, writing, training of kindergarten teachers.

1 Introdução

O interesse crescente pelo uso do vídeo em pesquisas qualitativas é uma realidade incontornável. Na verdade, o recurso a esta técnica de recolha de dados permite ao investigador replicar inteiramente a situação observada em contexto, fornecendo-lhe a possibilidade de a analisar e reanalisar no sentido de encontrar focos analíticos para a

compreender (Belei, Gimenez-Paschoal, Nascimento, & Matsumoto, 2008; Paterson, Bottorff, & Hewat, 2003).

Uma vez que o recurso aos registos em vídeo contém em si uma memória que pode ser objeto de análises múltiplas, cabe destacar que a proposta deste artigo se circunscreve apenas a um vídeo no âmbito do fazer e rever inerente à rotina do ciclo “planear-fazer e rever” do modelo pedagógico de *High-Scope* (Hohmann & Wiekart, 2017) de um estudo em curso. Assim, com base na filmagem efetuada numa sala de um jardim de infância, pretende-se realçar o papel do educador de infância no âmbito da estimulação da leitura e da escrita em situação real e funcional do quotidiano numa sala de jardim de infância.

A perspetiva da literacia emergente, proposta por Clay (1966 citado em Santos, 2007), acentua que a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes face à leitura e escrita ocorre, antes da entrada da criança no ensino formal, através de um ambiente quotidiano que estimule e proporcione às crianças múltiplas oportunidades de interagirem com uma variedade de experiências onde as funções da literacia estão presentes (Leal, Peixoto, Silva, & Cadima, 2006; Mata, 1991, 2006, 2008, 2010; Pereira, 2008). Há contextos privilegiados para que este desenvolvimento se inicie. Para além do ambiente familiar, a educação pré-escolar é entendida como um contexto de excelência para a promoção de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita.

Acresce ainda referir o interesse crescente de investigações realizadas em Portugal (p.e., Fernandes, 2005; Guimarães & Youngman, 1995; Mourato, 1997; Santos, 2001, 2007) cujos resultados evidenciam diversas formas e, por vezes, opostas nos seus quadros teóricos subjacentes, de agir no domínio da abordagem à leitura e à escrita, no contexto do jardim de infância.

Em termos de estrutura o presente artigo é constituído por três partes. A primeira é dedicada à fundamentação teórica como fonte reflexiva da literacia emergente na educação pré-escolar. A segunda parte apresenta, inicialmente e de forma breve, considerações quer sobre o vídeo como recurso de investigação, quer sobre a caracterização do contexto, passando depois para a compreensão específica do papel do educador de infância no âmbito da promoção da literacia. Por último são tecidas considerações face ao tema em análise.

2 A literacia emergente na educação pré-escolar

Ciente da importância da promoção da literacia emergente na educação pré-escolar, o Ministério da Educação publicou orientações curriculares de apoio às práticas dos educadores de infância (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Foram também elaboradas diversas brochuras no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (Mata, 2008; Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008), onde se acentua que a concretização dos objetivos pedagógicos depende das experiências educativas proporcionadas às crianças. Também neste âmbito se tem corroborado a importância da organização das salas e dos materiais/suportes nelas existentes, bem como o papel dos educadores de infância enquanto promotores e mediadores de oportunidades de descoberta, experimentação e exploração da escrita e da leitura, de forma funcional, interessante, lúdica e significativa (Mata, 2006, 2008, 2010; Silva et al., 2016). A título exemplificativo, devem existir diversos materiais que incentivem as crianças a expressarem-se nas suas primeiras tentativas de escrita (como diferentes suportes de papel, lápis, canetas, carimbos, caixas

de letras, máquina de escrever ou computador, entre outros). Também devem estar presentes diferentes tipos de suportes escritos, dado que “o contacto com diferentes tipos de texto manuscrito e impresso (narrativas, listagens, descrições, informações, etc.), o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou pequenas frases permitam uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só a nível das suas convenções, como da sua utilidade” (Silva et al., 2016, p. 66).

Os educadores de infância devem igualmente estimular o ouvir e contar história, bem como o ouvir e inventar rimas/canções. É igualmente relevante, o recurso a trava-línguas, adivinhas e lengalengas. Podem também registar à frente das crianças a sua oralidade, pronunciando as palavras à medida que as vão escrevendo e quando leem apontando da esquerda para a direita o que escreveram (Alves-Martins & Niza, 1998).

Ainda que exista todo um conjunto de procedimentos e comportamentos subjacentes ao ato de ler e de escrever que as crianças irão naturalmente interiorizando, Mata (2006) sublinha que a promoção da literacia na educação pré-escolar deve abranger “a capacidade de dar sentido e utilidade a essas oportunidades de ler ou escrever” (p. 17), sendo, deste modo, essencial a “contextualização de qualquer ato de literacia” (p.17).

A promoção da literacia deverá, por conseguinte, contemplar uma abordagem baseada no jogo e na brincadeira, complementada com estratégias e atividades mais estruturadas e orientadas pelos educadores de infância (Mata, 2010). Importa, contudo, reiterar que:

tal desígnio não é fácil de concretizar, já que (...) se manifestam problemas decorrentes da deficiente formação dos profissionais da Educação neste domínio, da sua dificuldade em assumir uma atitude crítica e reflexiva face às diretrizes ministeriais e em selecionar estratégias/atividades para fazer uma abordagem verdadeiramente transversal do ensino/aprendizagem da língua e da quase ausência de trabalho colaborativo, que resulta de (e reforça) uma lógica disciplinar (em vigor mesmo em contextos de monodocência) (Sá, 2015, p. 86).

Neste sentido, e considerando a evolução das conceções de leitura e escrita por parte da criança (Ferreiro & Teberosky, 1980), é necessário refletir seriamente sobre o papel chave do educador de infância pois, segundo Hall (1987), é relevante proporcionar um ambiente educativo com preponderantes demonstrações de literacia através das quais as crianças possam envolver-se livremente dado possuírem uma capacidade extraordinária para darem sentido à experiência. John Dewey (1971) já observava que o valor da experiência implica a união ativa dos princípios de interação e de continuidade. Pelo primeiro princípio, assevera que as condições objetivas são determinantes da natureza das experiências da criança que, por sua vez, operam nas suas condições internas. Por conseguinte, são essas duas condições, objetiva e interna que, consideradas em interação, determinam a situação educativa.

3 A videogravação: um exemplo do papel do educador na abordagem da literacia

O recurso à videogravação requer algumas considerações prévias. Esta técnica, em contexto de trabalho pedagógico, exige, naturalmente, o estabelecimento de relações positivas com os participantes para obter a concordância em serem observados e gravados. Sobressai, assim, não só a obtenção do consentimento informado, como também o papel do investigador face aos direitos dos participantes, sem descurar o

equilíbrio entre os benefícios e riscos, mormente quanto às eventuais repercussões da divulgação dos resultados através da exigência intrinsecamente simples do status afiançável da proteção da privacidade (Miles & Huberman, 2003). Além disso, a videogravação não se resume ao aspeto puramente técnico de captação de imagens e sons. Na verdade, a mesma implica a existência de um planeamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador, nomeadamente conhecer as possibilidades técnicas, determinar o tempo e o lugar apropriado à realização da mesma; a de ser realizada de forma progressiva; e o de ser o mais discreto possível aquando da filmagem.

Com recurso a Paterson, Bottorff e Hewat (2003) convém, por último, ressaltar que a videogravação permite gerar dados adicionais que não podem ser facilmente capturados apenas pela observação do participante e melhorar a validade da interpretação do pesquisador das observações pessoais.

Neste sentido, e para uma melhor compreensão do contexto observado, importa referir que a filmagem decorreu numa instituição particular de solidariedade social (IPSS), apoiada pela Associação Criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

O grupo de crianças é constituído por vinte e cinco, com faixas etárias entre os três e os seis anos de idade, sendo dez do sexo feminino e quinze do sexo masculino. Trata-se, assim, de um grupo heterogéneo. Na sala em questão, a educadora identifica como suportes o modelo pedagógico *High-Scope* e o seu cruzamento com a metodologia do trabalho de projeto (Kilpatrick, 2006) e a teoria do envolvimento da criança e do empenhamento do adulto (Pascal & Bertram, 2003).

Acresce referir que a sala está dividida em oito áreas de trabalho, a saber: da escrita, dos jogos, das ciências e experiências, da biblioteca, da expressão plástica, da casa, das construções e do computador. A visibilidade entre áreas, devidamente etiquetadas, é extremamente favorável e o uso de materiais nas mesmas é flexível.

Dentro da sala está afixado um placar onde se encontram descritos os momentos que compõem a rotina diária: acolhimento, tempo de planear, tempo de trabalho, tempo de arrumar, tempo de revisão, recreio, tempo de grande grupo e tempo de pequeno grupo.

A rotina educativa integra tempos em que se permite que as crianças façam o planeamento das atividades a realizar, que as concretizem em tempo de atividades e que reflitam à posteriori sobre o trabalho realizado.

Depois desta breve descrição que apoia a contextualização da sala, passa a descrever-se a filmagem efetuada em pequeno grupo, constituído por oito crianças (com nomes fictícios), com uma breve anotação do tempo de trabalho para uma melhor contextualização da mesma.

No tempo de trabalho, Soraia desloca-se da área da casa para a da escrita que tinha uma máquina de escrever. Senta-se na cadeira, e pega no livro que estava ao lado da máquina. Com o livro aberto na mão esquerda vai apontando, na página, todas as letras “O” com o dedo médio da mão direita seguindo a direção de cima para baixo, procura em seguida a letra na máquina carregando na tecla respetiva, também com o mesmo dedo. Permanece neste jogo, mudando de página, procurando outras letras e procedendo de igual forma, durante 12 minutos.

No tempo de rever, realizado em pequeno grupo e à volta da mesa, a estratégia utilizada para a sua dinamização é executada através do telefone e gerida por um responsável, de

forma rotativa, com o apoio da educadora de infância. E quem realiza a revisão também clica os números proferidos pelo responsável no seu telefone. Quando a criança não sabe identificar a tecla numérica, é ajudada pelos restantes colegas, como é demonstrado em seguida.

A responsável do dia dita – “9” - e Soraia, com o auscultador colocado no ouvido esquerdo, clica na respetiva tecla com o dedo médio da mão direita após a indicação da educadora. – *A seguir?* - pergunta a educadora. – “1”, responde a responsável e, sem hesitação, Soraia clica, dizendo em seguida: “2”. A responsável repete - “2” - e acrescenta- “4”. Soraia hesita e a educadora pergunta-lhe - “4”, *qual é o “4”?* – “*Eu sei qual é!* - dizem em uníssono duas crianças que imediatamente se levantam e vão com o indicador da mão direita indicando, ao mesmo tempo, a tecla respetiva, afirmando- “*É este. É este.*” - Soraia depois procede em conformidade, em seguida a educadora diz: “*Agora “terrim”, sendo igualmente reforçada pela responsável: “terrim”.*”

Então, Soraia, inicia a partilha do seu tempo de trabalho com o auscultador colocado e brincando com o fio do telefone com a mão direita, dizendo de uma forma pausada: *Eu fui para a casa...* – mas a educadora aproveitando a sua pausa, pergunta-lhe: *Olha, eu estava a ver-te com um livro na mão. O que aconteceu? O que estavas a fazer?* – *Aconteceu que eu estava a escrever uma carta ao meu namorado* – A resposta de Soraia suscita pequenos risos nos restantes colegas. – *Ah! E como é que tu estavas a escrever a carta ao teu namorado?* - acrescenta a educadora. – *Porque eu via os números que estavam no livro e carregava - refere Soraia.* – *Olha, desculpa, mas carregavas onde? É que assim não sabemos onde é que carregavas...* - adiciona a educadora. – *Carregava na máquina.* – *E onde?* - acrescenta a educadora. – *No cinzento.* – *Ah, e então como fazias? Explica lá que eu também gostava de aprender essa técnica,* refere a educadora. – *Fazia assim, o livro estava lá, depois eu peguei no livro, abri-o, vi os números e carreguei no cinzento.* – *Eram números que tinha lá? Só tinha números, o livro?* - pergunta a educadora. – *Eram...* – *Era um livro de números, só de números?* - insiste a educadora, de uma forma um pouco hesitante. Soraia anui com a cabeça. *E não tinha letras?* - insiste educadora. – *Não pode ser.* - afirma Luís. – *Poder pode. Ela é que sabe.* - responde a educadora, acrescentando ainda: *Olha, não te importas de ir buscar o livro para ver qual era?* Enquanto a criança se desloca, a educadora comenta para as outras crianças: *Ela vai buscar o livro para nós vermos.* Soraia retorna com o livro, e senta-se. A educadora, dirigindo à Soraia diz: *Então mostra lá o livro.* - e a criança vira a capa para o grupo. *Conseguimos ler o título do livro? Qual é a primeira letra?* - pergunta a educadora. – “A”, responde o António. Soraia, entretanto, vira a capa do livro para si. - *Vira para aqui, para nós vermos.* - declaram a educadora juntamente com duas crianças. – *Vira!* - respondem em uníssono as crianças. Soraia então segura no livro com as duas mãos colocadas na parte inferior do mesmo, e encosta-o contra o tórax. – *E depois?* - questiona a educadora. – “M”, respondem António e Carlos. – *E a seguir?* - pergunta a educadora. – “Ó”, responde Francisco. – *Não, a da pintinha em cima* - replica a educadora. Entretanto, a criança à esquerda de Soraia estica o braço e aponta para a letra em questão, dirigindo depois o olhar para a educadora – *Ela é a letra do teu nome, como se chama?* - afirma a educadora dirigindo-se para a criança do seu lado direito que, entusiasticamente afirma - *Ela é minha!* – *Qual é a letra do teu nome?* - Pergunta a educadora, olhando para esta criança. Perante o silêncio, acrescenta, de novo - *Qual é a primeira letra do teu nome? Como é que ela se chama?* - dirigindo-se ao grupo – *É a Inês!* - Respondem várias crianças em uníssono. – *Ah!* - acrescenta a educadora. – *É o “I”* - afirma Inês. – *E depois?*

A seguir ao “I”, qual é? - Mas Soraia indica a primeira letra do título com o dedo e o livro voltado para os colegas. – *Essa é o “A”, diz a educadora dirigindo-se à Soraia. – É o “ó” - responde Catarina. – Depois é o “ó”, mas antes que letra é?* - Pergunta a educadora. António ao lado direito da Soraia indica, de novo, a letra respetiva com o indicador, dizendo- *Esta!* – *“G”, é o G* – responde o Luís. – Então a educadora, continua dizendo: *E depois, a última letra é o nome da Soraia, a primeira letra do nome está ali. Qual é essa letra, Soraia, qual é a tua primeira letra?* - Insiste a educadora, mas há crianças que afirmam entusiasticamente: *“Eu também a tenho no meu nome”* -. E Luísa replica - *“Eu também”*. Depois Soraia responde, dizendo: *“Su”*. – *“Ah!... Então ali diz “Amigos”* - conclui a educadora que, dirigindo-se ainda para Soraia, profere: *Então mostra lá como é que estavas a fazer.* Soraia primeiro volta o livro para si, vai a uma página e depois retoma a explicação do seu tempo de trabalho, e apontando para uma letra, diz: *Este é uma roda e tinha “o” e este é uma roda com uma perna “g” e não tinha, E depois começava com este, mas não tinha,* mas a educadora, interrompe-a, declarando: *Põe mais em cima para nós vermos, desculpa lá* – e levantando-se, estende as mãos para a ajudar a colocá-lo na mesa, mas Soraia antecipa-se e tem o cuidado de altear o livro para o grupo. *E depois?* – insiste a educadora. Soraia, indicando a primeira letra “Q” na página, afirma: *Este, não tinha. Não tinha este número.... É um número aquilo?* - pergunta a educadora ao grupo. *Não!* - afirma Luísa. *Então o que é?* – questiona a educadora. *É uma letra.* - afirma Luís. – *Ah! Então aquilo é uma letra.* - repete a educadora. Soraia avança na indicação das letras e diz: *Este também não tinha “e”*. – *E não tinha, de certeza?* - pergunta a educadora – *Não-* responde Soraia. – *“Procuraste?”* – diz a educadora. – *“Só que não tinha”* - responde Soraia. – *Ah, e depois?* – acrescenta a educadora. – *E esta “e”, e esta “m”,* indicando com o dedo: *Também não tinha”,* refere Soraia. - *E o que é que fizeste quando não tinha?* acrescenta a educadora. Mas Soraia, mudando de página, continua dizendo: *E depois esta “e” – Essa tinha?* - pergunta a educadora. – *Não!* - responde Soraia. *Também não tinha”* - anui a educadora. – *Esta também não tinha (m), mas tinha esta (v)”,* acrescenta Soraia. – *E como é que resolveste a situação?* - pergunta a educadora. – *Carregava no nada (tecla do parágrafo)* – diz Soraia. – *Ah, tem lá um nada* - afirma a educadora, acrescentando: *Está bem* (filmagem de 6 minutos contínuos, em contexto natural).

Nesta filmagem, constata-se uma interação verbal equilibrada entre a fala do adulto e a fala da(s) criança(s) e uma interação respeitadora das ideias e sugestões de todos. Além disso, evidencia a apreciação do código escrito, nomeadamente o (re)conhecimento das letras pela(s) criança(s), após observação realizada aquando do tempo de fazer.

De facto, a educadora considera a utilização contextualizada que a criança faz da escrita como o ponto de partida para a avaliação das aprendizagens neste domínio, demonstrando que respeita a criança, o seu saber e o seu fazer. Pode então dizer-se, com recurso a Mata (2006, 2010), que a apropriação da linguagem escrita é um instrumento cultural presente na sala do jardim de infância, uma vez que a rotina diária favorece essa aprendizagem no sentido de as ajudar na descoberta do seu próprio caminho de leitura e de escrita. É ainda de referir, o jogo exploratório constante dos vários mapas de trabalho da sala de atividades: os tempos da rotina diária; as regras escritas acordadas e lembradas nos momentos necessários, o quadro de responsabilidades diárias e no qual tinham que escrever o seu nome; a leitura e a escrita da etiquetagem das áreas por vezes utilizada como estratégia para o planeamento; a leitura dos projetos em curso de grande e pequeno grupo, e o recurso, quando necessário, dos livros etiquetados com as crianças, em diversas

áreas de trabalho e, por último, lendo e escrevendo, junto das crianças, servindo de modelo. Acresce também mencionar que as estratégias utilizadas nos tempos de planear e rever proporcionavam jogos de leitura/escrita, estando apenas interdita a realização de grafismos de iniciação à escrita e a utilização do livro de fichas. Tal significa que na são notórias a presença da leitura e da escrita uma vez que estas aprendizagens só fazem sentido se forem funcionais, interessantes, lúdicas e desafiadoras para as crianças.

Também é social, pois é mediada diretamente por agentes significativos, nomeadamente a educadora de infância e os colegas do pequeno grupo. De facto, os pares servem de colaboradores, apoiando a resolução das questões desenvolvidas pelo adulto, sendo para tal necessário que este saiba distinguir as questões que efetivamente apoiam as crianças, daquelas que as avaliam e condicionam (Hohmann & Wiekart, 2017). Por isso, realcem-se ainda os vários papéis desempenhados pela educadora: o de parceira porque participa na situação, valorizando a ação e contributos da(s) criança(s) através de um posicionamento igualitário no pequeno grupo; o de promotora da aprendizagem das crianças porquanto ao interagir ela não só monitoriza as interações como questiona, dialoga, incentiva as explorações e mantém o interesse do coletivo e, por último, o de monitora das aprendizagens (Hohmann & Wiekart, 2017). Relativamente a este último papel destaca-se o reconhecimento e a nomeação dos algarismos e das letras, a associação das letras com os nomes próprios da criança, a confusão entre a grafia das letras e a grafia dos números; a compreensão da leitura convencional da escrita (por exemplo, linearidade e direcionalidade), a noção de perspetiva dos outros relativamente à colocação do livro por parte da criança; os esquemas interpretativos que a criança mobiliza aquando da narrativa do tempo de trabalho, e a pormenorização do relato sequencial do tempo de trabalho da criança que relata o que fez, onde, porquê e como.

Por último, esta filmagem expõe através de um processo natural e contextualizado a intrínseca relação entre o jogo faz de conta (uma carta para o namorado) e o contacto com o código escrito de duas formas (livro e máquina de escrever), que, evidentemente, elucidam uma visão mais proeminente e significativa face às inter-relações entre estes complexos domínios.

Na verdade, para Piaget (1986) a criança constrói significados e a linguagem comunica os resultados do pensamento, enquanto para Vygotsky (1996) falar e pensar são práticas centrais para a aprendizagem da literacia, como ler e escrever. E, como referem Gomes e Santos (2005), a fala e a escrita apresentam-se como dois sistemas relacionais e indissociáveis. No entanto, ao contrário da linguagem oral, o domínio da linguagem escrita advém de um esforço intencional e apoiado.

Neste sentido, a educadora deve refletir sobre o conhecimento dos nomes das letras e das suas correspondências grafológicas por parte das crianças, mas também definir objetivos a atingir em função desse conhecimento, dada a importância do desenvolvimento de atividades de escrita em idade pré-escolar.

4 Considerações finais

Mesmo antes da entrada no ensino formal as crianças adquirem competências básicas no domínio da literacia. Neste âmbito inúmeras investigações têm aportado evidências de que o desenvolvimento destas competências em idades precoces assume um papel

relevante, não só na aquisição da leitura e da escrita, mas também no processo de aprendizagem (Lonigan & Shanahan, 2010).

É igualmente consensual na literatura que múltiplos contextos de intervenção, direta ou indiretamente, influenciam a forma como a criança percebe a sua aprendizagem e o seu conhecimento no âmbito da literacia. Um desses contextos é o jardim de infância, sendo fulcral a forma como o educador de infância concebe e implementa experiências de aprendizagem.

Neste âmbito, com este texto, pretendeu-se realçar o papel do educador na estimulação da leitura e da escrita em situações reais e funcionais do quotidiano, especificamente no tempo de *revert*, e através do qual a educadora pode fazer avaliações diagnósticas diversas. De realçar, contudo, que Soraia é a mais nova do grupo, com quatro anos de idade e, tendo os restantes elementos cinco anos e dois já completado os seis anos de idade. Sabe-se que a sílaba é a componente sonora mais facilmente reconhecida nas palavras (Mata, 2008) e, por isso, a Soraia facilmente reconhece a sílaba [Su] no seu nome. De realçar também que cada criança é um ser único, com cultura e saberes próprios e que a percepção da criança varia consoante a faixa etária e dentro da mesma.

Acresce igualmente sublinhar que as crianças, no período pré-escolar, vão progredindo nas suas conceptualizações, sendo determinante para esta progressão, a interação com a leitura e a escrita, bem como as oportunidades que tiveram para experienciar e os apoios que usufruem. A este propósito, importa, pois, sublinhar que a adoção de um modelo de trabalho que privilegie a promoção da leitura e da escrita no jardim de infância não pode descuidar a organização do espaço físico da sala de atividades e dos materiais que proporciona. Este contexto contempla uma área destinada à biblioteca e duas destinadas à leitura/escrita: área da escrita e do computador, sendo este último utilizado ora conjuntamente pelo adulto e criança(s), ora apenas pelas crianças ou adultos. E se o espaço despertar a curiosidade da criança, o processo realizado entre a literacia e jogo é colocado em evidência. Também aqui, a rotina diária assume um papel fundamental, pois o tempo de *revert* é entendido como uma oportunidade para explorar, de forma intencional, o contacto com a escrita e, deste modo, conduzir as crianças à apropriação progressiva dos seus fins e usos sociais e à expansão dos seus conhecimentos.

É também de realçar o papel do adulto pois demonstra um processo complexo que envolve repetições e questões abertas para expandir a comunicação bem como o recurso a uma observação atenta do tempo de trabalho que as crianças realizam no quotidiano, conforme se encontrem a trabalhar individualmente, em pares ou em pequenos grupos. De facto, na dinâmica interativa em pequeno grupo, o papel da educadora caracteriza-se quer como líder quer como participante, demonstrando não só uma escuta atenta à criança, como também o respeito pelo que ela é e pelo que ela quer dizer. Além disso, sobressai igualmente a resolução autónoma e colaborativa dos pares para a resolução das situações colocadas pela educadora. Importa ainda destacar a exploração da literacia de um modo mais interativo, bem como a sua inter-relação com o jogo solitário da criança no tempo de trabalho.

Por último, é de ressaltar a necessária compreensão da interatividade e da interface entre os espaços, a rotina diária e as interações entre adulto e criança e pequeno grupo. Na verdade, poder-se-á pensar que a literacia da criança em idade pré-escolar não poderá restringir-se apenas a estas dimensões, mas interpretá-las é indispensável para apoiar o exercício profissional de uma forma competente, reflexiva e crítica.

Em conclusão, este texto expõe a interpretação da experiência de uma educadora particular, subjetiva, relativa, contingente, pessoal e ética com as crianças, que poderá eventualmente, constituir-se como um ponto de partida para outras leituras no âmbito da literacia da criança em idade pré-escolar.

5 Referências

- Alves-Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Belei, R., Gimenez-Paschoal, S., Nascimento, E., & Matsumoto, P. (2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, 30(1), 187-199. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.15210/CADUC.V0I30.1770](https://doi.org/10.15210/CADUC.V0I30.1770)
- Dewey, J. (1971). *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Fernandes, P. (2005). *Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de jardim de infância*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1980). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño* (2.^a ed.). México: Siglo Vintiuno Editores.
- Gomes, I., & Santos, N. (2005). Literacia emergente: É de pequenino que se torce o pepino!. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP*, 2, 312-326. Acedido em <http://hdl.handle.net/10284/671>
- Guimarães, A.S., & Youngman, M. (1995). Portuguese preschool teachers' beliefs about early literacy development. *Journal of Research in Reading*, 18(1), 39-52. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1995.tb00067.x>
- Hall, N. (1987). *The emergence of literacy*. London: Hodder and Stoughton.
- Hohmann, M., & Wiekart, D. (2017). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2006). *O método de projeto*. Viseu: Livraria Pretexto e Edições Pedagogo.
- Leal, T., Peixoto, C., Silva, M., & Cadima, J. (2006). Desenvolvimento da literacia emergente: Competência em crianças de idade pré-escolar. In F. L. Viana, M. Martins, & E. Coquet (Eds.), *Atas do 6.º Encontro Nacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.
- Lonigan, C.J., & Shanahan, T. (2010). Developing early literacy skills: Things we know we know and things we know we don't know. *Educ Res*, 39(4), 340-346. doi: [10.3102/0013189X10369832](https://doi.org/10.3102/0013189X10369832)
- Mata, L. (1991). Desenvolvimento da linguagem escrita. *Cadernos de Educação de Infância*, 20, 11-16.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2010). Brincar com a escrita: Um assunto sério. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 31-34.
- Miles, M., & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: Editions De Boeck Université.
- Mourato, D.C. (1997). *As conceptualizações dos professores do 1.º ciclo do ensino básico e dos educadores de infância sobre o modo como as crianças constroem a linguagem escrita e as suas respectivas práticas pedagógicas*. Tese de mestrado, ISPA, Lisboa, Portugal.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). *Pedagogia-em-participação: A perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.

- Pascal, C., & Bertram, T. (2003). The quality of adult engagement in early childhood education in the UK. In F. Laevers, & L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style: Insights from an international study on experiential education* (pp. 77-91). Leuven: Leuven University Press.
- Paterson, B., Bottorff, J., & Hewat, R. (2003). Blending observational methods: Possibilities, strategies, and challenges. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(1), 29-38. doi: <https://doi.org/10.1177/160940690300200103>
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças: Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (1986). *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Sá, C.M. (2015). Literacia emergente e passagem da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. *Saber & Educar*, 20, 84-95. doi: 10.17346/se.vol20.152
- Santos, A.I. (2001). *Práticas do educador de infância e concepções infantis sobre a linguagem escrita em crianças de 4-5 anos*. Tese de mestrado, ISPA, Lisboa, Portugal.
- Santos, A.I. (2007). *A abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância: Concepções e práticas dos educadores de infância*. Tese de doutoramento, Universidade dos Açores, Portugal.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Vygotsky, L. (1996). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água.