



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Filipa Certal de Brito

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança
para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar*

Orientado por

Maria Angelina Sanches

Carlos Manuel da Costa Teixeira

**Bragança
Dezembro de 2016**



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Filipa Certal de Brito

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança
para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar*

Orientado por
Maria Angelina Sanches
Carlos Manuel da Costa Teixeira

Bragança
Dezembro de 2016

Agradecimentos

Este relatório de estágio finda uma importante fase da minha vida, cuja concretização não teria sido possível sem o apoio incondicional de várias pessoas envolvidas. Agradeço, do fundo do coração, a todos que sempre me apoiaram e acreditaram em mim.

Às instituições que me receberam, permitindo realizar todo este trabalho.

Às Educadoras Cooperantes, Filipa Pires e Adriana Angélico, pelo apoio e pela colaboração ao longo de toda a prática.

À Professora Doutora Maria Angelina Sanches e ao Doutor Carlos Teixeira pela orientação e colaboração proporcionadas ao longo de todo este trabalho, por todo o conhecimento científico transmitido, pelas palavras de incentivo e força que sempre me disponibilizaram, pela partilha de saberes e pela forma como veem e valorizam a educação pré-escolar.

A todos os docentes da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar que contribuíram para o meu enriquecimento profissional.

À Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança por me ter proporcionado a oportunidade de frequentar este mestrado.

A todos os meus amigos, em especial à Sara Alves, à Tânia Fernandes, à Sílvia Rodrigues, à Alice Marinho, à Sara Temporão e à Emanuela Fidalgo que estiveram sempre presentes em todo o meu percurso académico, pelas horas que passamos juntas, pelas experiências que partilhamos, pelos conselhos e sugestões e pela ajuda em todos os momentos difíceis ao longo desta caminhada.

Ao Hugo Simões pela dedicação, compreensão e apoio, pela disponibilidade que sempre teve, pelas palavras de incentivo nos momentos mais difíceis, por todo o amor, carinho e preocupação.

Aos meus pais, irmã e sobrinho pelo sacrifício que sempre fizeram por mim, por estarem sempre presentes e me apoiarem nos momentos mais frágeis, pelo carinho e ajuda que sempre demonstraram, por acreditarem em mim e por me incentivarem a não desistir dos meus sonhos.

A todos, obrigada por tudo.

Resumo

O presente trabalho insere-se na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e visa aprofundar a reflexão acerca da ação educativa que desenvolvemos em contexto pré-escolar, com um grupo de crianças de dois anos de idade na valência de creche e um grupo de crianças de quatro, cinco e seis anos de idade em contexto de jardim-de-infância.

Considerando o importante papel que se reconhece à literacia no processo de ensino-aprendizagem, procuramos, neste relatório, aprofundar o conhecimento acerca deste tema. Neste sentido, procedemos à caracterização das instituições, à revisão de literatura sobre a literacia, abordando especificamente questões relativas à literacia emergente e à abordagem à leitura e à escrita na Educação Pré-Escolar. Em correlação com esta teorização, procedemos à descrição e análise de um conjunto de experiências de aprendizagem em que nos envolvemos com grupos de crianças da creche e do jardim-de-infância. O estudo que atravessou este processo é de natureza qualitativa e contribuiu para que melhor pudesse compreender as características da prática educativa.

Os dados decorrentes do quadro teórico e da ação educativa desenvolvida permitem realçar a importância da abordagem à leitura e à escrita se iniciar na Educação Pré-Escolar, e uma forma integrada no desenvolvimento holístico da criança.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, literacia, literacia emergente, leitura, escrita, prática educativa.

Abstract

The present work is part of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice (PES) of the Master in Pre-School Education and aims to deepen the reflection about the educational action that I developed in a pre-school context, with a group of children of four, five and six years old.

Taking into account, the important role that literacy has been recognized in the teaching-learning process, I look for in this report to deepen knowledge about this topic.

In this sense, I proceeded to characterize the institutions, to review literature on literacy, emerging literacy and reading and writing in Pre-School Education and to describe and analyze a set of learning experiences in which I became involved. The study that went through this process is of a qualitative nature and contributed to the better understanding of the characteristics of the educational practice.

The facts derived from the theoretical framework and the educational action developed, allows us to highlight the importance of reading and writing to begin in Pre-School Education.

Keywords: Pre-school education, literacy, emerging literacy, reading, writing, educational practice.

Índice

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract.....	ix
Índice	xi
Índice de Figuras	xiii
Introdução.....	1
Capítulo I - Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada.....	3
1. Enquadramento Físico e Social dos Contextos	3
1.1. Meio Envolvente à Creche	3
1.1.2. Meio Envolvente ao Jardim-de-Infância	4
1.2.Caraterização das Instituições	4
1.2.1. Caraterização da Creche	4
1.2.2 Caraterização do Jardim-de-Infância.....	6
1.3.Caraterização das salas de atividades	7
1.3.1. Caraterização da sala de atividades em contexto de creche	7
1.3.2.Caraterização da Sala de Atividades do Jardim-de-Infância	9
1.4.Caraterização dos Grupos de Crianças	12
1.4.1.Caraterização do Grupo de Crianças em contexto de Creche	12
1.4.2.Caraterização do Grupo de Crianças em contexto de Jardim-de-Infância	14
Capítulo II - Enquadramento teórico	17
2.1. Educação pré-escolar: linhas de orientação curricular	17
2.2. Desenvolvendo a literacia.....	19
2.2.1. Literacia emergente	20
2.2.2. Conceptualizações das crianças acerca da leitura e da escrita.....	22
Funcionalidade da escrita	23
Aspetos figurativos da escrita.....	27
2.2.3. Ambientes promotores de literacia	32
2.3 O papel do/a educador/a para fomentar a leitura e a escrita na Educação Pré-Escolar	32
Capítulo III - Opções metodológicas.....	35
3.1. Identificação da problemática e objetivos do estudo.....	35

3.1.1 Processos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.....	36
Capítulo IV - Experiências de aprendizagem	39
4.1 Experiência de aprendizagem em contexto de creche	39
4.2. Experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto Pré-Escolar	41
4.2.1. Experiência de aprendizagem: Descobrimo a partir de uma história	41
4.2.2. Experiência de aprendizagem: Identificar palavras	47
4.2.3. Experiência de aprendizagem: Construção da área da escrita.....	53
Considerações finais	57
Referências bibliográficas	61
Anexos.....	63

Índice de Figuras

Figura 1- Planta da Sala de Atividades e respetiva legenda.....	8
Figura 2- Planta da Sala de Atividades e respetiva legenda.....	11
Figura 3- Crianças a escrever uma regra para a área da escrita.....	25
Figura 4- Tentativa de escrita de uma criança.....	29
Figura 5- Escrita em que não ocorre distinção entre letra e número.....	29
Figura 6- Tentativa de escrita.....	30
Figura 7- Início da produção escrita.....	30
Figura 8- Exemplificação de escrita respeitando a orientação.....	30
Figura 9- Escrita com inversão do grafema G.....	30
Figura 10- Escrita com inversão do grafema P.....	30
Figura 11- Criança a realizar o recorte de letras.....	43
Figuras 12- Escritas de nome próprio através de letras recortadas.....	45
Figura 13- Escrita de nome de personagem de uma narrativa através de recorte.....	46
Figura 14- Desenho de criança na areia.....	55
Figura 15- Criança a escrever o nome na areia.....	56
Figura 16- Criança a copiar letras de revista para a areia.....	56

Introdução

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar, a qual decorreu numa creche, com um grupo de quinze crianças de dois anos de idade e num jardim-de-infância, com um grupo de vinte e cinco crianças, de quatro, cinco e seis anos de idade. Com este relatório pretendemos aprofundar a reflexão sobre a ação educativa desenvolvida, reconhecendo que esta deve ser de natureza holística e deve criar oportunidades para um crescimento e desenvolvimento de todas as crianças.

Em termos investigativos, centramos a ação educativa num trabalho que pretende refletir sobre a abordagem à leitura e à escrita na Educação Pré-Escolar pelo que apresentaremos, essencialmente, experiências de ensino aprendizagem que promovemos com as crianças em que esta abordagem foi realizada. Como é evidente muitas outras experiências foram realizadas, mas a natureza deste documento não permite que delas se dê aqui nota.

Neste sentido, e considerando a importância que a literacia pode assumir na aprendizagem das crianças que frequentam a educação pré-escolar, pretendemos aprofundar o conhecimento sobre a abordagem à linguagem escrita, promovendo, por um lado, o contacto das crianças com atividades significativas de leitura e de escrita, e, por outro, procurando fazer um levantamento das suas conceções sobre os aspetos formais e a funcionalidade da linguagem escrita.

O estágio realizou-se em dois contextos de Educação Pré-Escolar, tendo iniciado em contexto de creche, durante os meses de novembro e dezembro de 2014, e findado em contexto de jardim-de-infância, entre os meses de fevereiro e junho de 2015. Ambos os estágios tiveram momentos de observação, de cooperação e de intervenção. Estagiei sem par pedagógico, pelo que, após as duas primeiras semanas de observação, trabalhamos em semanas intercalares com a educadora das instituições em que estive inserida.

É fundamental realçar a importância do estágio para o futuro enquanto educadora, pois é neste momento que entramos em profundo contacto com a realidade. No momento em que realizamos o estágio, pomos em prática toda a teoria estudada quer a

nível de licenciatura, como a nível de mestrado. É aqui que aprendemos a refletir sobre as nossas ações, a agir de acordo com essa reflexão e a ser flexíveis.

Para uma melhor compreensão deste trabalho, vamos organizámo-lo em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, procedemos à contextualização da prática educativa onde, caracterizamos as instituições, as salas de atividades, os grupos de crianças e a organização do espaço.

No segundo capítulo, apresentamos o enquadramento teórico no qual referimos a literacia, a literacia emergente, as conceptualizações das crianças acerca da leitura e da escrita, os ambientes promotores de literacia e o papel do/a educador/a para fomentar a leitura e a escrita na educação pré-escolar.

No terceiro capítulo descrevemos a metodologia utilizada. Nele referimos as questões e objetivos do estudo, bem como, as técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados.

No quarto capítulo descrevemos e refletimos sobre as experiências de aprendizagem desenvolvidas com as crianças, no qual tentamos referir os aspetos que consideramos mais relevantes.

Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências bibliográficas.

Capítulo I

Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada

O contexto em que se desenvolve a Educação Pré-Escolar necessita de atenção e reflexão para que se encontrem as respostas mais adequadas às crianças que a frequentam.

Neste capítulo iniciamos com a caracterização dos contextos institucionais onde desenvolvemos a prática de ensino supervisionada. Descrevo o meio envolvente às instituições, referimos a caracterização e o ambiente educativo das salas de atividades e procedemos à caracterização dos grupos de crianças.

1. Enquadramento Físico e Social dos Contextos

Este capítulo está dedicado ao enquadramento físico e social dos contextos das instituições em que estive inserida para realizar o estágio. Começamos por referir o seu meio envolvente, seguido da caracterização das instituições, das salas de atividades e, por fim, a caracterização dos grupos de crianças com quem trabalhamos.

1.1. Meio Envolvente à Creche

A instituição onde realizamos o estágio em contexto de creche integra-se num espaço urbano na parte central da cidade de Bragança. A população que a frequenta é proveniente de diferentes pontos da cidade.

Na zona envolvente, encontra-se o Museu de Arte Contemporânea Graça Morais que pode ser uma mais-valia para atividades nesse local. Encontra-se também a Praça da Sé, onde decorrem, ao longo do ano, diversas atividades e ainda o Teatro Municipal e a Biblioteca Municipal. Da instituição a estes locais as crianças podem deslocar-se a pé pois estes encontram-se relativamente perto.

1.1.2. Meio Envolvente ao Jardim-de-Infância

O Jardim-de-infância onde desenvolvemos a prática de ensino supervisionada integrava-se em contexto urbano e localiza-se a Nordeste da cidade de Bragança.

Esta instituição encontra-se numa zona predominantemente habitacional, tendo por perto outros recursos (piscinas, cafés, hipermercados, uma clínica veterinária, um polidesportivo ao ar livre, um Clube de Caça e Pesca e uma Escola de Ensino Básico), entre outros.

As vias de acesso são várias e de boas condições e, uma vez que se trata de uma zona habitacional, não há grande fluxo de trânsito. Todas as infraestruturas acima referidas fazem com que a zona envolvente seja bastante atrativa podendo contribuir para o desenvolvimento de uma ação educativa de qualidade.

1.2. Caraterização das Instituições

Após referir qual o meio envolvente das instituições, prosseguimos com a caraterização das mesmas, onde descrevemos a sua estrutura física e fazemos uma reflexão sobre o ambiente educativo.

1.2.1. Caraterização da Creche

A creche encontra-se integrada num centro infantil, partilhando alguns espaços com outras valências, nomeadamente a de jardim-de-infância. Cada uma destas valências integra três salas de atividades.

Este centro apresenta o formato arquitetónico de um favo de mel, encontrando-se, na parte central, um salão polivalente ou átrio que funciona como refeitório e é utilizado para realização de diversas atividades. Em seu redor encontram-se as salas de atividade, salas de apoio, secretaria e copa. Inicialmente as salas estavam todas interligadas divididas apenas por um arco. Posteriormente, esse arco foi tapado e foram construídas paredes para separar as diversas salas.

Todas as salas possuem boa luminosidade pois possuem grandes janelas e porta para o recreio, apresentando também um bom nível acústico e boa ventilação. As janelas são baixas, o que permite que as crianças tenham uma visão do exterior. Em contrapartida, como há muitas janelas, há poucos espaços para afixar os trabalhos realizados pelas crianças.

As salas possuem boas condições de segurança, exceto os radiadores do aquecimento que estão expostos, pelo que foram colocadas mesas de trabalho à sua frente, no sentido de evitar riscos para as crianças.

O átrio central é um espaço amplo com capacidade para 120 crianças, com mesas e cadeiras apropriadas ao seu tamanho. É o espaço também onde são servidas as refeições às crianças. As mesas estão agrupadas consoante o grupo a que se destinam. Este espaço encontra-se delimitado com placares que permitem diversas utilidades, entre elas a colocação de imagens decorativas para, de certo modo, alegrar o momento das refeições.

A copa é de pequenas dimensões, pelo que as refeições principais são servidas pela Santa Casa da Misericórdia de Bragança. Esta copa serve, assim, para atividades de lavagem de loiça e para refeições intermédias (exemplo: para aquecimento do leite), e pode ainda servir para atividades culinárias com as crianças.

Há também uma sala de reunião para as educadoras, que constituem a equipa pedagógica desta instituição. Esta sala é ainda local de arrumação para material pedagógico utilizado nas atividades.

Existe ainda uma sala de atividades e lazer designada “sala da televisão”. Esta divisão possui: uma televisão, um vídeo, um DVD, um armário com material audiovisual, mantas e bancos. Esta sala é mais utilizada no período de componente não letiva, ou seja pelas auxiliares e pelas crianças. É nesta sala que se efetua o acolhimento de manhã à chegada das crianças ao jardim-de-infância e, depois da componente letiva, pelas auxiliares de ação educativa.

Esta instituição possui três casas de banho, sendo elas: uma de adultos, uma para as crianças do jardim-de-infância e a outra para crianças da creche. Todas as casas de banho possuem material de tamanho adequado aos utilizadores e têm luz natural. As paredes desta instituição possuem vários placares e, ao longo dos corredores, encontram-se os vestuários, com cabides para colocar casacos, mochilas e outros objetos das crianças. Cada cabide tem o nome e/ou fotografia da criança a que pertence. Existem duas portas de acesso, a principal e a da copa que possui uma ligação ao exterior.

O espaço exterior é comum ao Pré-escolar onde uma parte contém uma zona com parque infantil com escorregas, baloiços de pequenas dimensões e com piso usual nos parques infantis. O restante espaço é amplo e com diverso tipo de piso, entre eles cimento, areia, terra e mosaico. Uma parte deste recinto é ainda utilizada como parque

de estacionamento para os pais, nos períodos em que vão levar ou buscar as crianças. Esta prática é, a nosso entender perigosa, e seria um aspeto a melhorar, apesar de terem sido colocados pequenos obstáculos para sinalizar essa área.

1.2.2 Caraterização do Jardim-de-Infância

O jardim-de-infância está instalado num edifício construído de raiz e inaugurado no ano 2003. Pertence à rede pública de educação pré-escolar, sendo tutelado pelo Ministério da Educação e pela Câmara Municipal de Bragança, a nível logístico.

Esta Instituição é destinada à prática da Educação de Infância para crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e os 5 anos e tem capacidade para 75 crianças distribuídas por 3 salas.

O Jardim de Infância possui boa iluminação natural e é provido de aquecimento central. Existem três salas de atividade, também com boa luminosidade natural, possuindo no exterior cabides e um quadro em cortiça que serve de expositor para os trabalhos elaborados pelas crianças. Possui três casas de banho, uma para crianças do sexo masculino, outra para crianças do sexo feminino e outra para as crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Existe uma cozinha, de reduzida dimensão, que funciona como refeitório, constituída por um balcão, uma banca de lavar a loiça, um fogão e três mesas, com as respetivas cadeiras, e ainda máquina de lavar a louça e micro-ondas. Anexa à cozinha existe uma despensa para arrumação, onde se encontra um frigorífico e máquina de lavar a roupa. Ainda anexo à cozinha existem dois compartimentos com polibans, possuindo um deles lavatório.

A instituição possui também um salão polivalente, de apoio à atividade letiva e onde decorrem as Atividades de Animação e Apoio à Família.

Existe ainda uma secretaria com uma despensa anexa, dois gabinetes de trabalho, duas despensas (material de limpeza e material pedagógico) e duas casas de banho para adultos. O *hall* de entrada da secretaria, foi adaptado a biblioteca, utilizada pelas duas valências da instituição.

O Jardim de Infância encontra-se localizado nas traseiras de moradias, tendo como acesso dois portões, uma para saída de peões e outro para saída de viaturas que acedem ao parque do estabelecimento, encontrando-se, à direita deste, um polidesportivo, disponível também para utilização das crianças.

O Espaço Exterior é amplo e contém:

- Um recreio coberto, ao qual se tem acesso pelas salas de atividade e pelo salão polivalente;

- Um parque infantil, constituído por dois equipamentos lúdicos de molas, uma estrutura com escorrega, duas estruturas com 2 baloiços individuais e um jogo do galo. O pavimento do parque é em Tartam e encontra-se desenhado neste o jogo da “macaca”.

- Duas balizas de futebol colocadas sobre o relvado.

- Uma área verde considerável e uma zona cimentada e coberta na entrada da instituição.

1.3.Caraterização das salas de atividades

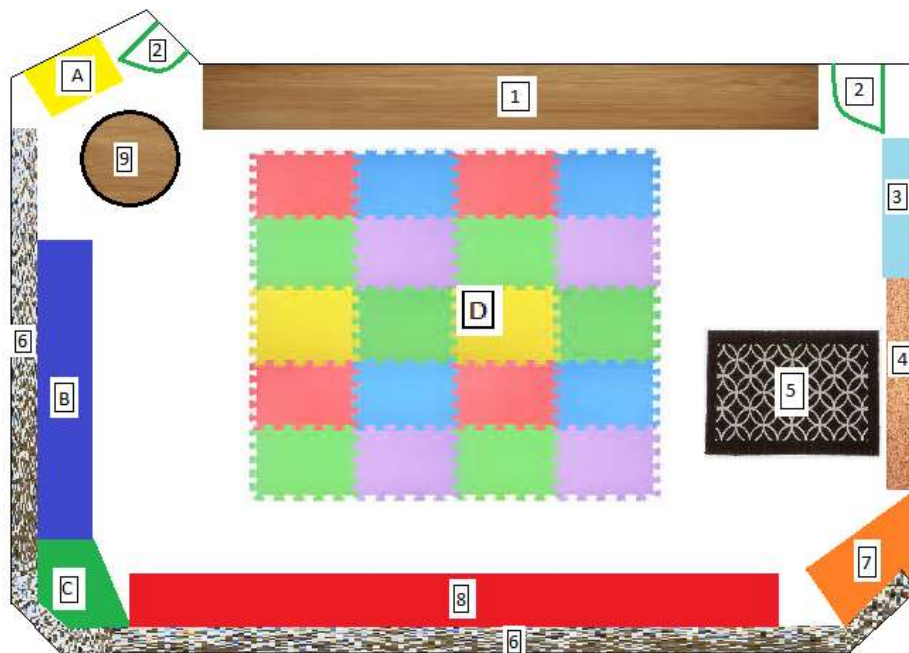
Segue-se a caraterização física das salas de atividades de ambas valências, onde descrevemos a sua estrutura e organização e mostramos as suas plantas e respetivas legendas com o intuito de o leitor conseguir visualizar mais facilmente como as salas estavam dispostas. Não esquecendo de referir os materiais que compunham as salas e as rotinas das crianças.

1.3.1. Caraterização da sala de atividades em contexto de creche

A sala de atividades na qual nos integramos foi a do grupo de crianças de dois anos de idade. Tratava-se de uma sala com bastante iluminação solar, visto ter seis janelas, o que permite muita luminosidade.

Esta encontrava-se organizada em áreas de atividades, possuindo uma área de expressão plástica, uma área da casa, explorada numa das minhas atividades e a área das construções. Tinha uma mesa redonda, com seis cadeiras e quatro mesas retangulares com um total de dez cadeiras, sendo que se encontravam junto à parede, pois como os radiadores do aquecimento não tem qualquer tipo de segurança, a educadora achou por bem encostar as mesas para que nenhuma criança se magoasse, o que por outro lado não foi uma alteração bem conseguida, visto que as crianças ficam sentadas viradas para a janela e de costas para a sala de atividades.

Possuía também três armários grandes, um com uma aparelhagem de som, garrafas de água de cada criança, lugar para colocar as chupetas e mais abaixo algumas bonecas e peluches. Havia um outro armário com capas, portefólios das crianças, e alguns brinquedos. Por último, havia um armário com livros, materiais de expressão plástica e jogos.



- | | |
|----------------------|---------------------------|
| 1. Armários | 7. Área das construções |
| 2. Portas | 8. Mesas de atividades |
| 3. Espelho | 9. Mesa de atividades |
| 4. Placard | A. Área de jogos e carros |
| 5. Manta e almofadas | B. Área da cozinha |
| 6. Janelas | C. Sofás |
| | D. Tapete de esponja |

Figura 1- Planta da sala de atividades em contexto de creche.

Havia também um espelho, uma manta, almofadas e um placar dividido com dois títulos, “os nossos trabalhos”, onde eram expostos os trabalhos realizados pelas crianças e “o que aprendemos”, onde a educadora expunha alguns materiais que utilizou para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Por exemplo, a dada altura, o placar continha desenhos de frutas com cor vermelha, pois com as crianças tinha sido trabalhado o tema da alimentação saudável e, ao mesmo tempo, procurou-se desenvolver vocabulário referente à designação das cores e sua respetiva identificação.

Ao nível material, a sala apresentava pouca diversidade e quantidade de recursos, o que leva as crianças a ficarem, por vezes, “fartas” dos materiais existentes, como é o caso dos jogos e dos livros. Os materiais eram de qualidade razoável, embora alguns

apresentassem sinais de desgaste, sendo necessário renová-los com frequência ou consertá-los sempre que possível.

Importa referir o ambiente educativo que observamos nesta sala, pois este é um fator muito importante para o desenvolvimento das crianças, necessitando de um “ambiente que as apoie, estimule e desafie” (Riley, 2004, p. 42). Na prática verificamos que este ambiente estava em déficit no que diz respeito ao que a autora supracitada refere, pois deparamo-nos com a situação da disposição das mesas, anteriormente referido, em que as crianças estavam viradas para as janelas, de costas para a sala de atividades, parecendo mesmo que estavam de “castigo”, o que levava a uma menor atenção por parte das crianças. Esta disposição, como facilmente se entende, não promovia a comunicação (que também se faz pelo olhar) dentro da sala. Além disso, estando viradas para as janelas, as crianças facilmente se distraíam com o que iam vendo lá fora. Outro aspeto que observamos foi a falta de escrita dentro da sala, pois não havia objetos/materiais identificados para esse fim, e eram poucos os livros à disposição das crianças. Acresce-se que não havia a rotina de marcar presenças ou tempo, ou seja, o espaço não era rico no que se refere à promoção de literacia.

Quando iniciamos a prática deparamo-nos com uma questão que nos inquietou, mas que foi resolvida, visto que o chão da sala era de mosaico e as crianças sentavam-se no chão frio sem qualquer revestimento. Foi, posteriormente, colocado um tapete de esponja que cobria uma grande parte do chão da sala, para que as crianças estivessem em melhores condições.

A nível de rotina, existiam rotinas consistentes, como era o caso dos horários das refeições e a hora do descanso. As crianças da sala onde nos encontrava-mos tinham por rotina dormir depois do almoço, dormindo em camas colocadas na sala de atividades, tapadas por lençóis e cobertores.

1.3.2. Caraterização da Sala de Atividades do Jardim-de-Infância

A sala de atividades onde nos inserimos para realizar a prática, como antes referimos, era frequentada por crianças de quatro, cinco e seis anos de idade. Era uma sala com bastante iluminação solar, visto a parede do fundo ser envidraçada.

Estava organizada em áreas, tais como, a área da casa, a área dos jogos, a garagem, área das comunicações, área da expressão plástica (pintura, recorte, colagem, desenho), biblioteca, o kidsmart e a área da escrita (introduzida por mim).

Esta continha seis mesas retangulares, com um total de 25 cadeiras. Possuía também três armários grandes, um apetrechado de materiais para utilizar em atividades, outro de jogos (de forma a alternar com os jogos que se encontravam disponíveis às crianças) e, por último, um armário onde se encontravam os dossiês das crianças, revistas e folhas brancas, tesouras, lápis de cor e cola.

Cada criança possuía uma almofada, pois o acolhimento era feito em roda, no chão e assim estavam mais confortáveis. Nos últimos períodos de estágio, as almofadas foram substituídas por cadeiras, pois as crianças não conseguiam estar calmas e estas eram sempre motivo de brincadeira, barulho e confusão. Após a medida tomada da colocação das cadeiras, notou-se uma melhoria no seu comportamento. Esta mudança também tinha como objetivo facilitar a transição, pois no seguinte ano letivo algumas delas transitariam para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico, o que os leva a passar mais tempo sentadas. Havia também quatro placares de cortiça. Um intitulado de “datas comemorativas”, onde eram afixados os trabalhos das crianças referentes a alguma comemoração, como por exemplo a Páscoa. Outro placar continha afixados os trabalhos realizados, noutro placar eram afixadas as pinturas e por fim no outro placar eram afixados alguns trabalhos de plástica.

A nível material, a sala possuía materiais diversificados, havia a preocupação da educadora em reorganizar a sala de atividades, ou seja, as áreas iam sendo mudadas de lugar, o que suscitava alegria às crianças sempre que isto acontecia. Os livros da biblioteca da sala também eram trocados com frequência, assim como os jogos.

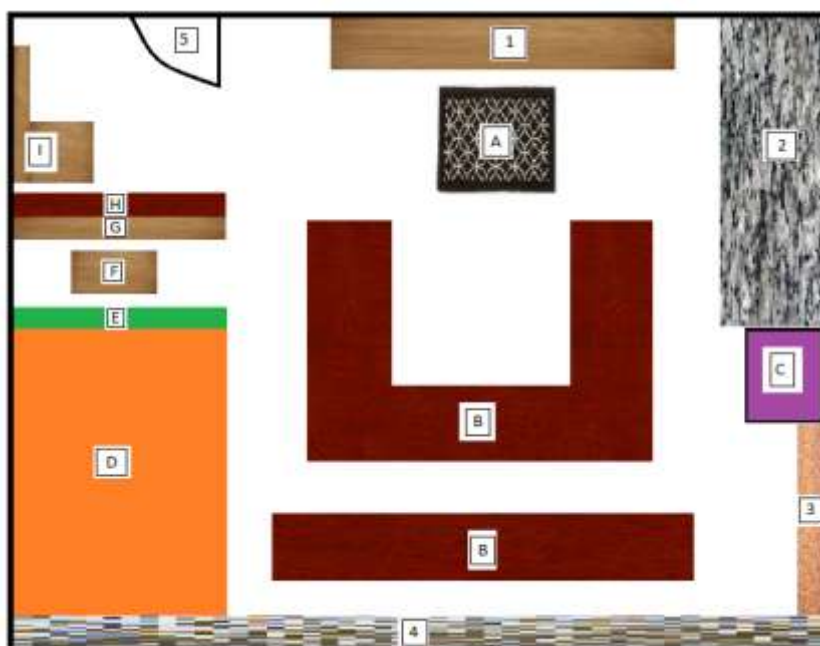
Ao nível de ambiente de aprendizagem, na nossa opinião, esta sala era mais “rica” do que a sala de atividades da valência de creche. Consideramos este ambiente mais “rico”, pois as crianças tinham mais e melhor acesso a diversas áreas e materiais, incluindo aqueles que propiciam uma abordagem à escrita e, como refere Riley, “a linguagem, quer seja falada ou escrita, não pode florescer no vazio” (2004, p. 42). Apesar que os materiais também não estavam identificados com escrita, contudo aqui havia uma melhor promoção da literacia.

Segundo Riley,

“a criação de um ambiente que motive as crianças a falar e a interagir contemplará a existência de áreas sossegadas e de áreas movimentadas (...), recursos relacionados com tópicos ou com algum tema em destaque, materiais de construção e atividades de manipulação, além de uma série de brinquedos educativos que sejam apelativos” (2004, p. 42).

Tudo isto nos foi possível verificar nesta sala. Estas crianças gostavam muito de brincar na área da casa para brincar ao faz de conta, sendo as brincadeiras mais escolhidas brincar aos pais, aos noivos e aos médicos, disfarçando-se a rigor, o que é muito importante para o desenvolvimento da linguagem e, por sua vez, da escrita, pois estas “experiências (...) oferecem uma oportunidade às crianças em idade pré-escolar para compreender novos conceitos” (Riley, 2004, p. 42).

Na figura que se segue, podemos observar a planta da sala de atividades do contexto de jardim-de-infância.



- | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Armário com materiais | C. Kidsmart |
| 2. Bancada e área da garagem | D. Área da cozinha |
| 3. Quadro de afixação de trabalhos | E. Marcação do tempo e presenças |
| 4. Janelas | F. Mesa para jogos |
| 5. Porta | G. Área de jogos |
| A. Manta e almofadas | H. Biblioteca |
| B. Mesas de atividades | I. Computador e quadro interativo |

Figura 2- Planta da sala de atividades em contexto de Jardim-de-Infância.

Ao nível das paredes encontravam-se afixados quadros que funcionavam como instrumentos de ajuda à organização e funcionamento em grupo, como: o quadro de presenças; o quadro do tempo; o quadro de responsabilidades.

O **quadro de presenças** era constituído por uma tabela de dupla entrada, em que, do lado esquerdo, na vertical estavam escritos os nomes das crianças e, na parte

superior, horizontal o nome dos dias da semana, cada um de cor diferente e com um símbolo que ajudava a identificá-lo.

Para indicação da presença havia cartões, de diferentes cores, de acordo com os dias da semana, que continham o grafema “P” para identificar a presença.

O **quadro do tempo** incluía imagens de diferentes estados de tempo atmosférico. Para assinalar o tempo havia cartões para indicar o dia da semana a que se referia o tempo e círculos para assinalar no estado ou estados atmosféricos correspondentes aos observados no dia, podendo este ser completado ao longo dia, caso se verificassem alterações no tempo.

O **quadro de responsabilidade** era constituído, também, por uma tabela de dupla entrada, indicando dias e responsabilidades a assumir, como: organizar as entradas e saídas na sala, registar o tempo, supervisionar a arrumação dos espaços e confirmar se todos marcaram a presença, ilustradas estas pelas crianças. Os nomes das crianças estavam indicados numa lista, que era seguida, de modo a todos poderem assumir essa tarefa, garantindo assim a igualdade de oportunidades de todos assumirem responsabilidades. Ao lado havia cartões de fotografia de cada um e nome para indicar a responsabilidade.

1.4. Caraterização dos Grupos de Crianças

Como se pode ler na descrição que se segue, neste ponto será feita a caraterização dos grupos de crianças com quem trabalhamos nas duas valências. Será registado o número de crianças presentes em cada sala, o seu sexo e as idades, o seu comportamento e sobretudo a dificuldade que sentimos em trabalhar com as crianças do jardim-de-infância.

1.4.1. Caraterização do Grupo de Crianças em contexto de Creche

A sala do grupo de dois anos da creche em que nos integrámos era constituída por quinze crianças, sendo nove raparigas e seis rapazes. Quando iniciamos a prática, a educadora alertou para a importância que assume conhecer as características de cada criança e do grupo, bem como o acompanhamento que é necessário fazer para garantir a segurança, o bem-estar e a progressão de todas. Aspetos que procurámos tomar em consideração, no sentido de poder melhor organizar a ação educativa, apoiar e favorecer o seu desenvolvimento.

Apesar da tenra idade, o grupo manifestava-se sociável e participativo, manifestando prestar atenção e interagir, embora por um tempo limitado e com as naturais diferenças entre as crianças. Com um comportamento mais inquieto manifestava-se uma criança, movimentando-se pela sala em momentos de diálogo e de realização de algumas atividades, comportamento que levava a que, por vezes, outras crianças a seguissem. Numa das sessões de estágio, essa criança não esteve presente, notando-se uma maior calma na sala e, quando solicitadas as crianças a prestarem atenção, conseguiam manter silêncio. Porém, em outras situações observámos que essa criança ao nível do envolvimento na realização de algumas atividades, como as de expressão plástica e de jogos de movimento, revelava ser uma das mais ativas na sua concretização e concentrada na mesma.

Observámos ainda que uma menina revelava fraco envolvimento nas atividades propostas, levando-nos a refletir sobre o papel do educador em recorrer a estratégias que suscitasse a sua atenção e motivação, bem como a interação com as outras crianças. Isto porque era uma criança que muitas vezes ficava a observar as outras brincarem, não se envolvendo em atividades com elas e mantendo-se calada. Quando brincava, normalmente, fazia-o sozinha, mas prestando atenção ao que os outros faziam, fixando neles o olhar. No decurso do estágio procuramos aproximar-nos desta menina, respeitando o seu espaço, mas ao mesmo tempo dando-lhe atenção, embora o tempo de permanência na instituição fosse limitado. Com o passar do tempo, a criança foi revelando uma progressiva integração, podendo entender com resultados positivos, pois numa visita que, mais tarde, fizemos ao grupo, saímos de lá muito contentes, pois todas as crianças demonstraram grande alegria e carinho por estarmos juntos novamente. Sentimos orgulho, pois pela primeira vez, a menina em questão aproximou-se e abraçou-nos. É um gesto simples, mas vindo de alguém que antes não o fazia e revelava barreiras à interação foi muito gratificante, e pela sua reação, não o foi apenas para nós, mas também para ela, como denotava o seu sorriso e expressividade no olhar e nos movimentos corporais. Percebemos a importância de respeitar o tempo de cada criança, mas também de observar e criar oportunidades para que a sua progressão ocorra, ajudando-a a criar a autoconfiança e a segurança necessárias para estabelecer (inter)ações e criar relações.

No sentido de melhor compreender as características deste grupo, importa referir que apesar de caracterizado como grupo de dois anos, apresentavam diferenças em termos de meses de vida, que se faziam sentir ao nível das possibilidades de locomoção

e de expressão oral. Havia duas crianças, gêmeas, que ainda não tinham completado os dois anos e duas crianças com quase três anos de idade. Estas crianças frequentavam a sala pela segunda vez.

Quanto à ação e relação com o grupo, ocorreu de forma positiva, criando-se um ambiente que superou as expectativas que, no primeiro contacto, havia formado.

1.4.2. Caraterização do Grupo de Crianças em contexto de Jardim-de-Infância

O grupo de crianças em que nos integramos para realizar a prática educativa pré-escolar era constituído por vinte e cinco crianças sendo sete do sexo feminino e dezoito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade. Sete crianças tinham quatro anos e frequentavam pela segunda vez a instituição e sala, e as de cinco e seis anos frequentavam a sala pela terceira vez.

As regras da sala eram conhecidas pelas crianças, mas revelavam alguma dificuldade em cumpri-las. A dimensão extensa do grupo levava a que, nem sempre, fosse fácil gerir as suas participações e interesses por materiais e áreas de trabalho, o que gerava alguns conflitos entre as crianças, necessitando da intervenção do adulto. Procurávamos incentivar a resolução autónoma dos mesmos, o que nem sempre era conseguido.

A facilidade de expressão e conhecimento entre os elementos do grupo, levava a que entrassem facilmente em diálogo, partilhando ideias, experiências e interesses por séries de televisão, jogos de computador, etc., o que reconhecemos como muito importante, mas que a dificuldade em respeitar a vez de cada um falar, fazia com que se gerassem situações, nem sempre fáceis de gerir, de modo assegurar oportunidades positivas de aprendizagem e de cidadania.

Por outro lado, as questões de poder e de respeito pela autoridade dos membros da equipa pedagógica eram percebidas pelas crianças em função do papel que assumiam no grupo, manifestando maior respeito pelas regras da vida em grupo na presença da educadora da sala do que na presença de outros profissionais de apoio, nomeadamente de educadores que podiam substituir a educadora titular de grupo, bem como da educadora estagiária.

Por conseguinte, um dos objetivos que traçamos para trabalhar com o grupo dizia respeito ao controlo de grupo, favorecendo a reflexão acerca da importância da escuta e da responsabilidade que, a cada um, cabe na construção de um ambiente educativo

positivo. Esta foi uma experiência enriquecedora, do ponto de vista da nossa aprendizagem profissional, pois, fez com que nos confrontássemos com situações não esperadas, mas que levaram a que, por vezes, tivéssemos de enveredar por estratégias de intervenção diferentes das planificadas.

Entre outras características do grupo, é de ter em consideração que era um grupo que se manifestava trabalhador e empenhado em concretizar as tarefas propostas pelos adultos ou da sua própria iniciativa, revelando particular envolvimento nas que que diziam respeito à descoberta, desafiando-as a pensar e a procurar soluções.

O grupo apresentava grande curiosidade em relação à entrada no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, o que procurámos tomar em consideração no sentido de facilitar a transição. Das vinte e cinco crianças, dezoito iam transitar para o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico e sete crianças continuavam a frequentar a instituição, no ano letivo seguinte.

Capítulo II

Enquadramento teórico

Neste capítulo começamos por abordar as linhas de orientação curricular, onde apresentamos os objetivos pedagógicos definidos para a Educação Pré-Escolar, expondo os que se tornaram mais relevantes nas experiências de aprendizagem realizadas na prática educativa. De seguida, refletirei e investigarei sobre a literacia, e, mais especificamente, sobre a literacia emergente. Neste âmbito, focamos a investigação nas conceptualizações das crianças acerca da leitura e da escrita, procurando problematizar essas conceptualizações a dois níveis: o da funcionalidade da escrita e o dos aspetos figurativos. O capítulo apresenta ainda uma reflexão acerca dos ambientes promotores de literacia, finalizando com uma análise do papel dos/as educadores/as para fomentar a leitura e a escrita na Educação Pré-Escolar.

2.1. Educação pré-escolar: linhas de orientação curricular

Como quadro de referência para a orientação da ação educativa torna-se importante ter em consideração os fundamentos e princípios definidos nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (ME, 2002). Estes acentuam a importância de perspetivar as crianças como sujeitos ativos do processo educativo e de possibilitar a todas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, valorizar os seus saberes como fundamentos de novas aprendizagens e criar condições para que usufruam do necessário bem-estar e oportunidades de progressão. Nessa linha, pressupõe-se o recurso a “uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo” (ME, 2002, p.14).

As OCEPE fundamentam-se no princípio geral e objetivos pedagógicos definidos na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro) e destinam-se “a apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME, 2002, p.13). Esse princípio estabelece que a educação pré-escolar constitui “a primeira etapa da educação básica” e que deve favorecer formação e desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei nº 5/97, de 10 de

fevereiro, art. 2º). Por sua vez, esta diretriz apoia-se nos postulados expressos na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro; Lei nº 49/2005, 30 de agosto). Desse princípio decorrem os seguintes objetivos pedagógicos definidos para a Educação Pré-Escolar, nomeadamente:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, art. 1º).

Para a prática educativa, alguns destes objetivos tornaram-se mais relevantes que outros, tais como os que estão expressos nas alíneas a), d), e) e f).

Na alínea a), que se refere a promover o desenvolvimento pessoal e social da criança numa perspetiva de educação para a cidadania, as OCEPE “dão particular importância à Organização do Ambiente Educativo como um contexto de vida democrática em que as crianças participam” (ME, 2002, p.20), o que se pode verificar posteriormente na descrição das experiências de aprendizagem, em atividades como a da construção de instrumentos musicais, em que as crianças escolheram autonomamente o instrumento que gostariam de elaborar.

No que diz respeito à alínea d), esta refere como objetivo estimular o desenvolvimento da criança respeitando as suas características individuais, favorecendo

aprendizagens significativas e diferenciadas. Neste âmbito, as OCEPE referenciam a “interligação entre desenvolvimento e aprendizagem” (ME, 2002, p.18) pois consideram que “o ser humano se desenvolve num processo de interação social” (ME, 2002, p.19), ou seja, quanto maior for a interação da criança com o meio, melhor será o seu desenvolvimento. Este objetivo remete-nos para uma questão cívica, visto que menciona o respeito pelas características individuais de cada um. Para trabalhar este conteúdo, utilizamos na prática uma história que possibilitou o desenvolvimento de experiências de ensino-aprendizagem ricas, cujo aprofundamento se fará mais adiante.

Quanto à alínea e), esta refere-se à necessidade de desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas. Segundo as OCEPE, “este objetivo é contemplado nas áreas Expressão e Comunicação do Mundo”. (ME, 2002, p.21). A respeito deste objetivo apresentaremos e analisaremos uma atividade de construção de instrumentos musicais.

Para as crianças usufruírem de uma melhor comunicação e aprendizagem é necessário que estejam inseridas “num ambiente que as apoie, estimule e desafie através de experiências ricas e de atividades” (Riley, 2004, p.42), para que haja uma promoção de literacia.

2.2. Desenvolvendo a literacia

Vários são os autores que se debruçaram sobre a definição do termo “literacia”, tais como McLane e McNamee (1990) Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996), Delgado-Martins, Costa e Ramalho (2000). Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996) “tentam defini-lo e caracterizá-lo distinguindo-o do conceito de alfabetização muitas vezes associado a literacia”. Segundo estes autores, “enquanto a alfabetização se refere ao acto de ensinar e de aprender, a literacia refere-se à capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo”. No mesmo sentido vai a clarificação feita por Delgado-Martins, Costa e Ramalho (2000) quando afirmam que a “alfabetização refere um conhecimento obtido, estável, enquanto literacia designa um conhecimento processual, em aberto” (Mata, 2006, p.16).

Segundo Benavente et al. (1996), literacia diz respeito ao desenvolvimento das “capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana. Trata-se de capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos

(textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal)” (Mata, 2006, p.16).

Para McLane e McNamee (1990) existem diversos aspetos para obter uma definição de literacia, tais como, “as atitudes, as suposições, as expectativas sobre a leitura e a escrita e o local e o valor destas actividades na vida de cada um” (Mata, 2006, p.16). Estas autoras concluem referindo que “a literacia é assim uma aquisição social e cultural, mas também uma aquisição cognitiva, já que implica da mesma forma uma actividade intelectual individual” (Mata, 2006, p. 17).

Segundo Notari, O’Connor e Vadasy (2001), literacia é “o domínio da leitura, escrita, entre um conjunto de outros actos criativos ou analíticos associados ao conhecimento e competência numa particular área de desempenho” (Azevedo, 2007, p. 19). Este aspeto que se refere à dimensão pragmática que caracteriza a literacia é igualmente salientado por Sim-Sim (1999) ao afirmar que literacia se trata “não só da possibilidade de acesso à informação escrita, mas também da sua integração na vida pessoal e social de cada um” (Mata, 2006, p.16). Em suma, literacia é ter a capacidade de utilizar de forma funcional a leitura e a escrita.

2.2.1. Literacia emergente

Foi nos anos 80 que a literacia emergente alcançou destaque devido a “muitos trabalhos de investigação que pretenderam estudar os conhecimentos infantis sobre a linguagem escrita em fases precoces da aprendizagem” (Mata, 2006, p.18). Este destaque resultou da “influência do trabalho de alguns autores construtivistas e socioconstrutivistas (como Piaget e Vygotsky)” e é a partir daqui que “passa a ser valorizado o papel activo da criança e o papel mediador dos outros que com ela interagem, para a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita” (Mata, 2008,p.10). Teale e Sulzby (1989) utilizaram o termo literacia emergente de “forma sistemática e clara” com o intuito de “enquadrar uma nova perspectiva de abordagem e uma nova concepção do processo de apreensão e aprendizagem da linguagem escrita” (Mata, 2006, p.18). A principal característica desta nova perspectiva, segundo a autora que acabamos de citar, refere-se ao papel atribuído à criança, assentando este em alguns pressupostos, tais como:

1. “O desenvolvimento da literacia começa antes de a criança iniciar uma instrução formal. A criança começa desde cedo a desenvolver comportamentos

associados à leitura e escrita, em contextos informais, tais como a sua casa e a comunidade envolvente.

2. A criança vai-se desenvolvendo enquanto leitor/escritor, não sendo pertinente considerar que a leitura precede a escrita, ou vice-versa.
3. Uma vez que a literacia se vai desenvolvendo em situações associadas ao dia-a-dia, as funções da literacia são uma componente integrante da aprendizagem sobre a leitura e a escrita, assim como são as formas de literacia.
4. As crianças desenvolvem um trabalho crítico cognitivo sobre a literacia desde muito cedo e não somente aos 6 anos.
5. As crianças vão aprender a linguagem escrita através de um envolvimento participado. Este envolvimento decorre quer em situações individuais de exploração, quer em interacção com outros.
6. Embora o processo de aprendizagem das crianças sobre a linguagem escrita possa ser descrito através de determinadas etapas, as crianças podem passar por estas de modos diversos e em idades diferentes. ” (p.18).

Tal como Mata (2008) refere, vários são os estudos que apontam “que as crianças desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados”, isto devido ao facto de as “crianças interagirem, mesmo em contextos informais, com outras crianças e adultos que utilizam a escrita” além “de serem aprendizes activos, que constroem conhecimentos sobre o mundo, à medida que exploram o meio envolvente e reflectem sobre as suas explorações” (p.9).

Procurando compreender a *literacia emergente*, Teale e Sulzby (1989) definem *literacia* como um termo que “pretende enfatizar a relação dinâmica entre leitura e escrita, considerando que se influenciam mutuamente ao longo do processo de desenvolvimento”. Em relação à definição de *emergente*, Teale e Sulzby (1995) afirmam que “este pretende realçar o desenvolvimento (...) tendo em vista determinadas aquisições, onde se vão reelaborando estratégias e intenções através de processos onde a criança participa activamente”, havendo “um envolvimento precoce da criança, construindo a sua compreensão sobre o funcionamento da linguagem escrita” (citado por Mata,2006, p.19). Hall (1987), de acordo com Mata (2006), completa estes aspetos quando “especifica quatro factores que considera estarem implícitos no termo «emergente»”. Esses quatro fatores são:

1. “Emergente implica que o desenvolvimento se dá a partir da própria criança. Mesmo que se passe muita informação, a responsabilidade de tratamento dessa informação, cabe à própria criança.
2. Emergente sugere que este é um processo gradual, que se vai dando ao longo do tempo.
3. Para que “qualquer coisa” vá emergindo, é necessário que esteja lá algo; há assim que considerar e valorizar as competências que as crianças possuem e usam para interpretar e compreender o mundo que as rodeia.
4. Normalmente as coisas só vão emergindo se existirem condições para tal, ou seja, contextos que apoiem e facilitem as dúvidas e questões, respeitem os seus desempenhos variados e proporcionem oportunidades para o envolvimento em autênticos actos de literacia” (citado por Mata, 2006, p.20).

Numa tentativa de integrar as diversas perspetivas de diferentes autores, Mata (2006) define literacia emergente como um “processo cultural, social, conceptual, precoce e contínuo, activo e participado, contextualizado e significativo, funcional, e afectivo” tornando-se evidente o seu carácter abrangente e diversificado (p.20).

2.2.2. Conceptualizações das crianças acerca da leitura e da escrita

Todas as crianças contactam com o código escrito diariamente, quer em livros, na televisão, em revistas, a partir do que vêm as pessoas a escrever, etc., o que leva a que cada vez mais precocemente as crianças se questionem sobre a escrita, “as suas características, as suas utilizações, em que contextos funciona, as regras que as regem, etc.”. As crianças iniciam então a produção das “suas escritas, que podem surgir como imitação de outras ou por sua própria criação, por vezes com características muito particulares, diferentes das formas e regras convencionais” (Mata, 2008, p. 33).

Várias são as concordâncias entre diversos autores, como Goodman (1986; 1987), Mata (1991; 1997), Morrow (1997) e Neuman e Roskos (1997), “quanto à descoberta bastante precoce de alguns aspectos relacionados com a funcionalidade da linguagem escrita”, destacando a “necessidade de as experiências de literacia serem contextualizadas e significativas, porque permitem o desenvolvimento dos princípios funcionais e influenciam de forma positiva a motivação para aprender” (Mata, 2006, p. 45).

A descoberta da linguagem escrita inicia-se através de contactos informais que as crianças têm em situações de leitura e escrita. Após uma investigação, em contexto de

jardim-de-infância, os autores Neuman e Roskos (1997) “verificaram que as crianças mobilizaram conhecimentos do seu mundo cultural e social em situações que lhes eram familiares, usando com alguma facilidade e frequência a literacia” (Mata, 2006, p.45).

Segundo Mata,

as crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que vêem outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita (2008, p.14).

Tivemos, por isso, a preocupação em desenvolver uma ação que propiciasse a criação de um ambiente educativo rico em experiências promotoras do desenvolvimento das crianças, envolvendo-as em situações em que o uso da linguagem escrita (no âmbito da compreensão e da produção) fosse significativo.

Funcionalidade da escrita

Um aspeto a que a literatura de referência tem dado relevo é a compreensão, por parte das crianças, da funcionalidade da escrita. Afinal, o que é que pensam as crianças acerca do uso pragmático desta forma de comunicação? Durante a prática de ensino supervisionado, em contexto de jardim-de-infância, realizamos uma entrevista às crianças sobre a funcionalidade da escrita onde colocamos a questão “Para que serve escrever” e obtivemos respostas como por exemplo:

C21- “Para quem não consegue dizer nada, escrever o que quer dizer”;

C23- “escrevemos para conseguirmos ler”;

C7- “É para nós lermos. Para sabermos as coisas, temos de ler. Porque quando nós não sabemos nada e formos grandes, lemos para sabermos o que é tudo”.

Analisando estas respostas, poderemos considerar que a afirmação de C21 evidencia a consciência de que a escrita é um meio fundamental e privilegiado de comunicação. Ela sabe que poderemos escrever aquilo que queremos dizer e sugere uma curiosa atenção à existência de pessoas que não podem falar (por exemplo, os mudos) e que podem comunicar utilizando a escrita. C23 associa claramente a escrita à leitura – o que vai ao encontro das teorias que acima foram expostas. C7 realça uma das relevantes funcionalidades da escrita, ao associá-la à aprendizagem de “coisas” do mundo; Esta criança já sabe que é pela escrita que acedemos a grande parte do conhecimento (nomeadamente daquele que podemos considerar de natureza académica).

Investigações desenvolvidas nesta área mostram que as crianças começam a perceber que existem diversas funções da linguagem escrita. Para as crianças, como é reconhecido por investigações já realizadas, as práticas de escrita

surgem associadas a actividades diversas, tanto lúdicas ou de lazer (ler livros, legendas de filmes, ler jornais) como de apoio à gestão das rotinas do dia-a-dia (lista de compras, cheque), como ainda com um carácter de comunicação (cartas ou recados) ou informativo (cartazes publicitários, mapas, receitas) (Mata, 2008, p. 15).

São, ainda, referidas as funções de “dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias” e ser “um meio de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e representar a realização de projetos e atividades” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.66).

As formas e os formatos da escrita alteram-se consoante a intenção da escrita, ou seja, se a intenção do escritor é informar, utiliza o texto informativo, mas, se a intenção é escrever uma história, utiliza o texto narrativo. Para abordar a escrita e a sua funcionalidade utilizam-se meios como “registar o que as crianças dizem e contam, as regras debatidas em conjunto, o que se pertence fazer ou o que se fez, reler e aperfeiçoar os textos elaborados em grupo, uma carta, uma mensagem ou uma receita” (Silva, 2016, p.67). Tendo em conta o que acima referimos, consideramos ser essencial que o/a educador/a facilite “o contacto com diversos tipos de texto escrito que levem a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita” (Silva et al, 2016, p. 67). Utilizando o facto de na sala de actividades não existir área da escrita, procedemos à implementação de uma, para colocar em prática o que foi referido anteriormente. Começamos por, em grande grupo, delinear as regras desta nova área. Conforme as crianças iam dando as suas ideias, apontávamos no diário de bordo, escrevendo diante delas. Aqui surgiu uma conversa interessante para este tema, pois uma das crianças perguntou-nos:

C 14- “Que estás a desenhar no teu caderno?”

Educadora Estagiária: “Não estou a desenhar, estou a escrever.”

C 14- “Para quê?”

Educadora Estagiária: “Qual foi a primeira regra que vocês disseram?”

C 14- “Sei lá, já não me lembro.”

Educadora estagiária: “Eu também já não me lembro, mas como escrevi no caderno, só tenho de voltar atrás e ler. Assim sei sempre todas as regras que vocês já disseram.”

Aproveitando esta conversa seguimos para a escrita das regras, onde pedimos a algumas crianças para escrever as regras. Aqui surgiu um “problema”:

C 21- “Nós não sabemos escrever, só na primária é que vamos saber.”

Seguidamente uma criança manifestou interesse de ser o primeiro a escrever, contudo, já a postos para iniciar a atividade, começou a ficar um pouco inquieto e afirmou:

C 17- “Eu só sei as letras do meu nome.”

Insistimos que escrevesse aquilo que sabia, sem qualquer problema, pois assim que terminasse escrevia-mos “corretamente” a regra, facto que o acalmou. Após esta criança ter terminado a sua escrita, várias tomaram a iniciativa de participar na atividade até estar concluída.

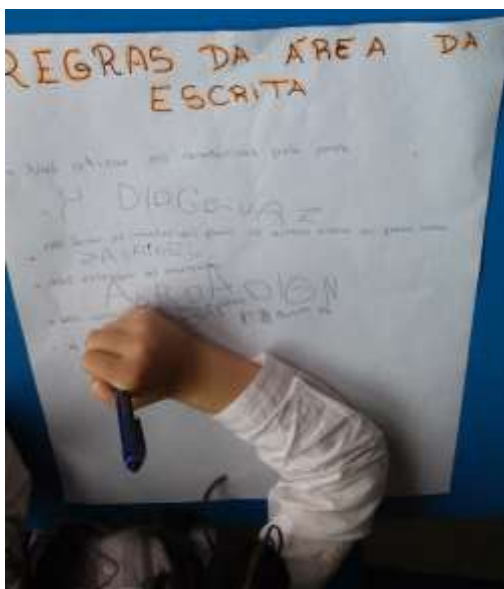


Figura 3 – Criança a escrever uma regra para a área da escrita.

Sentimos que esta atividade foi bem conseguida, o que confirmámos no momento em que uma criança afirmou:

C 10- “Se eu escrever coisas, não me vou esquecer nunca mais e a minha mãe também pode ler e saber tudo.”

A implementação da área da escrita surgiu devido a apenas existir a área da biblioteca, onde as crianças podiam ler mas não havia o acesso livre à escrita. Para que as crianças refletam acerca das funcionalidades do texto escrito

é necessário integrar no quotidiano das crianças uma grande variedade de textos e suportes de escrita (...) para além de livros de literatura para a infância em prosa e

em verso, são ainda indispensáveis outros tipos de livros (...) e mesmo outro tipo de suportes de escrita”, sem esquecer “os meios informáticos” (Silva et al, 2016, p.67).

Diversos autores, como Chauveau e Rogovas Chauveau (1994) e Alves Martins (1996) estudaram a importância do conhecimento da funcionalidade da escrita concluindo que as “crianças são quase unânimes ao afirmarem que querem aprender a ler”. Contudo existem grandes diferenças entre elas quando são feitas certas questões, tais como “porquê?; para que serve?” (Mata, 2006, p.45). Este estudo vai ao encontro do trabalho desenvolvido na prática, pois na entrevista mencionada anteriormente e cuja análise se fará no capítulo seguinte, também verificamos a existência de dois grupos de respostas. Um primeiro grupo em que as crianças referem razões funcionais, ou seja, dão “explicações que manifestam o seu gosto de ler e a sua apropriação das principais funções do escrito” e um segundo grupo onde as crianças “não conseguem dizer as finalidades da leitura”, visto que, dão “respostas circulares e institucionais”, ou seja, utilizam “argumentos centrados exclusivamente nos constrangimentos da instituição escolar”, tais como, quer aprender a ler para saber escrever, apenas para passar de ano ou realizar os trabalhos escolares. (Mata, 2006, pp. 45, 46). As crianças do primeiro grupo, que identificam um leque alargado e socialmente relevante em relação às funcionalidades da escrita, demonstram o seu conhecimento a partir de três tipos de práticas de leitura, “a utilitária (ler para ajudar na vida escolar e social quotidiana), a intelectual (ler para aprender, descobrir, compreender, reflectir, etc.) e a patrimonial (ler para conhecer ou possuir um património literário e cultural)”. Estas crianças “explicitam um projecto pessoal do leitor (PPL)” que é considerado uma das principais condições para o sucesso e “prende-se com o querer aprender a ler e a escrever, pois vai permitir utilizar esse saber de modo funcional” (Mata, 2008, p.17).

Por outro lado, as crianças do segundo grupo, que dão respostas circulares e institucionais, passam por um “processo mais difícil e complicado” pois, “não conseguem definir as suas próprias razões para aprenderem a ler, vivendo este processo de ensino-aprendizagem como um ritual escolar ou como o resultado de uma obrigação e de um constrangimento social” (Chauveau, 1997; Chauveau e Rogovas Chauveau, 1994 cit. por Mata, 2006, p. 46), o que também verifiquei na realização da entrevista quando várias crianças, à questão “para que serve escrever?” responderam, por exemplo:

- C 1- “Para aprendermos”;
C5- “Porque temos que ir para a escola primária e quando formos pra escola primária temos que aprender tudo”;
C19- “porque tem que se fazer os trabalhos da escola”.

Estes autores afirmam que “mais de 8/10 das crianças que no início do ensino formal dão pelo menos quatro razões funcionais para se ler, aprendem sem problema”. Chauveau (1997) considera o PPL como uma componente cultural que se caracteriza “pelo domínio de alguns aspectos como: saber identificar diferentes suportes e saber porque se utilizam (livros, jornais, revistas, dicionários, etc.); saber servir-se de um livro infantil; e compreender e explicitar as finalidades da leitura e da sua aprendizagem” (Mata, 2006, p.46).

Verifica-se então a importância da apropriação da funcionalidade da escrita, pois “sem saber para que serve nem em que circunstâncias e com que objetivos se pode usar, a criança não se envolverá na sua exploração, compreensão e utilização ” (Silva et al, 2016, p.67). A prática desenvolvida com os grupos de crianças com quem trabalhamos (nomeadamente com o grupo do jardim de infância) procurou responder positivamente a esta necessidade de levar as crianças a usarem de forma funcional a escrita e a refletirem acerca das suas funcionalidades.

Aspetos figurativos da escrita

Cada vez mais cedo as crianças começam a gerar as suas escritas, umas vezes movidas pela sua própria curiosidade ou pela sua capacidade de criação, sendo que nestes casos a escrita acontece com características exclusivas e diferentes das formas e regras convencionais, outras vezes as tentativas de escrita devem-se à imitação de outras escritas, ou seja, da atividade do adulto. O que importa realçar é que, antes de iniciarem a aprendizagem formal da escrita, as crianças “vão-se questionando e colocando hipóteses sobre a escrita, as suas características, as suas utilizações, em que contextos funciona, as regras que a regem, etc.” (Mata, 2008, p. 33).

Reconhece-se, então, a importância destes conhecimentos e concepções que as crianças vão construindo à medida que contactam e interagem com a escrita. Posto isto, é fundamental identificar e compreender estes conhecimentos e concepções para conseguir atuar de forma adequada e para as crianças conseguirem aprender a ler e a escrever sem dificuldades. Existem vários modos de caracterizar e compreender os conhecimentos e concepções das crianças, como por exemplo “através das suas

produções escritas, resultantes quer de experimentações individuais, quer como resposta a pedidos concretos que lhes são feitos, com determinados tipos de palavras ou frases, de modo a evidenciar regularidades, modos de diferenciação e características particulares.” (Mata, 2008, p. 33).

As produções escritas podem ser analisadas quer pelo aspeto gráfico “(aspectos figurativos ligados aos caracteres utilizados, orientação, etc.)” quer pelos aspetos concetuais (“concepções das crianças sobre a linguagem escrita”) (Mata, 2008, p.33).

Pela observação da produção escrita das crianças consegue-se identificar os aspetos gráficos. Contudo, “para entendermos as conceptualizações das crianças, temos que falar com elas, questioná-las, tentar compreender as razões das suas opções de escrita e a forma como concebem o funcionamento da escrita” (Mata, 2008, pp.33, 34).

Quando identificados, os aspetos figurativos podem “dar alguma informação sobre o tipo de características perceptivas/gráficas de que a criança já se apercebeu relativamente à escrita”. Porém, apenas com as características concetuais identificadas “conseguimos compreender a forma como a criança interpreta e integra todos os conhecimentos e características que atribui à escrita” (Mata, 2008, p.33).

Seguidamente, falaremos sobre os aspetos figurativos da escrita, os quais se relacionam com a diferenciação de códigos, a orientação da escrita e o conhecimento de letras. Em relação à diferenciação de códigos, uma análise ao aspeto de uma produção escrita leva-nos a depararmo-nos com o tipo de representação utilizado pela criança, onde “podem surgir desenhos, podem ser garatujas, ou utilizarem-se já caracteres diferenciados, sendo estes muitas vezes, em fases iniciais, formas “tipo letra”, surgindo gradualmente algumas letras, mesmo que não estejam orientadas convencionalmente” (Mata, 2008, p.34).

Quando as crianças iniciam a aprendizagem do código escrito, a primeira diferenciação que fazem é entre a escrita e o desenho. Como se sabe, as primeiras tentativas são diversas vezes garatujas. Progressivamente, porém, as crianças começam a fazer a diferenciação entre alguns caracteres nas suas escritas, indicando que compreenderam que determinadas linhas têm elementos diferenciados e diferenciadores. Criam, assim, formas que não são letras, mas que são parecidas a letras convencionais. Como afirma Mata, “estas formas tipo letras são muito rudimentares, aproximando-se gradualmente das letras convencionais, podendo até coexistir com elas, à medida que as crianças vão contactando, explorando e reflectindo mais sobre a escrita e as suas características” (Mata, 2008, p.34). Podemos verificar este aspeto na figura 4. Nesta

etapa é muito frequente as crianças misturarem letras com números (v. figura 5), “pois estas ainda não diferenciam os códigos alfabético e numérico” (Mata, 2008, p.34).



Figura 4 – Tentativa de escrita de uma criança.



Figura 5 – Escrita em que não ocorre distinção entre letra e número.

Segundo Mata (2008), “com a continuação da exploração e das tentativas, as crianças vão diferenciar claramente as letras do nosso sistema de escrita de outro tipo de caracteres” (p.35). Pudemos verificar, na prática, esta diferenciação pois, quando mostramos uma série de palavras e pseudopalavras como “RATO” ou “TRΨS” a maioria das crianças teve em atenção o símbolo que ocorre em “TRΨS” e não o reconheceu como letra. Repare-se que, a respeito de “RATO”, apenas três, de vinte e cinco, crianças não a identificaram como palavra. Já no segundo (o caso de “TRΨS”), dez crianças responderam que não era uma palavra. A justificação que mais se ouviu a respeito do segundo exemplo não ser uma palavra foi “porque tem ali uma coisa”, diziam as crianças, apontando para o “Ψ”. Já as crianças que disseram que “TRΨS” é uma palavra justificaram afirmando que “é uma palavra porque só tem letras”. Quando foram questionadas pela questão “que letra é esta?”, em relação ao símbolo “Ψ”, a grande maioria respondeu que era uma letra que ainda não conheciam, apenas o iam fazer no 1.º CEB.

Progressivamente, as crianças tornam as suas escritas cada vez mais parecidas com as escritas convencionais, “embora a escolha das letras possa ser perfeitamente aleatória, dentro do universo de letras que cada criança conhece, não se estabelecendo

qualquer relação entre as letras e os sons, entre a escrita e a linguagem oral” (Mata, 2008, p.36). Na figura apresentamos uma tentativa de escrita de uma das crianças da sala, em que é evidente um uso de grafemas convencionais a par de garatujas.

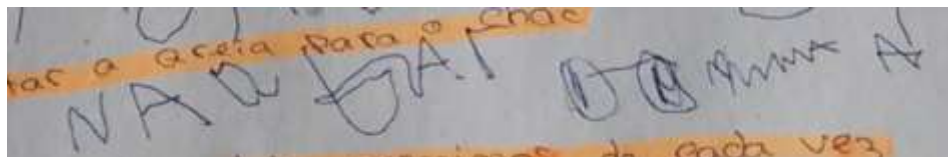


Figura 6 – Tentativa de escrita.

No que diz respeito à orientação da escrita, esta é outra característica que se demonstra nas produções das crianças desde muito cedo. Nas figuras 7 e 8, pode-se verificar que esta criança já compreende e põe em prática a orientação da escrita, escrevendo da esquerda para a direita.



Figura 7 – Início da produção escrita



Figura 8 – Exemplificação de escrita respeitando a orientação

Contudo, apesar das crianças compreenderem a orientação da escrita, por vezes não a utilizam, estas “mudam por vezes a orientação, tanto por vontade de exploração da escrita e da sua orientação, como por necessidade, face a determinados constrangimentos com que se deparam ao longo da sua produção” (Mata, 2008, p.37).

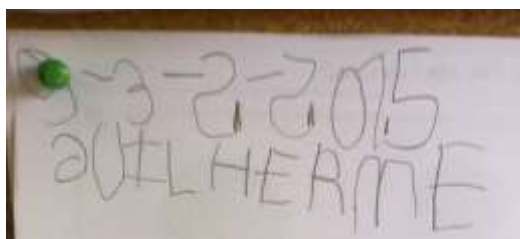


Figura 9-Escrita com inversão do grafema G

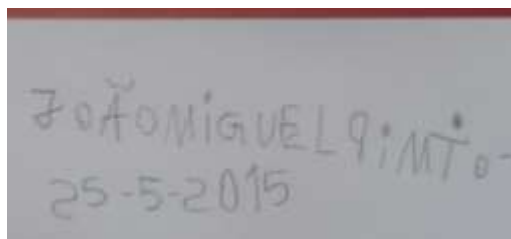


Figura 10-Escrita com inversão do grafema P

As duas crianças que escreveram o seu nome, figuras 9 e 10 normalmente escrevem-no corretamente porém, por alguma razão na figura 9, a criança iniciou a

escrita do seu nome com a primeira letra invertida e a criança da figura – escreveu o seu nome corretamente até que inverte uma letra (escrita em espelho) e continua a escrever corretamente. Segundo a autora, “estes “avanços e retrocessos” fazem parte do processo de aprendizagem e é com eles que as crianças vão evoluindo no sentido de uma compreensão profunda das convenções do nosso sistema de escrita” (Mata, 2008, p.37).

Quanto ao conhecimento de letras, a autora afirma que “existem muitas provas científicas que sustentam a existência de uma relação positiva entre o conhecimento do nome das letras no final do jardim-de-infância e a aprendizagem da leitura no ano seguinte”.

Todavia a mesma autora diz que “alguns trabalhos evidenciaram também que o treino exclusivamente centrado na aprendizagem do nome das letras, sem envolver as crianças em tarefas de literacia, não traz benefícios significativos em termos de aprendizagem”.

Logo, o conhecimento das letras é um bom elemento simplificador do processo de aprendizagem quando as crianças chegam ao 1.º CEB, mas apenas se resultar de vivências “complexas e integradas em torno da literacia”, o que engloba uma reflexão sobre a escrita e o seu funcionamento. Na verdade, “se a criança se centra demasiado na letra, perde a noção da escrita enquanto forma de linguagem, com funções e utilizações muito diversificadas”. Então, para que tal não ocorra, a aprendizagem sobre as letras deve ser constituída em contexto, “a partir da escrita de nomes, de palavras ou de textos que lhes são significativos, ou para dar resposta a questões ou necessidades específicas nas suas tentativas de leitura e de escrita” (Mata, 2008, p.37). Para facilitar a compreensão do que foi dito anteriormente, deixo um excerto de um texto de Mata (2008):

Assim, as crianças vão começando a diferenciar as letras, a aperceber-se das suas características particulares e das convenções a elas associadas e vão conseguindo reproduzi-las de forma cada vez mais aproximada. Vão também, em simultâneo, aperceber-se do seu papel e enquadramento no sistema de escrita. Neste processo, o nome próprio tem um papel muito importante e são, muitas vezes, as letras do seu nome as primeiras que a criança começa a identificar, a tentar reproduzir e a saber o nome ou valor sonoro” (p.37).

Em suma, sabe-se então a importância dos conhecimentos e das conceções que as crianças vão construindo consoante contactam e interagem com a escrita. Posto isto, é fundamental identificar e compreender estes conhecimentos e conceções para conseguir

atuar de forma adequada e para as crianças conseguirem aprender a ler e a escrever sem dificuldades.

2.2.3. Ambientes promotores de literacia

Para uma melhor apreensão da funcionalidade da escrita temos de ter em consideração diversos aspetos da exploração da funcionalidade. Convém recordar que a escrita deve ocorrer nas explorações individuais da criança ou nas interações com outras crianças ou com o adulto de forma funcional. O ato de escrever deve acontecer em diferentes contextos e em situações significativas e contextualizadas. Tendo em conta estas considerações, Mata (2008) afirma que “as situações de exploração são muito diversificadas, podendo ser diferentes de contexto para contexto, de grupo para grupo” (p.25). A autora continua, referindo que “as actividades desenvolvidas poderão, também ser mais ou menos estruturadas, informais, orientadas, lúdicas, autónomas, apoiadas ou exploratórias” (p.25). As ações desenvolvidas pelo/a educador/a devem estar adequadas às vivências de cada criança e de cada sala, como por exemplo, a inclusão da escrita em diferentes formas e com diferentes finalidades; a criação de oportunidades para que haja a exploração de diferentes suportes de escrita.

Para que haja uma boa apropriação da linguagem escrita, é essencial que os ambientes de aprendizagem da sala de atividades sejam ricos em oportunidades de escrita e, essencialmente, que promovam o contacto e a exploração entre a criança e a escrita. Portanto é essencial que haja uma intencionalidade no incentivo, na utilização do texto escrito e na reflexão acerca da escrita e das suas características. Para tal, é necessário que o ambiente estimule a utilização real da escrita, que seja um ambiente facilitador da exploração. É, pois, necessário que o/a educador/a estimule, encoraje e apoie as explorações e tentativas de escrita por parte da criança, estando atento às necessidades de cada uma.

2.3 O papel do/a educador/a para fomentar a leitura e a escrita na Educação Pré-Escolar

O/a educador/a tem um papel crucial no que diz respeito à promoção das competências literárias das crianças, o que se reporta a uma abordagem inteligente da leitura e da escrita na sala de atividades. As *Orientações Curriculares para a Educação*

Pré-Escolar (Silva et al, 2016) explicitam as diversas formas em que o/a educador/a promove essas aprendizagens.

No que diz respeito à abordagem à escrita, é fundamental facilitar a emergência da linguagem escrita, e, para isso, é necessário que as crianças compreendam as funções da leitura e da escrita. Uma vez que esta compreensão facilita a aprendizagem da linguagem escrita, é então essencial que o/a educador/a promova estas aprendizagens realizando um conjunto de atividades que respeitem a ação da criança e surjam devidamente integradas nas práticas educativas. Isso acontece quando o/a educador/a providencia o contacto com diversos tipos de textos e de escrita, lendo e escrevendo com e para as crianças, envolvendo-as nas experiências diárias do grupo. Estes procedimentos e estas experiências levam as crianças a compreenderem como se pode utilizar a leitura e a escrita e a perceberem a sua necessidade e as suas funções. Podemos apresentar como exemplos várias possibilidades de trazer para a sala textos reais do mundo em que as crianças e suas famílias vivem. Neste sentido, Silva refere de se usarem “diversas formas de utilização da escrita (realização de cartazes informativos construídos e ilustrados com as crianças, escrita em conjunto de cartas com diversas finalidades e para diferentes destinatários, etc.), bem como de se lerem e de se falar “sobre as notícias do jornal e da televisão e escrevendo notícias relatadas pelas crianças, de forma a levá-las a perceberem e a utilizarem a função informativa da linguagem escrita e a compreenderem as especificidades da estrutura deste tipo de texto” (Silva, 2016, p. 69).

O/a educador/a promove as aprendizagens anteriormente referidas quando utiliza episódios do quotidiano para possibilitar um contacto funcional com o escrito, como, por exemplo,

procura com as crianças informações em livros para um projeto que estão a desenvolver; quando passeia na rua, usa mapas, e lê nomes de ruas ou indicações de placas com e para as crianças, de modo a que estas se apercebam do seu conteúdo e importância; lê receitas para as crianças quando estão a cozinhar, a fazer bolos, etc; envolve as crianças na escrita de avisos e mensagens para as famílias (visitas de estudo, atividades, acontecimentos, etc.); afixa e lê para as crianças a ementa da semana (Silva et al, 2016, p.69).

Neste âmbito, importa não esquecer o envolvimento das famílias em conjunto com as crianças, incentivando o uso da leitura e da escrita, em situações funcionais, como,

por exemplo, a ida às compras e a consequente leitura dos rótulos das embalagens ou dos panfletos promocionais.

Ainda promove as aprendizagens quando desenvolve oportunidades para as crianças “imitarem” a leitura e a escrita através da inclusão de materiais diversificados em diferentes áreas da sala de atividades. Porém, é essencial que o/a educador/a esteja atento quando as crianças usam e exploram a linguagem escrita enquanto brincam.

O/a educador/a necessita ainda de ter em conta a compreensão gradual das normas da codificação da escrita, a importância da escrita do nome próprio, a valorização e incentivo das tentativas de escrita das crianças, e precisa de criar ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita. Para tal, o/a educador/a deve organizar a sala de atividades com materiais variados, para que, as crianças possam explorar os usos da linguagem escrita, tais como, papéis, lápis, jornais, revistas, livros e materiais de leitura de qualidade, quer de conteúdo quer esteticamente, etc., assim como, criar ambientes promotores de interação com a leitura e escrita que promovam a sua concentração e o seu envolvimento. Sem esquecer de providenciar e promover a exploração de materiais e jogos utilizados para a identificação e uso de letras e palavras.

Para além da criação de ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita, o/a educador/a necessita de apoiar e incentivar as crianças nas suas tentativas de escrita, questionando-as sobre o que escreveram e levando-as a especificar estratégias e procedimentos.

Para incentivar as crianças a utilizarem a leitura e a escrita, o/a educador/a deve incluir a leitura e a escrita nas atividades, partindo das suas iniciativas, interesses e vivências. Para tal, deve possibilitar as crianças de escolherem o que querem ler ou escrever. Sempre que o/a educador/a escreve com e para as crianças, deve ser solicitada a colaboração das mesmas, levando-as a pensar e a refletir sobre as características e convenções da escrita e a salientar a relação entre a escrita e a mensagem oral.

Capítulo III

Opções metodológicas

Neste capítulo descrevemos as opções metodológicas que orientaram a componente investigativa que integra este trabalho. Nesta linha, expomos qual o problema que desencadeou a investigação que incorpora o presente relatório, quais os objetivos e as questões de investigação, descrevemos as opções metodológicas escolhidas, quais os instrumentos de recolha de dados que foram utilizados e procedemos à sua análise.

3.1. Identificação da problemática e objetivos do estudo

Considerando a importância que a literacia representa no processo de ensino-aprendizagem das crianças de pré-escolar entendemos aprofundar a reflexão e o estudo sobre esse tópico.

Pretendemos, assim, procurar pontos de apoio que nos ajudem a encontrar resposta para as seguintes questões:

- Quais as perceções das crianças sobre a escrita?
- Como promover um ambiente que, sendo rico em atividades, possibilite o desenvolvimento de competências literárias das crianças?

Na procura de resposta para estas questões, definimos como objetivos orientadores deste estudo os seguintes:

- Analisar as conceções das crianças sobre a leitura e a escrita.
- Identificar as potencialidades que o ambiente educativo oferece enquanto meio promotor da educação literária das crianças (educação para a leitura e a escrita);
- Promover atividades que possibilitem o desenvolvimento de competências literárias das crianças;

A recolha de dados decorreu ao longo do processo de ensino-aprendizagem, apoiando-nos em processos e técnicas de registo que apresentamos de seguida.

3.1.1 Processos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Começamos por destacar que, num trabalho investigativo, “o mais importante não é recolher muitos dados, mas recolher dados adequados ao fim que se tem em vista e que sejam merecedores de confiança” (Ponte, 2002, p.15). Assim, recorreremos a duas técnicas de recolha de dados, a observação e a análise documental, em que tentamos registar os dados emergentes o mais fielmente possível. Todavia, não foi tarefa fácil pois, como não tinha par pedagógico, tivemos de realizar a prática e registar tudo o que nos parecia pertinente para a realização deste trabalho.

A observação é uma técnica a que se deve dar muita atenção porque, é através da observação que o/a educador/a compreende quais são os interesses da criança, quais as suas dificuldades ou facilidades, se está acompanhar as atividades ou se está a aprender, como se relaciona com as outras crianças e até mesmo as características pessoais

Para registo dos dados recorreremos a notas de campo, para tal, sempre que pudemos escrevemos no diário de bordo e quando não conseguia-mos, assim que terminava a manhã ou a tarde, registava-mos tudo, para que não perdesse qualquer informação e fosse o mais fiel possível aquilo que as crianças tinham feito e dito.

Recorremos ainda a registos fotográficos de algumas atividades e aos registos produzidos pelas crianças, o que no seu conjunto nos permitiu formular um juízo mais completo sobre o modo como o processo era experienciado pelas crianças.

Para compreender melhor o que as crianças sabiam sobre a escrita, realizamos uma entrevista sobre as conceções das crianças acerca da escrita e teve como objetivo geral obter a opinião das crianças sobre a funcionalidade e as características da linguagem escrita. Escolhemos a entrevista pois achamos que, neste caso, era o melhor instrumento de recolha de dados para saber a opinião das crianças. Esta foi dividida em dois momentos. No primeiro momento, apenas fizemos questões e no segundo tivemos o apoio de cartões com palavras, símbolos, números e frases. Para realizar esta entrevista, fizemos grupos de tríades reconhecendo, de acordo com Esteves (2008), Graue e Walsh (1998), que “junto a outras crianças de quem gostem, as crianças relaxam, ajudam-se umas às outras e controlam a veracidade das respetivas afirmações”, além de que “são mais úteis as discussões geradas entre elas do que as afirmações produzidas individualmente” (p. 101).

Quanto à análise documental, recorreremos aos documentos produzidos nas instituições, como o projeto educativo e o projeto curricular do grupo e ainda aos

documentos legislativos sobre a educação pré-escolar, como a Lei de Bases do Sistema Educativo e ainda as OCEPE.

Ao nível dos processos de análise da informação recolhida, procuramos integrar e cruzar a informação pelos diferentes meios referidos, com o intuito de melhor poder interpretar e compreender todos os dados adquiridos.

|

Capítulo IV

Experiências de aprendizagem

Ao longo deste capítulo descrevemos e analisamos um conjunto de experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas com dois grupos de crianças: um no contexto de creche e outro em contexto de jardim-de-infância. Estas experiências foram desenvolvidas entre novembro e dezembro (na creche) e, com o grupo de crianças do jardim-de-infância, entre fevereiro e junho, ao longo de três dias por semana, no ano letivo 2014/2015.

Considerando a diversidade de situações educativas que a prática de ensino supervisionada incluiu, optamos por incluir neste relatório quatro que, em nosso entender, permitem dar uma visão abrangente da ação educativa que promovemos e respondem aos objetivos do estudo que a partir dela e sobre ela desenvolvemos.

Ao longo da descrição e análise dessas experiências de ensino-aprendizagem é incluída a informação recolhida através de notas de campo e registos fotográficos de atividades ou de produções das crianças, no sentido de melhor retratar o percurso formativo promovido e poder interpretá-lo, atendendo aos referenciais teóricos em que nos apoiamos.

4.1 Experiência de aprendizagem em contexto de creche

Quando iniciamos o estágio na valência de creche, observamos que na sala de atividades havia uma área da casa, com uma cozinha de madeira, porém não viamos crianças a ir brincar para lá. Questionámo-nos então a educadora do porquê de estas crianças não utilizarem aquela área, ao que nos foi respondido e mostrado, que a cozinha apenas tinha alguns (poucos) materiais, e por isso, não chamava a atenção das crianças. Isto levou a que refletíssemos sobre a organização do espaço desta sala de atividades.

Posto isto, planificamos uma atividade, em que introduzimos novamente, a área da casa, aproveitando os materiais que a integravam. Para a introdução da área, construímos um fantoche, que servia de intermediário e, sobretudo, era um desafio para frequentar a área da casa. Este fantoche serviu também, para fomentar algumas regras de utilização da área, como por exemplo, ao terminar de brincar, a criança deve arrumar os materiais nos locais apropriados.

Para iniciarmos a atividade, em grande grupo, e utilizando o fantoche como interlocutor, abordamos questões relativas ao uso da casa através do diálogo e de algumas questões, como por exemplo: “Para que serve o prato?; E o copo?; E os talheres?; Quem põe a mesa para o jantar?; E quem ajuda o pai ou mãe a por mesa?”.

Seguimos com a atividade de por a mesa, com a participação das crianças, dialogando e enunciando os utensílios colocados. Aqui verificamos que as crianças começaram a prestar mais atenção aos materiais e a mostrarem-se mais interessadas e quando foram brincar para as áreas, algumas crianças escolheram esta área, o que antes não acontecia.

No dia seguinte, realizamos uma atividade utilizando os materiais de cozinha. Esta atividade consistiu num jogo de identificação de objetos, onde distribuímos, pela sala de atividades, materiais da cozinha, juntamente com outros, solicitando uma criança de cada vez que fosse buscar um determinado material, dizer o seu nome e se pertence ou não ao grupo dos materiais de cozinha.

Como se estava a aproximar a época de Natal, a educadora solicitou-nos que as atividades fossem dirigidas ao encontro desse tema.

Começamos o dia com atividades motoras. Solicitamos às crianças que estivessem em pé e em roda. Depois, colocamos uma música e as crianças dançaram de mãos dadas, andaram à roda, dançaram sozinhas e em pares, movimentando-se e expressando-se livremente. Através desta atividade, como é referido nas OCEPE, as crianças desenvolvem a consciência e o domínio do seu corpo, tirando “o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos” (Silva et al, 2016, p.43). Esta atividade teve como intencionalidade educativa favorecer o desenvolvimento motor, pessoal e emocional.

Com o auxílio do fantoche da área da casa, contamos uma história que falava sobre a família. Aproximava-se o Natal pelo que propusemos a construção da árvore de natal com alguns materiais reciclados. Aqui, as crianças fizeram bolas com papel de alumínio e solicitamos a participação das mesmas na decoração da árvore.

Propusemos ainda uma atividade em pequeno grupo, que consistia na construção de um postal de Natal para oferecer aos pais. Para a elaboração do postal, foi pedido às crianças que rasgassem bocados de guardanapos e, posteriormente, que fizessem bolas com os retalhos do mesmo. As crianças ilustraram o postal através da colagem de materiais como algodão e guardanapos de diferentes cores. Esta atividade, em conjunto

com a anterior, pretendia que as crianças manipulassem materiais novos e desenvolvessem a motricidade fina.

Num outro momento, desenvolvemos uma atividade motora, em que solicitamos às crianças reunirmo-nos em grande grupo. Continuamos com a colocação de uma música de Natal com o objetivo de realizar um jogo de carinhos. Para tal, as crianças dançaram, e no decurso da música fizemos pausas. Nessas pausas as crianças tinham de demonstrar carinho pelo outro e portanto, enviarem beijos, darem abraços e fazerem carinhos. Propusemos esta atividade com o intuito de as crianças desenvolverem a sua motricidade e interagirem socialmente entre elas, demonstrando afeto umas pelas outras, de forma a aumentar a sua interação interpessoal.

Continuamos o dia com a construção de um mobile de estrelas para colocar na sala de atividades. Propusemos às crianças a realização de uma pintura utilizando esponjas e tintas. As crianças nunca tinham utilizado esta técnica, demonstrando interesse e motivação pelo manuseamento da esponja com tinta. Finalizamos o dia com a montagem e colocação do mobile na sala de atividades.

4.2. Experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto Pré-Escolar

Seguidamente descrevemos e analisamos três experiências de aprendizagem que foram desenvolvidas em contexto Pré-Escolar.

4.2.1. Experiência de aprendizagem: Descobrimo a partir de uma história

Tendo como objetivo promover o questionamento sobre as transformações que ocorrem no mundo físico à nossa volta e sobre as quais nem sempre detemos a nossa observação, propusemos às crianças a leitura e exploração da história *A primavera da lagarta*, de Rocha (2011). Trata-se de um livro muito bem ilustrado pelo que decidi possibilitar às crianças a visualização dessas ilustrações. Para isso, elas foram apresentadas através do programa *PowerPoint*.

A história abordava o tópico da metamorfose de uma lagarta em borboleta e da importância da preservação ambiental, referindo o texto tratar-se de uma lagarta muito comilona que estava a acabar com todas as folhas da floresta. Preocupada com essa situação, a formiga resolveu fazer uma reunião e convidar os animais da floresta para discutir e resolver o que fazer para mudar a situação. Responderam ao convite vários

animais, como o louva-a-deus, o camaleão e o caracol, a lagartixa e a libélula, emitindo cada uma sua opinião e apresentando os seus argumentos, sendo uns contra e outros a favor da lagarta, decidindo procurá-la para acabar com ela, já que trazia prejuízo para todos, considerando-a feia, comilona, etc. Mas era primavera, a lagarta tinha desaparecido e para o espanto de todos apareceu, no final, transformada numa bela borboleta, deixando todos os animais perplexos.

Escolhemos esta narrativa por ir ao encontro do projeto curricular da instituição e porque conta uma história a partir da qual nos era possível trabalhar as várias áreas de conteúdo, como por exemplo, a área do conhecimento do mundo, abordando no domínio das ciências os conceitos que acima referimos, mas também a área de formação pessoal e social, em questões que se prendem mais especificamente com a cidadania, a convivência democrática, a tomada de decisão e a aceitação do “eu” e do outro. Permitia ainda explorar conceitos no domínio da matemática, associando a história a uma cantilena que incluía a contagem de números, bem como o domínio da abordagem oral e escrita, quer ao nível da forma de narrativa quer do significado de algumas palavras novas que nela constavam.

Para iniciar a atividade, começamos por ler a história e apresentar, ao mesmo tempo, a mesma em *PowerPoint*, com as imagens e o texto escrito. Acabada a leitura, fizemos, em conjunto, a exploração da narrativa.

Usando o enredo que nos é apresentado nesta obra literária, refletimos sobre a aceitação do outro e de si mesmo, abordando a questão do respeito pela diferença e sobre o preconceito. Trabalhamos ainda o domínio da matemática, quando as crianças contaram quantos animais estavam presentes na história e os diferenciaram por tamanhos.

Algumas crianças quiseram realizar o reconto da história, fazendo-o em grupo. Quando estávamos a explorar a história surgiu uma dúvida: o que é o louva-a-deus?

Sugerimos pesquisar para descobrir como será este animal e como na biblioteca não havia nenhum livro que falasse sobre este animal, resolvemos recorrer ao computador com ligação à internet para realizar a pesquisa. O computador estava ligado ao quadro interativo, ou seja, as crianças viam tudo o que pesquisávamos. Porém para realizar esta pesquisa, solicitamos a ajuda das crianças. Para tal, algumas crianças fizeram perguntas e sugestões (C1 – põe no computador assim, “o que é...” e escreves o nome do bicho) para que escrevêssemos no computador e lêssemos o resultado obtido. Feita a pesquisa e sabermos o que é o louva-a-deus, quais as suas características e

vermos fotografias, realizamos o registo da história, desenhando, cada uma, as personagens de que mais gostaram.

É de referir que as crianças já identificavam os seus trabalhos, escrevendo o seu nome, em letras maiúsculas e a data no canto superior direito, recorrendo alguns deles a um cartão de identificação que tinham na sala para copiá-lo, mas outros fazendo-o sem qualquer ajuda. Entendemos propor-lhes, nesta atividade, outra estratégia de registo, procedendo à procura de letras em textos de revistas. Para tal, as crianças foram buscar revistas, tesouras e cola e de seguida explicamos às crianças aquilo que iríamos fazer, ou seja, pedimos para que procurassem, em revistas, as letras que estavam presentes no nome de cada criança e que quando as encontrassem, as recortassem e, num segundo momento, as organizassem e colassem, de moda a escrever o nome. A figura a seguir apresentada dá conta dessa tarefa.



Figura 11 – Criança a realizar o recorte de letras.

Observámos que três crianças estavam a ter muita dificuldade em encontrar as letras correspondentes ao seu nome, sendo de considerar que tinham apenas quatro anos de idade e que, por isso, lhes era difícil fazê-lo com a facilidade que, algumas crianças mais velhas mostravam fazê-lo. Outra criança não realizou a atividade, pois estava um pouco adoentada, não se encontrando com disposição para a realização da mesma.

Das vinte e cinco crianças, treze recortaram apenas letras que fossem semelhantes àquelas que costumavam escrever diariamente nas folhas de registo de atividades, ou seja, apenas recortaram letras maiúsculas e cujo tipo de letra fosse parecido com o que lidavam diariamente, tipos de letras um pouco mais trabalhadas já faziam confusão e

admitiam que não era a letra que procuravam (como por exemplo, se encontrassem o grafema “H” com este tipo de letra estas treze crianças assumiam-na como letra correta e recortavam, porém se encontrassem o grafema “H” afirmavam que esta era outra letra e não aquela que estavam à procura). Para ultrapassar essas dificuldades, tentamos fazer um acompanhamento individual para os motivar a observar bem a letra e ver se havia semelhanças com alguma que conhecessem do seu nome, todavia nem todas as crianças aceitaram ou compreenderam as diferenças, visto que, na sala de atividades, sítio que passam grande parte do tempo e que tomam mais atenção, apenas se encontram grafemas com um único tipo de letra, o que leva as crianças a confundirem-se quando se deparam com a mesma letra mas em tipos de escrita diferentes. Seguras de que o adulto constitui um apoio à sua aprendizagem, por vezes as crianças chamavam-nos para terem a certeza que as letras que tinham selecionado e recortado eram mesmo as letras do seu nome.

Verificamos também que cinco crianças começaram a procurar nos textos onde estavam escritas letras maiúsculas e minúsculas. No entanto, apenas recortavam as que quer em maiúsculas quer em minúsculas fossem, como por exemplo, as letras [c], [C], [v], [V], [u], [U], [s], [S], por serem letras com um grafismo semelhante. Mas, se encontrassem, por exemplo, os grafemas [B] e [b], apenas recortavam o primeiro pois, para elas o segundo grafema seria outro que ainda não sabiam qual era. Durante a atividade íamos conversando, ouvindo as observações feitas pelas crianças e tirando dúvidas, quando nos era solicitado. Através deste diálogo, algumas crianças foram-se apercebendo da existência de regras de escrita, pois começaram a verificar que podemos usar letras maiúsculas e letras minúsculas no mesmo texto, mas em primeiro vem sempre a maiúscula.

C24- “Professora esta letra pequenina [“v”] é igual aquela letra grande do meu nome não é [“V”]?”

Edu. Estagiária- “Sim, é a mesma letra, mas está escrita doutra forma.”

C24- “Porquê?”

Edu. Estagiária- “Porque para escrevermos um texto existem regras que temos de cumprir. Se reparares só em cima (título) é que estão com as letras grandes que se chamam maiúsculas e em baixo (corpo do texto) estão escritos com letras pequeninas que se chamam minúsculas. Mesmo assim as letras são as mesmas.

C 24- Então posso recortar na mesma?

Edu. Estagiária- Sim, a letra é a mesma.

Verificamos também que quando colaram as letras na folha, dezanove crianças colocaram algumas letras ao contrário. Como se pode verificar na imagem que se apresenta abaixo, as letras [c] e [s] estão colocadas ao contrário. Contudo esta atividade

foi muito útil para que a criança, mais uma vez, operacionalizasse em contexto significativo aspetos como a linearidade da escrita. Por outro lado, pudemos confirmar que houve crianças (cinco de vinte e quatro presentes) que conseguiram efetuar a atividade, demonstrando já um significativo domínio do código escrito.



Figuras 12 – Escritas de nome próprio através de letras recortadas.

No dia seguinte, sugerimos às crianças que dissessem algumas palavras que as fizessem lembrar da história e, com elas sentadas em grande grupo, registei, em frente a todas as crianças, as palavras que eram ditas e elaboramos a seguinte lista de palavras: lagartixa, camaleão, flores, formigas, pássaros, aranha, lagarta, borboleta, gafanhoto, escaravelho, caracol, primavera e louva-a-deus.

Considerando que na atividade anterior, a maioria das crianças demonstrou interesse e motivação na sua realização, repetimos a atividade, no entanto, em vez de procurarem nas revistas as letras do seu nome, utilizamos a lista de palavras, elaborada em conjunto. Como estas crianças ainda não sabiam que letras constituíam cada palavra, elaboramos cartões e distribuímos um por cada criança. Após as crianças terem os cartões em mão, olharam com atenção para o que estava lá escrito e tentaram decifrar as letras que constituíam a palavra escrita. A grande maioria afirmava que havia letras que não sabia, isto é, que ainda não identificava. No entanto, realizaram a busca, corretamente, uns com mais dificuldades que outros e, no final, desenharam o significado da palavra, ou seja se a criança tinha a palavra “aranha”, terminou o trabalho com o desenho de uma aranha.



Figura 13 – Escrita do nome de personagens de uma narrativa

Esta atividade não correu como estávamos à espera. Como já tínhamos realizado uma atividade parecida anteriormente, ponderamos que iria correr bem a realização desta. Todavia isso não se verificou, pois com o entusiasmo e o envolvimento das crianças na procura de letras novas para formar a sua nova palavra, as vinte e quatro crianças presentes na sala não escutaram nem tiveram em atenção a explicação da atividade. Isto fez com que não compreendessem perfeitamente o que tinham de fazer pois, como já tinham realizado uma atividade parecida, lançaram-se logo à recolha de letras sem terem dado a necessária atenção à palavra que tinham em mãos. Apercebemo-nos claramente desse facto porque, quando as crianças estavam à procura das letras, estivemos individualmente com cada uma delas, para dialogar sobre a palavra que estava a formar. Quando questionadas qual era a palavra que estavam a construir, apenas seis crianças souberam responder. Aí averiguamos que não tínhamos explorado da melhor forma cada uma das palavras individualmente. Percebemos que, trabalhando em grande grupo, se torna muito difícil chegar a todas as crianças da mesma forma e dar-lhes toda a atenção e informação necessárias. Esta dificuldade em atender às solicitações de todas as crianças foi agravada pelo facto de, aquando da realização desta atividade, me encontrar sozinha com as crianças. Para combater este erro, no período da tarde, exploramos novamente as palavras, mas desta vez utilizando a divisão silábica com batimentos. Mais tarde voltamos a questionar individualmente e, desta vez, todos souberam dizer qual a palavra que estavam a construir.

Refletindo sobre o desenvolvimento desta atividade, percebemos que nem todas as atividades se podem realizar em grande grupo. Parece-nos que podemos inferir que, se a atividade tivesse sido promovida em pequenos grupos, teria facilitado o envolvimento das crianças, e poderíamos ter estabelecido um diálogo mais próximo com elas, no sentido de as apoiar na realização da tarefa. Desse modo, teríamos

favorecido uma melhor compreensão do que estavam a fazer e qual a finalidade da atividade.

Confirmamos também, como já foi referido anteriormente, a dificuldade das crianças em encontrarem as letras se não estavam escritas no mesmo tipo de letra com o qual lidam diariamente e a dificuldade de aceitarem que independentemente de a palavra estar escrita com letras minúsculas ou com maiúsculas a palavra é a mesma. Esta observação e a conseqüente reflexão levaram-nos a decidir promover uma atividade que permitisse dar continuidade à exploração desse tópico, na qual construíram um abecedário que integrava uma palavra escrita apenas com letras maiúsculas e a mesma palavra com apenas letras minúsculas.

4.2.2. Experiência de aprendizagem: Identificar palavras

Vou agora apresentar e refletir sobre uma experiência que emergiu de uma ocorrência no contexto. Uma criança levou um caderno e canetas para a escola e utilizou estes materiais na sala polivalente, em tempo de acolhimento, observando e comentando, em conjunto com duas outras crianças, um desenho, que se encontrava nesse caderno, e que tinha sido feito pela irmã. A criança tentou escrever a legenda dos desenhos, escrevendo outras grafias que continham letras e números. Uma colega alertou-a, dizendo-lhe que não estava a escrever bem porque fazia letras e números, mas ela respondeu-lhe defendendo que estava a fazer bem. Esta ideia foi apoiada pela terceira criança, a qual sustentava que tanto fazia ter ou não ter números.

Foi a partir desta observação que entendemos propor às crianças uma atividade de identificação de palavras. Para a concretização da mesma utilizamos cartões, em que uns tinham escritas as seguintes palavras (“RATO”, “JANELA”, “CARRO” e “VINTE”); outras grafias que incluíam letras e números (“G2L9NH4”, “CA5AC9”, “B6L4” e “S3TE”) e ainda, outras incluindo letras e símbolos (“P@SSAR\$”, “GλRRφFA”, “CπMELβ” e “TRΨS”).

A atividade foi desenvolvida, em pequeno grupo, utilizando a sala polivalente. Sentados à volta da mesa, começamos por dialogar, abordando questões do quotidiano e, de seguida, informamos as crianças da atividade que íamos realizar. Apresentamos a cada criança três cartões, um de cada uma das séries, acima apresentadas, partindo da seguinte questão: “Achas que o que vemos aqui é uma palavra?”. Depois questionamos em relação aos outros dois cartões, procurando que as crianças verbalizassem os critérios que usavam para a definição do que é uma palavra (escrita).

Como forma de registo, levamos uma tabela para cada cartão. Essa tabela continha os nomes das crianças e permitia registar se conseguiam identificar, considerando a grafia convencional do Português, os cartões que continham palavras e os que continham outras grafias com elementos que não são letras do nosso sistema alfabético. Como exemplo das opiniões expressas pelas crianças, apresentamos os seguintes excertos:

Edu. Estagiária: Achas que o que vemos aqui é uma palavra? (RATO)

C 5: Claro que é!

Edu. Estagiária: E porque dizes isso?

C 5: Porque aí só tem letras.

Edu. Estagiária: E neste cartão está escrita uma palavra? (B6L4)

C 5: Não, porque tem ali um número.

Contudo, no que se refere às palavras que continham símbolos, nenhuma criança identificou esses símbolos como não-letras. Todas elas disseram que eram palavras.

Edu. Estagiária: O que temos neste cartão? (TRΨS)

C 6: Uma palavra.

Edu. Estagiária: Porque é que achas que é uma palavra?

C6: Porque tem letras.

Edu. Estagiária: E são todas letras?

C 6: São. Não vez aqui as letras todas? Não tem nenhum número.

Edu. Estagiária: E sabes-me dizer que letra é esta? (Ψ)

C6: Essa ainda não sei. Só vou aprender na escola primária.

(Notas de campo de 4 de maio de 2015)

Realçamos que, em todos os cartões que continham símbolos, as respostas foram sempre as mesmas. Todas as crianças afirmaram que eram palavras, acrescentando que ainda não conheciam as letras todas. Como é evidente, as crianças supuseram que os símbolos se referiam a letras que elas ainda desconheciam.

Parecendo-nos importante aprofundar conhecimentos sobre esta questão, resolvemos proceder à inquirição das crianças através de entrevista. Nela recorreremos a alguns destes cartões, mas incluindo também outras palavras, no sentido de gerar uma maior diversificação. Neste conjunto incluímos também pseudopalavras. Assim, havia cartões com a escrita de palavras (ex: janela, escola), de pseudopalavras (ex.niraz, lovri), de sequências grafemáticas que não constituíam palavra (ex: aeiouaaa, cbfhggg) e de grafias agrupando letras e símbolos (ex: **TRΨS**, GλRRφFA).

As questões colocadas às crianças, nesta entrevista, foram: Achas que o que vemos aqui é escrita? Achas que está bem escrito? Porque achas que é (ou não é) escrita?"

O conteúdo de resposta a estas questões permitiu perceber que para distinguir a escrita de palavras, as crianças utilizaram os seguintes critérios: quantitativo; qualitativo e extralinguístico (imitação do adulto). Passamos a apresentar exemplos em relação a cada um destes critérios.

Quanto ao **critério quantitativo**, observou-se que as crianças utilizam o número de letras como critério para poder considerar tratar-se de uma palavra, normalmente afirmando que apenas se lê se tiver mais de duas letras.

Em relação à frase “Gosto muito de brincar”, C4 respondeu “Sim. Sim. Porque tem muitas letras”. Ou seja, a criança afirmou que é escrita apenas porque a frase que viu escrita possuía várias letras. Às mesmas questões, a C5, com o cartão “Sol”, respondeu “Não. Porque só tem três letras”, ou seja, esta criança não considerou a palavra “Sol” como uma grafia correta (de uma palavra) porque, na sua opinião, esta grafia era demasiado pequena para ser considerada como tal.

Quanto ao **critério qualitativo** é subdividido em duas dimensões: a variedade dos caracteres utilizados e a qualidade desses caracteres. No que diz respeito à variedade dos caracteres, a criança refere como critério o facto de serem letras diferentes visto que, para as crianças, se houver repetição de letras iguais não é escrita correta. O que pudemos verificar com a entrevista, sendo que, às questões “Achas que o que vemos aqui é escrita? Achas que está bem escrito? Porque achas que é (ou não é) escrita?”, a C1, quando viu o cartão com a sequência grafemática “aeiouaaa”, respondeu: “Não. Porque não devia estar aqui três “às””. Como é evidente, esta criança (bem como muitas das outras) não aceita como grafia correta de uma palavra os casos em que ocorrem três grafemas iguais seguidos. A C7 afirmou “Sim, porque tem letras iguais e diferentes”. A resposta desta criança leva-nos a ponderar que ela se centra na necessidade de existirem vários grafemas, podendo alguns deles serem iguais, desde que ocorram outros diferentes.

Em relação à qualidade dos caracteres, as crianças referiram quatro tipos (o rigor no desenho de caracteres; a distinção entre letras e números; a distinção entre letras e símbolos e a distinção entre letras maiúsculas e minúsculas). A propósito do rigor no desenho de caracteres (a letra está bem/mal escrita), podemos referir como exemplo o facto de, na resposta às questões “Achas que o que vemos aqui é escrita? Achas que está bem escrito? Porque achas que é (ou não é) escrita?”, a C1 ter afirmado que “Não. Porque o “o” devia ser com um traço (Q)”. Esta criança não reconheceu o grafema [O], confundindo-o com o grafema [Q]. Porém, detetou que havia um traço que estava a

faltar. Já a C10, com o cartão “JANELA” respondeu “Sim. Está. Porque tem todas as letras normais.”

Quanto à distinção entre letras e números, às questões acima referidas, a C2, com o cartão “niraz” afirmou que considerava esta grafia correta, “Porque não tem nenhum número”. Com se vê, esta criança acha que a pseudopalavra “niraz” é escrita, pois assume que, por não existirem números, a grafia é correta. Esta conceção da criança permite-nos verificar que, perante grafias em que se misturam grafemas com símbolos que se assemelham a grafemas, as crianças tendem a supor que estes últimos são efetivamente grafemas, o que as leva a considerar como corretas tais grafias. A C12, com o cartão “Sel”, afirmou que “Não. Porque tem aqui um número outra vez.”. Verifica-se que esta criança confundiu o grafema [l] era o número um, o que a fez afirmar que não é escrita por ter um número inserido. No cartão “G2L9NH4”, quinze de vinte e cinco crianças responderam corretamente, afirmando que não era uma palavra devido ao facto de possuir números incorporados.

Em relação à distinção entre letras (sistema de escrita convencional) e símbolos (outros tipos de caracteres, como, por exemplo, outros sistemas de escrita; símbolos conhecidos ou grafemas inventados), quando apresentei os cartões “P@SSAR\$”, “GλRRφFA”, “CπMELβ” e “TRΨS” a maioria das crianças afirmou que eram palavras, e quando questionadas que letras eram “@” ”\$” ”λ ” ”φ ” ”π” ”β” ”Ψ” estas afirmavam que seriam letras que ainda não conheciam e que iriam conhecer no 1.º CEB.

Quanto à distinção entre letras maiúsculas e minúsculas, às questões “Achas que o que vemos aqui é escrita? Achas que está bem escrito? Porque achas que é (ou não é) escrita?”, a C1, com o cartão “AbgeDCfr” respondeu, “Não. Porque estas duas letras não podem tar neste sitio (ge). Tem de ser uma daquelas normais, grande. (só pode ter as maiúsculas)”, ou seja, esta criança apenas reconhece as maiúsculas como letras.

No que diz respeito ao **critério de “imitação do adulto”**, há uma grande aceitação por parte da criança, ou seja, para a criança o adulto é que sabe, para ela é indiferente. Às questões referidas anteriormente, a C9, em todas os cartões respondeu “Sim. Sim. Porque tu sabes desenhar todas as letras do abecedário.”. A C5 respondeu da mesma forma. Estas crianças mostram uma grande indiferença pelo que está escrito, pois, para elas, tudo o que o/a educador/a escreve está correto. Neste caso é evidente que o critério usado é puramente extralinguístico, uma vez que elas fundamentam a sua decisão na confiança que depositam no adulto, não se referindo a critérios que tenham em conta quer a qualidade quer a quantidade de grafemas.

Como acima dissemos, os critérios qualitativos referem-se à variedade de caracteres usados, visto que, nesta fase, as crianças não colocam caracteres iguais seguidos. Elas produzem grafias em que tendem a intercalar grafemas diferentes, evitando a repetição seguida do mesmo grafema.

Quanto aos critérios referidos, ao contactar com a escrita, as crianças vão desenvolvendo critérios que lhes vão dando a possibilidade de diferenciar o que se pode e não se pode ler. Quando as crianças entram em contacto com uma palavra ou pseudopalavra, pensam nos critérios que já sabem, ou seja, verificam se apenas existem letras ou se também estão presentes números e símbolos. Se existirem letras iguais refletem se se encontram seguidas ou se há letras diferentes intercaladas. Verificam, ainda, se a palavra tem mais de duas letras. O trabalho que desenvolvemos com as nossas crianças foi relevante até porque gerou momentos em que elas, num espírito de confiança e saudável interação, deram a sua opinião e explicaram, quando necessário, as suas ideias.

Quando muito pequenas, as crianças, ao iniciarem o contacto com o texto escrito, não conferem nenhum significado à escrita. Para elas a escrita não necessita de transmitir uma mensagem. Progressivamente, as crianças começam a atribuir mensagens à escrita, como se pode verificar nas respostas que algumas crianças deram às questões “para que serve escrever?”

C3 – “Para aprender palavras”;

C11 – “Para resolver assuntos”;

C21 – “Para quem não consegue dizer nada escrever o que quer dizer”;

C22 – “Para sabermos de quem é os trabalhos. Nós às vezes usamos os números pra dizer em que dia vamos.”

No mesmo sentido, são relevantes as respostas dadas à questão “porque é que os adultos escrevem?”, visto que revelam já uma problematização da funcionalidade da comunicação que se opera por meio da escrita.

C 6 – “Para escolherem a sua profissão.”

C 16 – “para mandar cartas”

C 24 – “para ensinar”

As conceptualizações das crianças sobre a escrita podem ser divididas por diferentes etapas. Em primeiro lugar, as crianças não diferenciam a escrita do desenho, vendo a escrita como uma forma de, através do traço, representar um qualquer objeto. As crianças gradualmente começam a compreender que o desenho representa as características de um objeto, enquanto a escrita “reproduz” o seu nome, ou seja, o conjunto de sons que produzimos quando nomeamos esse objeto. Também de forma

progressiva, elas apercebem-se que o tamanho dos objetos não interfere com o tamanho da palavra e compreendem que todas as palavras são escritas e lidas respeitando uma sequência linear (da esquerda para a direita).

É em idade pré-escolar que as crianças começam a fazer estas distinções e a diferenciar códigos (a escrita alfabética do desenho, por exemplo). Logo, é aqui que as crianças começam a compreender que o código alfabético e o código numérico são distintos, quer nos caracteres usados como na utilização e articulação. Recorde-se que as crianças, diariamente, escrevem o seu nome e a data nos seus registos, o que leva a que estas compreendam que, para escrever o nome, têm de usar o código alfabético e, para escreverem a data, têm de se utilizar o código numérico. Contudo, as crianças também compreendem que os números não podem estar em conjunto com as letras, pois assim não formam palavras.

Por último, outro aspeto que pudemos verificar, com esta atividade em que usamos os cartões como apoio para a entrevista, foi que as crianças já começam a realizar a associação fonológica, ou seja, sabem que, por exemplo, o grafema “b” [B] se lê [B], apesar de ainda só reconhecerem um número reduzido de letras. Como é natural, na idade em que se encontram, estas crianças associam apenas alguns grafemas ao seu equivalente sonoro; essa associação é mais comum a respeito das letras que compõem os seus nomes próprios.

Podemos refletir que, nas primeiras tentativas de escrita, para as crianças, letras, números e símbolos podem formar uma palavra, visto que ainda têm pouco conhecimentos sobre o nosso sistema alfabético. No entanto, com a continuação da exploração do código alfabético, num contexto em que este é usado de forma pertinente e em situações funcionais, as crianças vão aprendendo a distinguir facilmente as letras de outros caracteres e de números. O mais relevante é precisamente que este trabalho decorra de forma integrada e que o desenvolvimento destas competências se faça num ambiente pedagógico aberto e respeitador dos interesses da criança.

A atividade que vou apresentar de seguida (a construção da área da escrita) enquadra-se nesta linha de pensamento.

4.2.3. Experiência de aprendizagem: Construção da área da escrita

Quando iniciamos o estágio, verificamos que na sala de atividades havia diversas áreas, tais como, a área da biblioteca, da casa, da pintura, da garagem, dos jogos, o kidsmart, contudo não existia a área da escrita. Posto isto, uma das atividades propostas foi a implementação desta área.

Para tal, começamos com a reorganização da sala de atividades, pois a forma como esta estava organizada, impossibilitava a criação de uma nova área. Esta mudança na sala de atividades suscitou um grande entusiasmo nas crianças, uma vez que esta já não sofria alterações há já algum tempo.

Para introduzir o tema, começamos por dialogar sobre a escrita. Nesta interação questionamos as crianças acerca de locais onde poderíamos encontrar escrita (textos escritos). Elas tiveram alguma dificuldade em responder e, por fim, responderam que a poderíamos encontrar apenas em livros.

Foi então que andamos pela sala.

C 9- Professora o que estás a fazer?

Edu. Estagiária- Estou à procura de escrita noutros materiais sem ser livros. Será que vou encontrar?

C9- Eu acho que não.

C17- Eu também acho que não.

Pegamos numa caneta, num pacote de leite, numa mochila de uma criança e na caixa de um jogo, mostramos a todas as crianças e perguntamos:

Edu. Estagiária- Em algum destes objetos está presente a escrita?

C14 - No jogo estão muitas letras!

C2 - E no leite também têm.

C21- Oh, professora! na caneta não tem nada.

Edu. Estagiária - Pega na caneta e vê se encontras alguma coisa ou não.

C5 - Tem, tem. Olha ali está uma que está no meu nome.

C11- Eu acho que as minhas bolachas também têm.

Após este diálogo as crianças ficaram pensativas e foi então que sugerimos que estivessem atentas e procurassem em casa objetos onde a escrita estivesse presente e pedimos para que trouxessem alguns deles para a sala.

Informamo-los, então, que iam ter uma nova área, a área da escrita e era para lá que iriam trazer esses objetos.

Continuamos o diálogo e fomos referindo materiais que constituiriam a área, tais como, letras móveis, caixa de areia, máquina de escrever, folhas de diversos tamanhos (A3,A4,A5), cores e texturas, post-it, tesoura, cola de batom, régua com letras,

marcadores, canetas de feltro, lápis, borracha, canetas variadas, revistas, jornais, retalhos de diversos papéis, etc.

Seguimos com a implementação de regras de utilização da área da escrita. Começamos por pedir às crianças que dissessem regras que deveriam ser respeitadas e escrevemos numa folha todas as que eram ditas. Posteriormente elaboramos o cartaz das regras e, para tal, pedimos a uma criança de cada vez que escrevesse uma regra.

C6 - Oh, professora! mas eu não sei escrever bem.

Edu. Estagiária - Não faz mal, vais escrever como sabes, depois eu escrevo por baixo a regra que querias escrever e vemos a diferença.

Terminada a atividade, afixamos o cartaz na parede. Contudo esta atividade teve de ser repetida, pois as regras estavam escritas em enunciados em que se usavam sistematicamente estruturas frásicas na negativa. Refizemos as regras para que estas fossem enunciadas em frases afirmativas, uma vez que reconhecemos que, desta maneira, incentivávamos mais as crianças a frequentar aquela área e a sentirem-se mais à vontade nela. Usando um discurso suportado por enunciados na forma afirmativa, estávamos a valorizar a área e o comportamento das crianças, visto que, falar positivamente é sempre mais agradável do que o contrário. Assim, no dia seguinte voltamos ao cartaz e pedi-lhes que voltássemos a escrever as regras mas de forma diferente.

Edu. Estagiária- Vamos voltar a escrever as regras da área da escrita, mas de maneira diferente. Ontem, escrevemos o que não podemos fazer na área da escrita, hoje vamos escrever aquilo que podemos fazer na nossa área.

C4- Fixe.

No final, colamos as regras na parede, junto à área da escrita. As regras que as crianças definiram e escreveram para esta área foram:

- Os materiais são da área da escrita;
- Só podem estar dois meninos de cada vez;
- A areia tem de ficar dentro da caixa;
- Ao acabar de usar os materiais tem de se arrumar;
- Pode-se levar materiais para as mesas de trabalho.

Começamos então a verificar com que frequência as crianças iam para aquela área e o que mais as atraía. Chegamos à conclusão que havia algumas crianças que nunca iam para a área da escrita e crianças que a frequentavam diversas vezes. Observamos também que os objetos que suscitaram mais interesse às crianças foram as letras móveis e sobretudo a caixa de areia. Em relação às letras móveis, as atividades que mais

observamos, foram a imitação das letras, em que as crianças colocavam a folha à sua frente e o cartão com a letra móvel ao seu lado e imitavam-na ou, (a que mais observamos), iam buscar a caixa de areia, colocavam a letra ao seu lado e com o dedo copiavam a letra na areia.

Todavia, a caixa de areia foi a que mais chamou a atenção das crianças, visto que, sempre que iam para a área da escrita, este era o primeiro material a ser escolhido. Aqui, tivemos a oportunidade de fazer várias observações, tais como, a interação das crianças, o empenho e motivação de escrever algumas letras e de fazer desenhos na areia, o próprio contacto com a areia.

Uma das regras definidas pelas crianças para a área da escrita, era de que só podiam estar duas crianças de cada vez, o que levava a que, uma criança estivesse a brincar com a caixa de areia e outra estaria a brincar com outros materiais. Contudo, quando uma criança estava com a caixa de areia a outra estava atenta ao que a primeira estava a fazer e interagiam entre si, quer a dar ideias à criança com a caixa de areia, quer a apontar “erros” que esta poderia estar a cometer. Seguidamente, mostramos algumas citações de crianças, em relação à utilização da caixa de areia:

C17: “Parece a areia da praia”;

C23: “Escrevi o meu nome”;

C11: “Gostas do carro que desenhei?”

C6: “Dá para apagar o que fiz” (utilizou uma régua para alisar a areia);

C1: “Fiz a letra que está na revista”;

Verificamos também que as crianças que utilizavam a caixa de areia, usavam-na maioritariamente para fazer desenhos (v. figura 14), porém quatro crianças além de desenharem, utilizavam a areia para escrever grafemas e o seu nome (v. figura 15). Para escrever os grafemas, estas crianças utilizavam três formas, escreviam os grafemas que sabiam, utilizavam as letras móveis como referência e mais tarde começaram a utilizar revistas para imitar as letras que estavam presentes na mesma (v. figura 16).



Figura 14 - Desenho de criança na areia



Figura 15 - Criança a escrever o nome na areia



Figura 16 - Criança a copiar letras de revista para a areia

Para escrever os grafemas, estas crianças utilizavam três formas: escreviam os grafemas que sabiam, utilizavam as letras móveis como referência e, mais tarde (ver figura 16), começaram a utilizar revistas para imitar as letras que estavam presentes nas mesmas.

Refletimos, então, que o entusiasmo e motivação das crianças nesta atividade é bem revelador de como a diversificação de instrumentos de escrita é um fator de promoção de atitudes de desenvolvimento de competências de escrita, além de criar experiências estéticas e sensoriais muito ricas para as crianças.

Considerações finais

Neste ponto refletimos sobre a ação educativa desenvolvida ao longo da prática de ensino supervisionada, relevando os contributos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como a sua importância para o nosso crescimento profissional.

A realização desta prática supervisionada permitiu-nos observar, experimentar e refletir sobre a ação educativa, procurando aceder à compreensão de formas alternativas de fazer e de trabalhar no sentido de, abraçando os múltiplos desafios, ajudar as crianças a aprender, a crescer saudáveis e, principalmente, a viverem felizes num ambiente de segurança e carinho.

Ao longo do estágio pudemos perceber que ser educadora é um grande desafio, que nos leva a considerar vários aspetos importantes, como a valorização do espaço, do ambiente, das interações, bem como, as experiências de aprendizagem desenvolvidas. O educador tem de ter em consideração que as crianças são o elemento mais importante a ter em conta no seu processo de ensino-aprendizagem, devendo atender e respeitar as suas opiniões e necessidades formativas. Por conseguinte, é importante saber escutá-las, despertar a sua curiosidade e apoiar a sua conquista progressiva de autonomia, no respeito pelas liberdades individuais e pelo bem-estar do grupo.

Um ponto fulcral, ao longo deste percurso, foi o que se relaciona com os momentos de diálogo em grande e em pequeno grupo, e, naturalmente, com cada uma das crianças. Nestes momentos, procuramos que se sentissem valorizadas e estimuladas a participar e a expressar a sua opinião e os seus sentimentos. Importa que a criança se sinta confiante para falar do mundo e, de modo mais particular, para falar de si, para expressar-se e partilhar-se com os outros. Por isso, os momentos de diálogo foram importantes para nos ajudar a conhecer melhor os seus interesses, motivações, desejos e formas de aprender. Estes dados foram importantes também para nos ajudar a refletir sobre a organização do ambiente educativo, nas suas múltiplas dimensões. Neste âmbito, sublinhamos que é importante desenvolver esforços para proporcionar às crianças um ambiente educativo harmonioso e estimulante, que se torne capaz de favorecer a aprendizagem e desenvolvimento de cada criança e do grupo. Sabemos que a forma como o espaço e o tempo se apresentam é importante, devendo ser organizados de modo a proporcionar às crianças a vivência de experiências educativas diversificadas, mas coerentemente articuladas. Apesar de centrarmos este nosso

relatório na descrição e análise de experiências quem que esteve particularmente em foco a dimensão da abordagem à escrita, queremos salientar, muito claramente, que, ao longo deste percurso de aprendizagem mútua que foi a prática de ensino supervisionada, procuramos ter em conta e dar resposta a esse imperativo de articular saberes e conhecimentos, experiências e formas de ser e sentir.

Ao longo das atividades, procuramos promover aprendizagens relativas às diferentes áreas de contudo, numa abordagem transversal e orientada para que as crianças pudessem desenvolver atitudes e valores que lhes permitam ser cidadãos conscientes, solidários e socialmente integrados.

Ao longo da prática, desenvolvemos atividades em pequeno e em grande grupo de trabalho, atribuindo grande importância à interação e à partilha de saberes e experiências, visando a participação de todos, segundo as normas de vida democrática. Nesse processo, atendemos aos princípios e conteúdos apontados nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* e nas *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*, considerando, assim, estes documentos um suporte fundamental para as práticas educativas pré-escolares e ferramentas essenciais para o desenvolvimento da intervenção pedagógica.

A incidência no estudo e reflexão sobre a literacia e a conceptualização das crianças acerca da abordagem à leitura e à escrita ajudou-nos a olhar a prática educativa com a necessidade de valorizar mais este tema. Estamos consciente que poderíamos, neste campo, ter ido mais além, mas a necessidade de acompanhamento e respostas ao grupo, acrescida de este ser um grupo agitado, bem como o tempo limitado de estágio, levaram a que sentisse alguns constrangimentos na concretização da ação investigativa. Todavia, realçamos os importantes contributos que, neste domínio, encontramos na pesquisa bibliográfica, tendo sido esta essencial para avaliar a importância da abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar.

Sublinhamos ainda que cabe ao/à educador/a um importante papel na promoção de ambientes de aprendizagem que fomentem a leitura e a escrita na educação pré-escolar, despoletando o que é mais importante: o prazer de ler e de escrever. Em forma de conclusão, pudemos afirmar que o contacto com o texto escrito, pela leitura e pela escrita, é uma mais-valia a ser trabalhada na educação pré-escolar. No entanto, não se pode esquecer, tal como referem as OCEPE, que “não se trata de uma introdução formal e “clássica”, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais” (Silva et al, 2016, p.66).

Para finalizar, é necessário realçar que ser educador/a não é transmitir conhecimentos às crianças, muito pelo contrário, ser educador/a é encaminhar as crianças para a descoberta, dando-lhes “asas”. Todavia, não é apenas a criança que aprende, o/a educador/a também aprende com as crianças, aprende a escutar e a observar, o que é essencial, visto que é a única maneira de conhecermos cada criança e compreendermos as suas dificuldades e respondermos às suas necessidades. Ter tido a oportunidade de caminhar, crescer e sonhar com estas crianças é algo que nunca esquecerei.

Referências bibliográficas

- Azevedo, F. (2007). *Formar leitores: Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal- Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Conselho Nacional de Educação.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive e culturelle de la lecture*. Paris: RETZ.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les Chemins de la Lecture. Les Guides Mgnard*. Paris: Éditions Magnard.
- Delgado-Martins, R.; Costa, A Ramalho, G. (2000). Processamento de informação pela leitura e pela escrita. in R. Delgado-Martins, G. Ramalho e A. Costa (eds.), *Literacia e Sociedade. Contribuições pluridisciplinares* (pp.13-130). Lisboa: Editorial Caminho.
- Goodman, Y. (1986). Children's knowledge about literacy development: An afterward. In Y. Goodman (ed.), *How Children Construct Literacy. Piagetian Perspectives* (pp. 115-123). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Goodman, Y. (1987). O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In E. Ferreiro e M. Palácio (eds.) *Os processos de leitura e escrita* (pp. 85-101). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hall, N. (1987). *The Emergence of Literacy*. London: Hodder & Stoughton.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- Mata, L. (1991). Descoberta da linguagem escrita. *Cadernos de Educação de Infância*, 20, 11-16.
- Mata, L. (1997). *Escrita – Meio de comunicação só para os crescidos?*. *Cadernos de Educação de Infância*, 44, 4-8.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Texto de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- McLane, J., & McNamee, G. (1990). *Early Literacy (The developing child series)*. Harvard: Harvard University Press.

- Ministério da Educação (2002). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- Morrow, L. (1997). *Literacy development in the early years – Helping children read and write* (3 ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Neuman, S., & Roskos, K. (1997). Literacy knowledge in practice: Contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, 32(1), 10-32.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Riley, J. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Rocha, R. (2011). *A Primavera da Lagarta*. São Paulo: Salamandra.
- Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (1999). *Porque é que literacia se escreve com “D”*. A Revista da ESES, 10, 27-35.
- Teale, W., & Sulzby, E. (1989). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In W. Teale & E. Sulzby (eds.), *Emergent Literacy – Writing and Reading* (4 ed.) (pp. VII-XXV). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Teale, W., & Sulzby, E. (1995). Emergent Literacy: New perspectives. In D. Strickland & L. Morrow (eds.), *Emerging Literacy: Young children learn to read and write* (7 ed.), (pp. 1-15). Newark, Delaware: International Reading Association.

Legislação

- Despacho nº 5220/1997, de 4 de Agosto – Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar.
- Lei nº 46/1986, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei nº 5/1997, de 10 de Fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-escolar
- Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto – Segunda Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Anexos

Anexo 1- Guião da entrevista

Guião da entrevista às crianças

Tema: Concepções das crianças acerca da escrita

Objetivo geral: Obter a opinião das crianças sobre a funcionalidade e as características da linguagem escrita.

Blocos	Objetivos	Questões
Dados Pessoais		Sexo/ Idade
Legitimação da entrevista	Solicitar a colaboração da criança	
<i>Concepções das crianças acerca da</i> Funcionalidade da escrita	Identificar as concepções das crianças acerca da funcionalidade da escrita	<ul style="list-style-type: none">➤ Para que serve escrever?➤ Porque é que os adultos escrevem?➤ Quando é que escrevemos?➤ Escrever é importante? Porquê?
<i>Concepções das crianças acerca das</i> suas práticas de escrita	Caraterizar as concepções das crianças sobre as suas práticas de escrita	<ul style="list-style-type: none">➤ Já sabes escrever? Se responder sim, perguntar-lhe: <ul style="list-style-type: none">➤ O que escreves?➤ Que materiais costumas utilizar para escreveres?➤ Que outros materiais achas que poderias utilizar?➤ Como fazes para escrever? Se responder não, perguntar-lhe: <ul style="list-style-type: none">➤ Se soubesses escrever o que achas que poderias escrever?➤ Com que materiais achas que poderias escrever?➤ Como achas que poderias fazer?
Concepções das crianças sobre o prazer proporcionado pelas atividades de escrita	Compreender como são entendidas pelas crianças as atividades de escrita.	<ul style="list-style-type: none">➤ Achas que as crianças gostam de aprender a escrever? Porquê?➤ E tu gostas? Porquê?
Num segundo momento:		

<p>Concepções das crianças acerca de aspetos formais da escrita</p>	<p>Identificar as concepções das crianças sobre as características do código escrito</p>	<p>Apresentar às crianças cartões com garatujas e palavras e perguntar-lhes, indicando as mesmas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Achas que o que vemos aqui é escrita? Ou seja, achas que está bem escrito? Conta-me porque achas que é/está (ou não é/está)? ➤ E aqui, achas que é escrita? Diz-me porque achas que é (ou não é). <p>Apresentar um cartão usando ilustração e frases.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Colocar-lhes a mesma questão e pedido de justificação.
---	--	---

Respostas da entrevista

1. Para que serve escrever?

Nome	Resposta
C1	Pra aprendermos.
C2	(não respondeu)
C3	Pra aprender palavras.
C4	Pra saber ler.
C5	Porque temos que ir pra escola primária e quando formos pra escola primária temos que aprender tudo.
C6	Pra saber escrever. Para treinar bem a mão
C7	É pra nós lermos. pra sabermos as coisas, temos de ler. Proque quando nós não sabemos nada e formos grandes lemos pra sabermos o que é tudo.
C8	-----
C9	Não sei.
C10	Para ler, pra aprender a escrever bem.
C11	Para resolver assuntos.
C12	Pra ganhar dinheiro.
C13	Pra ler.
C14	Escrever pra ir pra escola primária, pra saber ler. E tem que se fazer letras em casa, não na escola.
C15	Não sei.
C16	Pas pessoas dizerem “ai que desenho tão bonito”
C17	Pra aprendermos, pra ir pra escola primária senão não sabemos nada só somos bebés.
C18	Pra pintar
C19	Porque tem que se fazer os trabalhos da escola.
C20	Não sei
C21	Pra quem não consegue dizer nada escrever o que quer dizer.
C22	Para sabermos de quem é os trabalhos. Nós às vezes usamos os números pra dizer em que dia vamos.
C23	Escrevemos pra conseguirmos ler.
C24	Pra ser inteligente.
C25	-----

2. Porque é que os adultos escrevem?

Nome	Resposta
C1	Pra ganharem dinheiro
C2	Para ler
C3	Pra lerem
C4	Porque é preciso trabalhar.
C5	Eles tem que aprender
C6	Para escolherem a sua profissão.
C7	Há trabalhos pra escrever prós jornais.
C8	-----
C9	Não sei
C10	Pra ensinar os meninos.
C11	Pra resolverem assuntos.
C12	(concluiu a ideia do rodrigo) “porque eles já sabem todas as letras” e os números.
C13	Não respondeu
C14	Para ajudarem os alunos.
C15	Não respondeu
C16	Pra mandar cartas
C17	Eles querem escrever pra ganhar dinheiro pa comparem comida, porque os ciganos só andam a roubar dinheiro das carteiras
C18	Pra fazer desenhos pras mães
C19	Quando estão os meninos a fazer os trabalhos os professores falam com eles e eles escrevem
C20	Pra aprender a escrever as letras
C21	O meu pai escreve pra depois eles saberem o que tem que trabalhar quando ele não estiver lá.
C22	Porque eles já sabem todas as letras.
C23	Pra lerem.
C24	Para ensinar
C25	-----

3. Quando é que escrevemos?

Nome	Resposta
C1	Quando a professora diz pra nós trabalharmos, pra recortarmos, pra desenharmos.
C2	Não sei.
C3	Na escola primária e às vezes aqui
C4	Quando é preciso
C5	Quando desenhamos e quando pintamos
C6	Na escola e em casa e no computador e escrever no papel.
C7	Quando nós não conseguimos falar escrevemos prás pessoas. Quando é necessário, quando é preciso.
C8	-----
C9	Quando é um trabalho
C10	Na escola primária.
C11	Quando queremos fazer alguma atividade
C12	Também podemos fazer cartas.
C13	Na casa
C14	Para estudar. Olha se nós tivermos boas notas recebemos mais cedo uma tablet se não tivermos recebemos mais tarde.
C15	Não sei
C16	Não respondeu
C17	Quando tamos na escola. Porque temos de trabalhar pra irmos pra escola primária e aprender, senão somos uns bebés.
C18	Não sei
C19	Não respondeu
C20	Nao respondeu
C21	Não respondeu
C22	Escrevemos quando vamos desenhar ou pintar.
C23	Escrevemos quando temos de estudar.
C24	Não sei.
C25	-----

4. Escrever é importante? Porquê?

Nome	Resposta
C1	Muito importante escrever. (as regras)
C2	Sim. (não respondeu)
C3	Sim. senão não aprendemos palavras. Senão depois não sabemos ler
C4	Sim. porque tem que se fazer trabalhos
C5	Sim. Porque às vezes nós não sabemos escrever mas às vezes temos que aprender um bocadinho
C6	Sim. porque pra treinarem para ir para a escola primária e pras outras escolas
C7	Sim. porque assim não sabemos quando as pessoas não se lembram do nome das outras dizem às pessoas que escrevem o nome mas só que também é preciso ler, porque se as pessoas não escreverem assim quando esquecerem-se do nome das outras já não sabem porque escrevem pra quando se esquecem porem ali à frente. Ler também tem que se ler, porque senão as pessoas não leem nada e então não aprendem nada também. Os adultos escrevem pros filhos tentarem ler, a ver se descobrem, mas se falharem tentam muitas vezes até conseguirem. e depois a mãe faz imagem e ela escreve e nós copiamos também a ver se conseguimos fazer. Eu também já fiz isso com a minha mãe e fiz muito bem.
C8	-----
C9	Sim. pra conseguirmos ler
C10	Sim. para formar trabalhos.
C11	Ahah. (Não respondeu)
C12	Sim. pra puder fazer o nosso nome.
C13	Sim. porque senão não aprendemos a escrever.
C14	Sim. é importante e tem que se saber ler.
C15	Não. Não sei
C16	Sim. porque é muito divertido escrever. Porque senão os carteiros não sabiam pra qué que era as cartas
C17	Sim (escrever as regras)
C18	É. Porque a mãe não sabiam ensinar a escrever
C19	Sim. porque se os professores não escreverem nada os alunos não escrevem nada também.
C20	Sim. não sei
C21	Sim. porque se escrever o cérebro fica mais inteligente.
C22	Sim. porque assim não sabemos o abecedário e nunca existia o abecedário
C23	Sim. Porque as letras ajudam-nos a ler os livros.
C24	Sim. porque se não escrevêssemos não sabíamos escrever nada e não conseguíamos escrever o nosso nome
C25	-----

5. Já sabes escrever?

5.1. Se sim:

a. O que escreves?

Nome	Resposta
C1	Já. O nome
C2	Eu já consigo escrever Júlia e o meu nome.
C3	Já. Escrevo letras, o meu nome.
C4	Já. Já sei fazer todas as letras.
C5	O meu nome quase.
C6	Sim. com a ajuda da minha mana eu consigo fazer o abecedário e o a,e,i,o,u. o meu nome todo e da minha mana.
C7	É preciso ser adulto pra saber escrever. Já aprendi a escrever mas já não me lembro como é que se faz, mas vou pedir à minha mãe pra fazer outra vez aquilo. Sei escrever o meu nome, armário e mesa e cadeiras, mas só que já não me lembro como é que se escreve isso mas eu vou me lembrar que eu vou pedir à mãe pra fazermos uma coisa pra me lembrar como se escrevia.
C8	-----
C9	Já. Tou a aprender a escrever Guilherme Santiago.
C10	Eu acho que sei. Só sei fazer desenhos e escrever. E a minha mãe está-me a ensinar outras coisas.
C11	O meu nome.
C12	
C13	Já. O meu nome.
C14	Sei. Só sei escrever o meu nome.
C15	Sei escrever o meu nome.
C16	Sei. Um dinossauro com várias cores. O nome do meu pai e da minha mãe
C17	Já. (mostra que sabe escrever a letra o, a letra t e a letra g)
C18	
C19	Já. O meu nome todo
C20	Não
C21	Já. Mas só o nome e a data. Mas às vezes escrevo outras coisas no meu ipad.
C22	Já. O r o g o o o y o o e também o a só que às vezes faço mal
C23	Eu já sei. Escrevo o nome também e às vezes escrevo o meu nome todo.
C24	A mãe não me ensina, só sei escrever o meu nome, mas a outra parte é mais grande.
C25	-----

b. Que materiais costumam utilizar para escreveres?

Nome	Resposta
C1	Lápis
C2	Canetas.
C3	Canetas e borronas, lápis, lápis de carvão
C4	O lápis , borrona
C5	Lápis
C6	Lápis e lápis de pau
C7	Caneta, lápis, marcadores?
C8	-----
C9	Com borronas
C10	Lápis
C11	Lápis de carvão
C12	
C13	Canetas, lápis de carvão.
C14	Às vezes quando parto o lápis uso a minha aguça, quando me engano uso a minha borracha.
C15	Só o lápis e caneta.
C16	Borronas e lápis
C17	Lápis de carvão.
C18	
C19	Lápis e caneta
C20	
C21	Em casa só costumo utilizar canetas
C22	Uma vez usei uma caneta
C23	Lápis.
C24	Lápis e caneta
C25	-----

c. Que outros materiais achas que poderias utilizar?

Nome	Resposta
C1	Com lápis de carvão, lápis de cera.
C2	Lápis de cor.
C3	Lápis de cera
C4	Pinceis e caneta
C5	Borrna
C6	A borrna, a caneta
C7	Com tinta é muito difícil. Usar tesoura a fazer letras?
C8	-----
C9	Lápis de carvão
C10	Caneta de acetato e folha de acetato.
C11	Talvez com giz. Lapiseira.
C12	
C13	Borronas.
C14	A caneta a borrna e o lápis.
C15	Borrna
C16	Caneta e lápis.
C17	Lápis de cera, as canetas
C18	
C19	Borrna
C20	
C21	Lápis, lápis de carvão, lápis de cera
C22	Com giz, com lápis especiais que se usam no quadro e lápis
C23	Com caneta.
C24	Caneta de acetato.
C25	-----

d. Como fazes para escrever?

Nome	Resposta
C1	(Mostra com a mão)
C2	(não respondeu)
C3	Com as mãos
C4	Mostra como escreve com a mão.
C5	Com a mão
C6	Não responde.
C7	Escrevemos com as letras se não conseguirmos copiamos.
C8	-----
C9	(mostra como escreve com a mão)
C10	Eu pego no lápis.
C11	Letras.
C12	
C13	Não respondeu.
C14	Escrevo sempre com um lápis
C15	Mostra como escreve com a mão
C16	É fácil (mostra como escreve com a mão)
C17	Mostra como escreve
C18	
C19	Com as mãos
C20	Mostra como escreve
C21	
C22	Uso o lápis de carvão.
C23	Mostra com a mão.
C24	Com esta mão (mostra a mão direita)
C25	-----

Se não:

a. Se soubesses escrever o que achas que poderias escrever?

Nome	Resposta
C1	
C2	
C3	
C4	
C5	
C6	
C7	
C8	
C9	
C10	
C11	
C12	Nao sei nao. Podia escrever o nome das outras pessoas e o meu nome.
C13	
C14	
C15	
C16	
C17	
C18	Escrevia à minha mãe
C19	
C20	O meu nome
C21	
C22	
C23	
C24	
C25	

b. Com que materiais achas que poderias escrever?

Nome	Resposta
C1	
C2	
C3	
C4	
C5	
C6	
C7	
C8	
C9	
C10	
C11	
C12	Lápis e se falharmos borracha e se os lápis não estão afiados afia e pincel
C13	
C14	
C15	
C16	
C17	
C18	Borrchas
C19	
C20	Lápis de carvão
C21	
C22	
C23	
C24	
C25	

c. Como achas que poderias fazer?

Nome	Resposta
C1	
C2	
C3	
C4	
C5	
C6	
C7	
C8	
C9	
C10	
C11	
C12	Não respondeu
C13	
C14	
C15	
C16	
C17	
C18	Não sei.
C19	
C20	Não sei.
C21	
C22	
C23	
C24	
C25	

6. Achas que as crianças gostam de aprender a escrever? Porquê?

Nome	Resposta
C1	Gostam. O abecedário é mais importante pra nós irmos pra escola primaria.
C2	Sim. não sei.
C3	Sim. porque gostam. Pra aprenderem quando serem grandes.
C4	Sim. porque tem que aprender a escrever
C5	Um bocadinho. Porque é um bocadinho chato andar sentado porque depois doem as pernas ao levantar.
C6	Sim. porque a minha mana ensina-me.
C7	Sim. Mas só se for difícil elas não gostam tanto. Porque os adultos tem que saber escrever pra quando forem adultos eles querem ensinar os filhos a lerem.
C8	-----
C9	Sim
C10	É para quando forem grandes já conseguirem
C11	Sim. Pra saber ler.
C12	Sim. pra serem adultos.
C13	Sim. pra aprender a fazer o nome.
C14	Eu gosto. Eu acho. É um bocado mais fixe, mas trabalhar não é fixe.
C15	Sim. não sei.
C16	Sim. porque elas podem gostar
C17	Sim porque tem que ir pra escola primária e pra outra escola como o meu mano e como a minha prima. Tem de dizer assim a,e,i,o,u.
C18	Sim. porque sim.
C19	Sim. não sei.
C20	Não. Não sei
C21	Sim.
C22	Sim. porque elas querem escrever pra serem adultos, porque os meninos e as meninas da escola primária já sabem as letras todas.
C23	Sim. pra ler ós meninos mais pequeninos.
C24	Sim. não respondeu
C25	-----

7. E tu gostas? Porquê?

Nome	Resposta
C1	Não. Só gosto de brincar
C2	Gosto. Porque é divertido
C3	Gosto. Não sei
C4	Sim. só gosto de escrever e não gosto de pintar porque é divertido escrever.
C5	Um bocadinho. Porque depois doem as pernas ao levantar
C6	Sim. pra ir pra escola primária.
C7	Sim. pró se os meu pais não souberem, quando se esquecerem a escrever outras coisas pra eu escrever, pra eles saberem escrever outra vez.
C8	-----
C9	Sim. pra fazer desenhos, pra fazer dinossauros
C10	Gosto. É para tipo formar tipo desenhos.
C11	Sim. pra aprender a ler.
C12	
C13	Gosto. Porque é divertido.
C14	Sim. é fixe.
C15	Sim. porque é giro
C16	Adoro. Porque assim posso fazer desenhos pra minha avó, pra minha mãe, pró meu pai, pra toda a gente. E posso fazer um coração.
C17	Sim. Porque tenho que aprender, ir pra escola primária.
C18	
C19	Sim. Porque é muito importante.
C20	
C21	Não. Só escrevo quando vou ganhar alguma coisa. Às vezes ganho dinheiro, outras vezes ganho comida que eu gosto
C22	Gosto. Porque escrever é importante. Porque assim podemos saber todas as letras e depois podem dizer aos professores da escola primária as letras e que já sabem ler.
C23	Gosto. Gosto pra aprender a ler.
C24	Sim. porque é uma coisa muito importante.
C25	-----

8. Achas que o que vemos aqui é escrita? Achas que está bem escrito? Porque achas que é (ou não é) escrita?

Nome	Cartão	Resposta
C1	Sol jenela	Não. Porque o “o” devia ser com um traço (Q) Não. Porque o “i” não devia estar aqui, tem de estar noutra sitio, tem de estar, falta o “E”, mas está certo na mesma. “E” de espanhola.
	aeiouaaa AbgeDCfr	Não. Porque não devia estar aqui 3 “às”. Não. Porque estas duas letras não podem tar neste sitio (ge). Tem de ser uma daquelas normais, grande. (só pode ter as maiúsculas)
	cbfhggg	Está muito errado. Porque as letras não são normais, são de outra língua. São espanholas.
	Gosto (/)muito (/) de (/) brincar	Sim. tá. Porque estas letras estão bem, mas tem de se cortar aqui.
	C2	janela niraz
euioeee		Não. Porque tem aqui o “o”
htvbbs		Acho que não. Porque tem aqui uma coisa que faz assim (v)
Hoje fui à escola		Acho. Porque não tem nenhuma letra dali (aponta para o abecedário)
C3		Não respondeu
C4	escola	Sim. Porque tem muitas palavras. Não sei, porque não sei ler
	niraz	Não sei.
	euioeee	Sim. Sim. Porque tem nove, nove, nove.
	janela	Não. Porque tem este meu e este e este. (letras do nome dele)
	cbfhggg Gosto muito de brincar	Sim. porque foi lido pelas professoras Sim. sim. porque tem muitas letras.
C5	Sol	Não. Porque só tem três palavras.
	Lovri	Sim. Sim. Porque as professoras escreveram
	aeiouaaa	Sim. Sim. Porque não sei ler.
	AbgeDCfr	Sim. Sim. Porque isto foi lido pelas professoras
	htvbbs Hoje fui à escola	Sim. Sim. Porque foi fazido por uma cópia. Sim. sim. porque as professoras fizeram
C6	Não respondeu	
C7	livro lovri	Sim. Porque só tem letras Sim. porque as letras fazem alguma coisa que tem que se escrever pra ler.
	euioeee	Sim. porque não tem nenhum simbolo, porque os símbolos não são letras
	AbgeDCfr	Sim. porque tem o “a” e outras letras.
	Hoje fui à escola	Sim. porque tem letras iguais e diferentes.

C8	janela	É. Sim. porque eu ainda não vi este nome.
	sel	Acho. Acho. Porque isto tudo é escrita, porque nenhum número está aqui.
	aeiouaaa	Acho. Acho. Porque esta aqui o d? isto é uma d? está aqui um a, um a , um a e um a.
	htvbbb	Acho. Acho. Porque tá aqui um b, d, b, um c e tá aqui um j e um l (virou o cartão ao contrário para reconhecer o b e o d)
	JANELA	Sim. Acho. Porque tá aqui um j, um a, um l, um e, um n e um a.
	Gosto muito de brincar	Sim. Sim. Porque tá aqui um g, um o, um c, um j, um o, um l, um a, um p, um j, um o, um p, tá aqui um g, um p, outro p, um j, um p e um l. (vira o cartão ao contrário para ver os “p’s”)
C9	livro	Sim. Sim. Não sei.
	jenala	Sim. Claro que sim. Porque foste tu que escreveste.
	euioeee	Sim. Sim. Porque foste tu que escreveste.
	htvbbb	Sim. Sim. Porque tu sabes desenhar muito bem palavras.
	JANELA	Sim. Sim. Porque tu sabes desenhar todas as letras do abecedário.
Hoje fui à escola	Sim. Claro que sim. porque tu sabes desenhar muito bem.	
C10	escola	Eu acho que é. Está. Porque o “c ” está ao contrário.
	lovri	Sim. Está. Porque tem todas as letras muito bem.
	Euioeee	Não acho que é. Porque estes quatro estão ao contrário.
	JANELA	Sim. Está. Porque tem todas as letras normais.
	htvbbb	Não é. Tem os “p’s” ao contrário.
	Hoje fui à escola	É. Está. Porque tem outra vez as letras muito bem.
C11	Nariz	Sim. Sim. Porque já vi este nome muitos dias.
	Lovri	Sim. sim. porque tem letras.
	Euioeee	Sim. sim . porque tem esta letra que eu já conheço (u, e, i, o) as outras não conheço
	Cbfhggg	Sim. acho. Porque tá aqui
	AbgeDCfr	Sim. Sim. porque tem aqui, não sei deve ser um “f”. tem aqui um c
	Hoje fui à escola	Sim. sim. porque tem algumas letras que eu já conheço no meu nome
C12	Livro	Não. Porque tem um número.
	Sel	Não. Porque tem aqui um número outra vez.
	aeiouaaa	É escrita. Porque não tem nenhum número.
	Cbfhggg	Sim.
	Gosto muito de brincar	Acho. Porque não tem nenhum número

C13	Livro	Sim. Sim. proque... (não respondeu)
	Jenala	Sim. Sim. proque tá bem feito
	Euioeee	Sim. Sim. proque também tá bem escrito.
	Htvggg	Sim. sim. proque também tá bem escrito.
	AbgeDCfr	Sim. sim. proque tá bem escrito
	Gosto muito de brincar	Sim. sim. proque tem letras e proque não tem números.
C14	Janela	Sim. Sim. Porque veio de uma fotocópia escrito, bem escrito e depois vem o pape e recorta-se.
	Lovri	Não. Porque não é a mesma palavra.
	aeiouaaa	Não. Porque não tem a mesma palavra.
	AbgeDCfr	Acho. Acho. Porque veio bem escrito e veio de uma fotocópia e tava escrito.
	Htvbbb	Não. Porque não tem a mesma palavra.
	Gosto muito de brincar	Não. Porque não tem a mesma palavra.
C15	Escola	Sim. Sim. Não sei.
	Niraz	Sim. Sim. Porque está bem escrito.
	aeiouaaa	Sim. Sim. Porque também tá bem escrito.
	Cbfhggg	Sim. Sim. porque também tá bem escrito
	JANELA	Sim. sim. porque também tá bem escrito
	Hoje fui à escola	Sim. sim. porque também tá bem escrito.
C16		Não respondeu
C17	Nariz	Sim. sim. não sei.
	Sel	Ahah. Ahah. Não sei.
	aeiouaaa	Sim. ahah. Não sei.
	Cbfhggg	Ahah. Sim. Porque tu escribes bem.
	AbgeDCfr	Ahah. Ahah. Porque a filipa escreve bem e desenha bem.
	Gosto muito de brincar	Sim. ahah. Porque tu desenhas bem as palavras.
C18	Escola	Sim. Tem aqui uma roda.
	sel	(este é pequena) Sim. poque tem o um
	AbgeDCfr	Sim. poque tem aqui o “a”
	aeiuoaaa	Sim. Sim. poque tem quatro “és”
	htvbbb	Sim. Sim. poque tem estas coisas. (letras)
	Gosto muito de brincar	Sim. poque tem aqui muitas letras.
C19	janela	É uma palavra. Sim. Porque tem uma coisa que tem uma rodinha.
	lovri	(este tem o um) é escrita. Sim. Tem um 1
	JANELA	Sim. Sim. porque tem aqui o “a”
	euioeee	Sim. Sim. Porque tem isto (letra e)
	cbfhggg	É. Sim. Porque tem uma letra. Tem aqui esta (c)
	Hoje fui à escola	(tem uma letra grande(H)). Sim porque tem dois tracinhos e um traço (H).

C20	Não respondeu	
C21	escola	Não. Porque tem aqui o número um.
	niraz	Não porque tem o um.
	cbfhggg	É uma escrita. Porque não tem nenhum número
	AbgeDCfr	Acho que sim. Porque não tem nenhum número.
	JANELA	Acho que sim. Porque não tem número.
	Hoje fui à escola	Não porque tem o número um.
C22	Não respondeu	
C23	Não respondeu	
C24	janela	Sim.
	niraz	Sim. Está bem escrito.
	aeiouaaa	Sim.
	cbfhggg	Sim. Porque tem estas 3 letras.
	Gosto muito de brincar	Sim. Porque tem “ós”
C25	livro	É. Sim. Porque veio de uma fotocópia.
	sel	Não. Porque não tá com a mesma palavra.
	euioeee	Sim. tá. Porque veio numa fotocópia.
	JANELA	Sim. Está. Porque veio numa fotocópia.
	cbfhggg	Sim. sim. porque foi desenhado numa fotocópia.
	Hoje fui à escola	Sim. está. Porque foi desenhado por palavras numa fotocópia.