

**Prática de Ensino Supervisionada**  
**Em Educação Pré-Escolar**

**Maria Edite Rodrigues Valente Sousa**

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

Orientado por

**Doutora Evangelina da Natividade Camelo Bonifácio Correia da Silva**

**Bragança**

**2010**

À minha família que soube compreender a minha ausência.

## **AGRADECIMENTOS**

Um trabalho desta natureza não constitui um caminho solitário, ele reflecte o conjunto de solidariedades que nos acompanharam no processo e que fizeram com que ele se tornasse possível. Assim, quero agradecer:

À Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, por nos ter aberto as suas portas para a frequência deste Mestrado.

De uma maneira muito especial à Professora Doutora Evangelina Silva, pelo seu muito saber científico, e por se ter representado a principal força motivadora para a concretização deste projecto, não esquecendo a disponibilidade e compreensão que sempre manifestou.

A todos os professores e colegas que, de forma, directa ou indirecta, contribuíram significativamente para que este trabalho fosse possível, deixamos o nosso sincero agradecimento.

Aos meus meninos, por tantas vezes me envolverem nos seus modos de criação e recriação, mostrando que a educação se deve constituir como mundo de possibilidades na construção de aprendizagens significativas.

## RESUMO

O presente relatório corresponde ao relato de um trabalho, desenvolvido no âmbito da prática de ensino supervisionado, em contexto de jardim-de-infância, tendo como finalidade a obtenção do grau de mestre em educação pré-escolar. Este estudo teve como ponto de partida fomentar uma reflexão crítica e construtiva, na qual procurámos compreender em que medida as experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto de jardim-de-infância, no âmbito da leitura e da escrita, vão contribuir para a construção de aprendizagens significativas.

Neste sentido, as experiências de aprendizagem foram estruturadas tendo em atenção o desenvolvimento integral da criança de acordo com os seus interesses e necessidades.

Foi nosso propósito centrar a atenção no desenrolar de actividades integradoras e transversais como contributo para a construção dos saberes.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Experiências de Aprendizagem, Emergência da Leitura e da Escrita.

## ABSTRACT

The present report is a description of the work developed during the practice of supervised teaching, in a pre-school context, in order to obtain the master degree in pre-school education. This study took the promotion of a critical and constructive reflection as a starting-point. We tried to understand how learning experiences in a kindergarten context, concerning reading and writing, will contribute to the construction of significant knowledge.

This way, learning experiences were structured for the full development of the child, according to his/her interests and needs.

Our purpose was to focus on the improvement of adjusted and cross-curricular activities as contributes to the creation of knowledge.

**Key-words:** Pre-School Teaching, Curricula for pre-School Education, Learning Experiences, Emergence of Reading and Writing

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1.CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO.....	4
1.1. - Caracterização do grupo	5
1.1.2. - Contexto anterior ao jardim-de-infância .....	5
1.1.3 - Alimentação.....	6
1.1.4. - Tempo de permanência na instituição.....	6
1.1.5. - Caracterização sociológica das família.....	6
1.1.6. - Tipo de agregado familiar.....	7
1.1.7. - Número de irmãos.....	8
1.1.8. - Níveis de qualificação socio-económica dos pais.....	8
1.1.9. - Habilitações literárias dos pais.....	8
1.2.- Caracterização do ambiente educativo.....	9
1.2.3 - Espaço interior.....	10
1.2.4. - Espaço exterior.....	13
1.2.5. - Organização do tempo.....	13
1.3. - Princípios pedagógicos sustentadores da acção educativa .....	14
2. QUADRO TEÓRICO .....	17
2.1 - A emergência da leitura e da escrita como contributo para a construção de aprendizagens significativas.....	18
2.1.1 – Do conceito de literacia à literacia emergente .....	18
2.2. - O desenvolvimento da linguagem - do simbólico ao código escrito.....	21
2.3. - Os níveis de escrita e o processo de apreensão do código escrito.....	25
2.4. - Ambientes de interacção em contexto de Jardim de Infância	27
2.5. - Promoção da leitura .....	28
2.6. - Promoção da escrita .....	29
2.7. - O educador como mediador – facilitador de aprendizagens .....	30

3. METODOLOGIA .....	34
3.1. - Fundamentação, objectivos e questões de investigação.....	35
3.2. - A investigação -acção como opção .....	36
3.2.1.-Características da investigação-acção .....	37
3.3. Trajecto da investigação .....	38
3.4. - Instrumentos de recolha de dados .....	40
3.5. - Processo de triangulação dos dados .....	42
3.6. - Definição das dimensões de análise .....	43
4. DESCRIÇÃO DA ACÇÃO EDUCATIVA .....	44
4.1 - Apresentação e análise dos dados .....	45
4.2. - Síntese reflexiva dos dados .....	66
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	72

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Planta da sala nº1.....	11
Figura 2 - Planta da sala nº2.....	12
Figura 3 - História .....	46
Figura 4 - Reconto da história.....	48
Figura 5 - Trabalho colectivo .....	48
Figura 6 - Batimentos rítmicos (mãos e joelhos).....	49
Figura 7 - Batimentos rítmicos com os pés.....	49
Figura 8 - Batimentos nas mãos do colega .....	50
Figura 9 - História .....	50
Figura 10 - Cartões com palavras .....	51
Figura 11 - Iniciação à escrita.....	52
Figura 12 - Iniciação à leitura .....	52
Figura 13 - Trabalho colectivo.....	53
Figura 14 - Trabalho colectivo (Mãe).....	54
Figura 15 - Apresentação do livro pelas escritoras .....	55
Figura 16 - Início da construção da baleia.....	55
Figura 17 - Construção da Baleia (colagem).....	56
Figura 18 - Apresentação da baleia .....	56
Figura 19 - Desenhar as letras .....	57
Figura 20 - Desenhar as palavras.....	57
Figura 21 - Contar as letras com massas.....	58
Figura 22 - Contar as letras.....	59
Figura 23 – Contar as letras com pedras .....	59
Figura 24 - Página do livro .....	60
Figura 25 – Recorte de letras .....	61
Figura 26 – Brincar com letras .....	61
Figura 27 – carimbagem .....	62
Figura 28 – Trabalho colectivo .....	62
Figura 29 – Registo gráfico da história .....	63
Figura 30 – Descobrir as cores .....	64

Figura 31 – A magia das cores .....	64
Figura 32 – Trabalho colectivo .....	67
Figura 33 – Trabalho colectivo .....	67
Figura 34 – Trabalho colectivo.....	68
Figura 35 - Trabalho colectivo - Brincar com as letras.....	69

### **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 -Tipo de agregado familiar .....	7
Gráfico 2 - Número de Irmãos por agregado familiar.....	8
Gráfico 3 - Habilitações literárias dos pais .....	9

## INTRODUÇÃO

O relatório que agora se apresenta incidiu sobre a prática pedagógica de uma educadora de infância, a exercer funções num jardim-de-infância da rede pública do Ministério da Educação, tendo como focalização uma abordagem integradora a partir de uma das áreas de conteúdo «Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita». Sublinhe-se que valorizámos o desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança e esta escolha indica, apenas, uma abordagem enquanto oportunidade de enfatizar a língua portuguesa como matriz de identidade (Silva, 1997).

Nesta contextualização, a realização deste trabalho teve como objectivo fomentar uma reflexão crítica e construtiva pretendendo compreender em que medida as experiências de aprendizagem, desenvolvidas em contexto de jardim-de-infância, a nível da emergência da leitura e da escrita, vão contribuir para a construção de aprendizagens com significado, estruturando o pensamento divergente da criança.

Neste sentido as experiências de aprendizagem foram estruturadas, tendo em atenção o desenvolvimento integral da criança, procurando sempre estabelecer uma ligação entre os seus interesses e necessidades do grupo e o projecto curricular da instituição.

Esta ideia evidencia que ao abordar este domínio foi nosso propósito centrar a atenção no desenrolar de actividades integradoras e transversais em que não se pretende valorar de forma diferente as áreas do saber.

Desde logo, considerámos o interesse de levar a cabo no jardim-de-infância projectos de desenvolvimento linguístico. Ora, como é natural, as histórias continuam a fazer parte do dia-a-dia no jardim-de-infância, quer por razões pessoais (e porque também me delicio com elas) quer por razões profissionais sustentadas na afirmação de que “um contacto partilhado e precoce com a linguagem escrita, parece criar mais espaço e oportunidades para que as crianças contactem, reflectam, questionem, obtenham respostas e informações necessárias para uma compreensão cada vez mais

aprofundada do código escrito e das suas particularidades e potencialidades” (Mata, 2006, p. 106).

Assim, pretendemos de uma forma contextualizada, funcional e, portanto, significativa, desenvolver comportamentos emergentes de leitura e de escrita.

Convém dizer que, também, o grupo de crianças influenciou a escolha deste itinerário pedagógico. Tratava-se de um grupo heterogéneo de crianças de quatro e cinco anos, que tem como ponto de interesse comum o gosto pelas histórias.

No seguimento destas preocupações, a nossa questão norteadora era a seguinte:

- Em que medida as experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto de Jardim-de-Infância, no âmbito da leitura e da escrita, vão contribuir para a construção de aprendizagens significativas?

Para responder à nossa questão central delineámos os seguintes objectivos:

- Promover a descoberta e apreensão da funcionalidade da linguagem oral e da escrita;

- Verificar os contributos da literatura para a infância na integração das diferentes áreas de conteúdo;

- Verificar a forma como a criança percebe o mundo: como o constrói e como se exprime em termos de vivências sentimentos e emoções.

Neste contexto, o relatório encontra-se dividido em quatro pontos.

No primeiro ponto surge uma abordagem à caracterização do contexto educativo, referindo o espaço da sala de actividades, no qual se tentou criar um ambiente de vida para dar resposta, de modo particular, aos interesses e necessidades do grupo, envolvendo-o no processo de aprendizagem.

No segundo ponto, evidenciámos o quadro teórico recorrendo às perspectivas de diferentes autores, procurando sustentar a questão norteadora, anteriormente, explicitada. Nesta medida, reconhecendo a importância precoce da aquisição da leitura e da linguagem, necessárias para viver em sociedade, espera-se que o educador estimule verbalmente a criança promovendo ambientes que facilitem a expressão e o desejo de comunicar. Pelo que foi dito, entendemos que o Jardim-de-Infância pode constituir-se como um importante meio promotor do envolvimento da criança na leitura e na escrita. Justificámos, deste modo, a nossa opção pedagógica, enquadrada no âmbito da emergência da leitura e da escrita no jardim-de-infância.

No terceiro ponto fundamentámos a metodologia adoptada, os objectivos traçados e explicitámos o trajecto da investigação, salientando os instrumentos de recolha de dados.

No quarto ponto, apresentámos a descrição da nossa acção educativa, enfatizando os resultados, documentados por imagens (figuras) que testemunham o trabalho desenvolvido. Acrescenta-se, ainda, uma síntese reflexiva com o cruzar da informação recolhida, que nos permitiu fazer algumas inferências sustentadas quer na investigação teórica quer no resultado dos trabalhos produzidos pelas crianças.

Finalizámos com as considerações finais que traduzem a nossa leitura reconhecendo, desde logo, a possibilidade da influência do investigador (Cunha, 2007).

Do nosso ponto de vista é importante salientar que acreditamos que o sucesso das aprendizagens futuras depende da qualidade das experiências proporcionadas, nesta primeira etapa da educação básica. Foi nosso propósito ao longo desta reflexão trabalhar com as crianças, constatar o que elas fazem, como o produzem e com que finalidade o fazem.

**CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO**

## **1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO**

### **1.1. Caracterização do grupo**

A organização do grupo deve potenciar momentos para que as crianças possam trabalhar em pares, em grupos de pares e/ou em grande grupo, para que seja possível construir novos entendimentos sobre os outros e sobre si próprio. “Na educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interacção social e de relação entre adultos e crianças que constitui a base do processo educativo” (Silva, 1997, p. 34). O Jardim de Infância em referência, e que não pretendemos identificar, integra um grupo vertical, caracterizado pela heterogeneidade etária, abrangendo crianças com 4 e 5 anos de idade.

Frequentam a instituição oito crianças de quatro anos e cinco crianças com cinco anos de idade. Todas elas são oriundas da sede de concelho, à excepção de uma criança de cinco anos que se desloca de Bragança. É um grupo activo, curioso e com fortes relações afectivas intensificadas pelas vivências do dia-a-dia. Constata-se a presença de muita vivacidade e de um espírito de cooperação e de inter-ajuda entre todas, evidente nas rotinas diárias. É de realçar que a “interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem” (Silva, 1997, p. 35). O grupo é receptivo a novas experiências de actividades, sempre predisposto a levar a cabo tanto as actividades propostas como as que surgem por iniciativa própria. Revelam uma atitude de questionamento face ao mundo que as rodeia. Gostam de actividades diversificadas e dinâmicas, demonstrando grande empenho em concretizar as tarefas.

#### **1.1.2. - Contexto anterior ao Jardim-de-Infância**

Antes da entrada para a educação pré-escolar, nenhuma criança frequentou ama ou creche. As crianças do grupo estiveram inseridas anteriormente no contexto familiar, permanecendo em casa, ficando com as mães ou com as avós.

### **1.1.3. - Alimentação**

Relativamente ao período da manhã as crianças não levam lanche e bebem, apenas, o leite fornecido pela instituição a meio da manhã. No período da tarde cada criança leva o seu lanche que é servido às 15h30m no horário da componente de apoio à família. Estes lanches são normalmente constituídos por pão, bolachas, bolos, sumos, iogurtes, fruta e, por vezes, também guloseimas. Podemos ainda observar que, de um modo geral, são lanches equilibrados e diversificados.

Relativamente à refeição da hora do almoço, refira-se que duas das crianças almoçam no Centro de Dia da localidade, acompanhadas por uma técnica superior e na companhia de alunos do primeiro ciclo. As restantes onze crianças almoçam com os pais ou com os avós.

### **1.1.4. - Tempo de permanência na instituição**

O jardim-de-infância possui a componente de apoio à família a funcionar no edifício da escola do primeiro ciclo, orientada por uma técnica superior. É assegurada pela Câmara Municipal e é gratuita para todas as crianças. O horário de funcionamento é das 12h30m às 14h00m e das 15h30m às 17h30m.

Convém salientar que todas as crianças usufruem da componente de apoio à família no período das 15h30m às 18h00m e só duas do período do almoço, das 12h30m às 14h00m. A maioria das crianças permanece até às 1700 h ficando, ainda, algumas até às 17h30m.

### **1.1.5. - Caracterização sociológica das famílias**

A família exerce um papel crucial na transmissão de valores e normas educacionais, assumindo-se como o primeiro contexto que a criança vivencia. Os primeiros educadores da criança são os pais, daí a necessidade imperiosa de os educadores de infância manterem com estes uma parceria, baseada na confiança e respeito mútuo. Devem falar a mesma “linguagem” e, em conjunto, proporcionar à criança o sentido de responsabilidade e a socialização, ensinando-a a partilhar, a viver em grupo, a “saber fazer”. Se é importante ter em conta, quando a criança chega ao jardim-de-infância, o seu desenvolvimento, o ritmo de aprendizagem, interesses,

experiências e saberes anteriores, não menos importante se torna conhecer o meio social do qual a criança é proveniente. “As ansiedades das crianças diminuem quando os adultos as saúdam falando-lhes na sua linguagem de origem, quando as crianças encontram semelhanças entre as suas casas e os seus ambientes educativos quando os adultos se concentram naquilo que as crianças são capazes em vez de se concentrarem naquilo que não conseguem” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 108). Daí a necessidade de fazer um levantamento rigoroso e exaustivo de forma a recolher todos os dados relativos ao contexto familiar.

### 1.1.6. - Tipo de Agregado Familiar

Relativamente ao tipo de agregado familiar verificámos que são, maioritariamente, agregados nucleares, como se evidencia no gráfico nº 1.

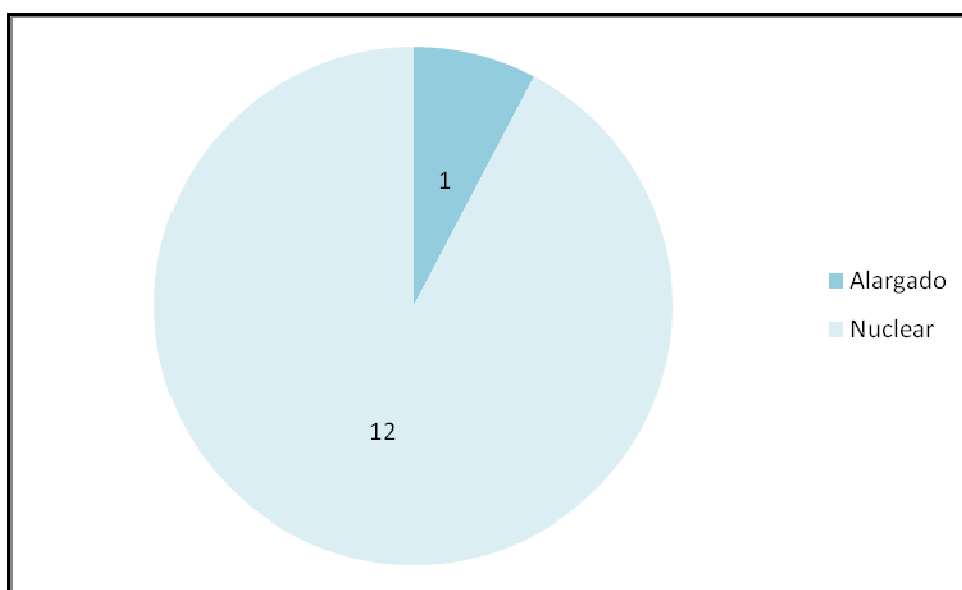


Gráfico nº 1 Tipo de Agregado Familiar

Constata-se que as crianças vivem com os pais e irmãos, o que se verifica em doze dos casos. Existe, ainda, o caso de um agregado familiar alargado, em que a criança vive com a mãe, os avós e o tio.

### 1.1.7. - Número de irmãos

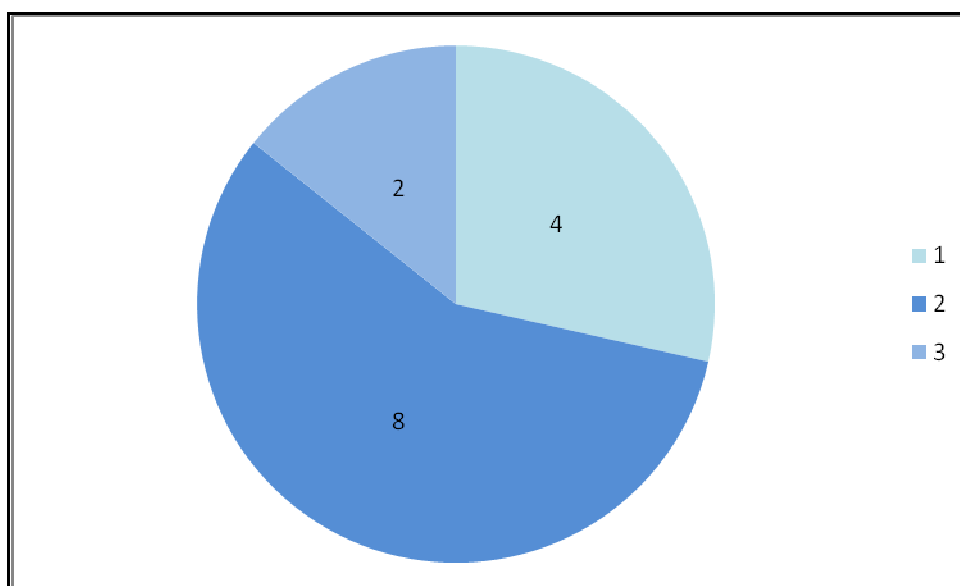


Gráfico n.º 2 - Número de Irmãos por agregado familiar

Da leitura do gráfico n.º 2 podemos inferir que estas famílias se enquadram nos modelos que caracterizam as famílias da sociedade actual, em que o número de filhos é cada vez menor. Portanto, no que diz respeito ao número de irmãos, só uma criança tem duas irmãs, quatro não têm irmãos e as restantes oito elementos do grupo têm um irmão.

### 1.1.8. - Níveis de qualificação sócio - económica dos pais

Procurando ser rigorosos para caracterizar os tipos de profissão dos pais, pretendíamos ter como referência as categorias do INE (Instituto Nacional de Estatística) o que não foi possível, devido à baixa qualificação do agregado familiar. As profissões que mais se evidenciam são a de doméstica no caso da mãe e serralheiro ou trolha no caso do pai. Apenas, um agregado familiar trabalha por conta própria (Peleiro). De salientar que nenhum se enquadra na categoria de quadros médios ou superiores.

### 1.1.9. - Habilitações literárias dos pais

Como se deduz da análise no gráfico n.º 3 o nível literário dos pais das crianças está distribuído por quatro níveis de ensino diferentes. A esmagadora maioria dos pais frequentou o 2.º ciclo do ensino básico e só dois possuem o 12.º ano de escolaridade.

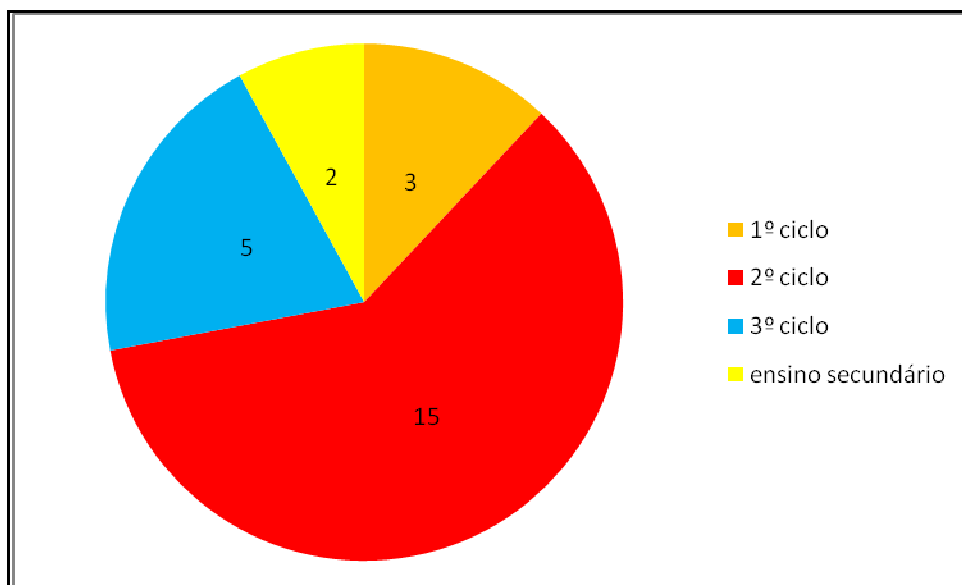


Gráfico n.º 3 - Habilitação Literárias dos pais

### 1.2. - Caracterização do ambiente educativo

O estabelecimento educativo está integrado num bairro habitacional mesmo em frente ao edifício do primeiro ciclo. Do lado norte, muito perto do estabelecimento, existe um pavilhão multiusos e um polidesportivo, propriedades da junta de freguesia. Do lado sul, há um extenso olival que permite olhar para um exterior tranquilo e verdejante.

O jardim-de-infância deve ser um espaço de múltiplas descobertas e aprendizagens. A criança deve gostar do ambiente que a rodeia, sentindo que este espaço lhe pertence. Pretende-se que ele seja rico e motivador, com materiais diversificados e facilitadores do desenvolvimento e aprendizagens da criança. “Os objectos e materiais que motivam as crianças são essenciais para a aprendizagem activa. A sala deve, por isso, incluir uma grande variedade de objectos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados “ (Hohmann & Weikart, 2009, p. 162).

O grupo de crianças em estudo usufrui de um espaço bastante amplo e todas as divisões possuem luz natural. As instalações encontram-se ao nível do rés-do-chão. Compreendem duas salas de actividades, uma cozinha, três casas de banho, uma despensa, um gabinete e o hall de entrada. Construído de raiz em 1985, pertence à rede pública da educação pré-escolar, sendo tutelado a nível pedagógico pelo Ministério da Educação e a nível dos recursos materiais pela Câmara Municipal.

Esta instituição é destinada à prática da Educação Pré-Escolar para crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Tem capacidade para 50 crianças, 25 crianças por cada sala. Funcionou durante alguns anos com duas salas de actividades, mas neste momento, devido ao reduzido número de crianças, encontra-se a funcionar só com um grupo de treze crianças. As salas apresentam grande luminosidade, uma dimensão aceitável e uma porta que dá acesso ao espaço exterior. O mobiliário é de um modo geral, agradável, harmonioso e em bom estado de conservação. Contudo, os armários não são muito funcionais. São móveis altos, difíceis de deslocar para possíveis alterações do espaço e de difícil acesso para que as crianças possam utilizar de forma autónoma os materiais. O material de apetrechamento das áreas da sala é de qualidade razoável, mas deveria ser mais diversificado, possibilitando assim maiores oportunidades de trabalho ao nível das diferentes áreas de desenvolvimento da criança. Quanto aos materiais de desgaste, isto é aqueles de uso diário e que têm de ser repostos com alguma frequência, tais como lápis de cor, canetas, colas, tintas, pincéis e outros, também deveriam existir com maior variedade se a verba atribuída ao jardim-de-infância o permitisse.

No hall de entrada, à porta de cada uma das salas, há cabides que servem de suporte para as crianças pendurarem os seus pertences. As salas têm duas casas de banho de apoio, uma para meninos outra para meninas. O estabelecimento educativo tem ainda uma cozinha com banca, exaustor e uma mesa, onde as crianças tomam o leite da manhã. Tem um gabinete, uma despensa para arrumos do material e uma casa de banho com sanita e lavatório para adultos.

### **1.2.3. - Espaço interior**

A organização da sala deve possibilitar a progressiva autonomia das crianças. Por isso, os materiais devem estar colocados em móveis bem visíveis e de fácil acesso, ou guardados em caixas devidamente etiquetadas. Como o jardim-de-infância dispõe de duas salas de actividades, estas foram organizadas para que as diferentes áreas se distribuam à volta do perímetro da sala, de modo a que as crianças desenvolvam as suas acções segundo os seus interesses. Importa salientar que as salas apresentam uma forma rectangular, com oito metros de comprimento e cinco de largura, estando equipadas com aquecimento eléctrico, que permite suportar as baixas temperaturas que se fazem sentir na nossa região durante o inverno.

As paredes das salas, de cor branca, possuem enormes janelas exteriores, o que proporciona uma iluminação natural tornando-as, igualmente, em espaços arejados, luminosos e agradáveis. O piso das salas é de madeira, em bom estado de conservação, mas não muito prático para limpar. Numa das salas há oito (8) mesas formando um retângulo, onde as crianças desenham, recortam e fazem colagem. Contamos também com um pequeno placard ao nível da altura das crianças para colocar os trabalhos, quatro armários com o material de apoio (colas, tesouras, papel, lápis, dossier dos alunos e outros), uma secretária, uma mesa com um computador e uma impressora, como é possível verificar na figura nº1.

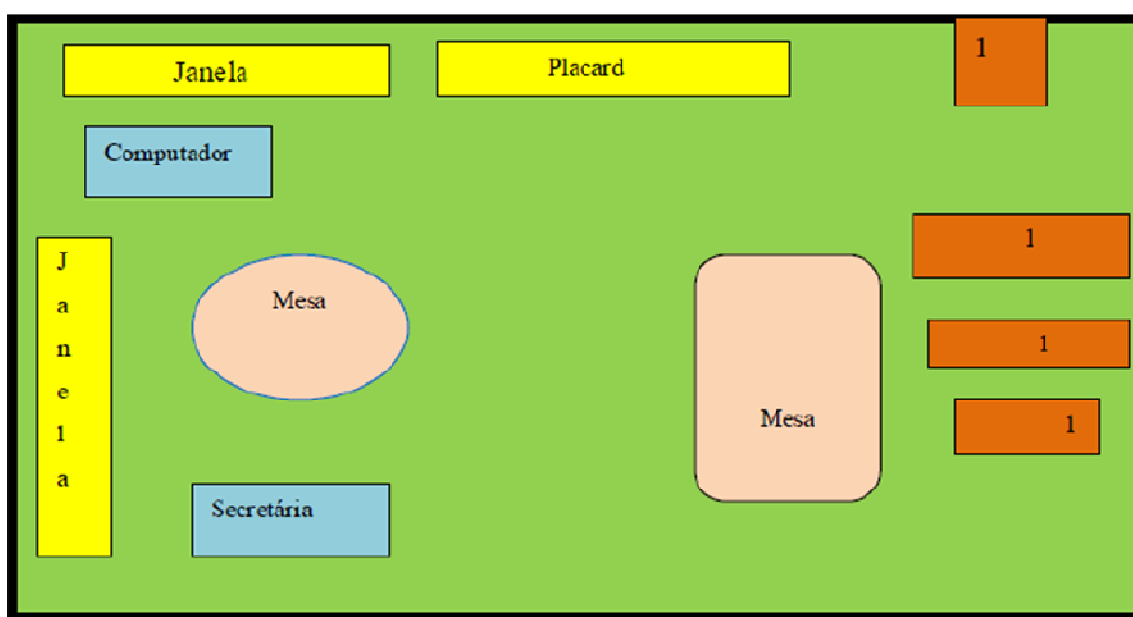


Fig. 1 Planta da sala

Leg:1-Armários

No centro da sala existe uma passagem livre para crianças e adultos, que se destina também às actividades de grande grupo como o acolhimento, onde as crianças se sentam em círculo nas almofadas aí existentes. Aqui relatam as suas experiências, cantam canções, contam-se histórias, entre outras actividades com intencionalidade educativa. Existe, ainda, nesta sala um grande placard onde regularmente se expõem as criações e descobertas das crianças permitindo assim, a quem entra, perceber um pouco do trabalho que as crianças têm vindo a desenvolver.

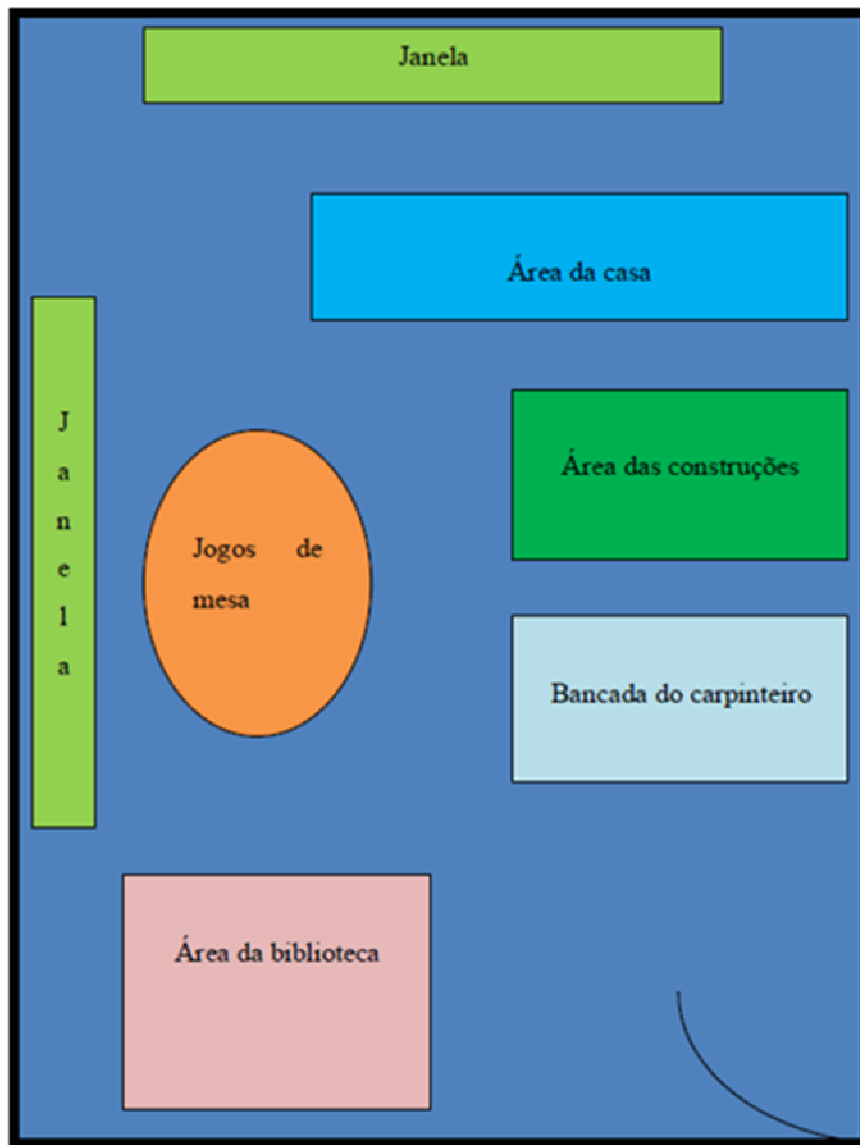


Fig. 2- Planta da sala

Na sala nº 2, temos a bancada do carpinteiro, a área das construções, com uma manta e vários cestos com jogos (legos, encaixes, pedaços de madeira) que podem ser usados na bancada do carpinteiro. A área da casa das bonecas possui um espaço para a cozinha, onde se encontra uma mesa, bancos, um fogão, um lava loiças, vários utensílios e bastantes “ingredientes”. É neste espaço que as crianças «fazem de conta», (jogo simbólico) que confeccionam as suas refeições. Na continuidade da cozinha existe o quarto que possui uma cama pequena, um armário, duas mesinhas de cabeceira e vários materiais específicos deste espaço. O quarto é complementado com um espaço dedicado ao disfarce. Está equipado com um espelho, roupa, calçado e outros acessórios que facilitam a experimentação de vários papéis, sociais e dramatizações que vão acontecendo, quer por iniciativa das crianças, quer por sugestão do adulto. Esta é, sem

dúvida, uma das áreas mais rica em materiais de “faz de conta”, sendo também a mais apetecida pelas crianças. A área dos jogos de mesa está apetrechada com alguma variedade de jogos nomeadamente, puzzles, enfiamentos, dominós, jogos de encaixe e outros.

Logo à entrada, a área da biblioteca põe à disposição uma estante com livros, desgastados pelo uso e pelo tempo, uma manta com duas almofadas e uma mesa redonda com a televisão e o vídeo. Na parede da área da biblioteca está colado um desenho de um comboio, onde em cada janela da carruagem se encontra a fotografia de cada uma das crianças do grupo. À medida que a criança vai trabalhar para uma área da sala, cola numa flor aí existente a sua fotografia. O número de crianças por área não poderá exceder o número de flores colocadas nas diferentes áreas, no início do ano. O número de flores colocadas em cada área delimita ecologicamente o espaço, e foi negociado no início do ano com as crianças.

### **1.2.4. - Espaço exterior**

O espaço exterior é bastante amplo e está delimitado por um muro de forma a reforçar a segurança das crianças. O pavimento que circunda o edifício é de cimento e areia, em muito mau estado de conservação. De igual modo, a caixa de areia, os baloiços e cavalinhos encontram-se muito degradados, tornando-se perigosos pois não oferecem segurança.

### **1.2.5 - Organização do tempo**

A organização do tempo neste Jardim-de-Infância estrutura-se de acordo com o Calendário Escolar instituído pela Direcção Regional de Educação do Norte.

O horário de funcionamento é composto por duas vertentes “a componente lectiva” e a “componente de apoio à família”.

A componente lectiva funciona das 9h00m às 12h30m e das 14h00m às 15h30m; a componente de apoio à família das 12h30m às 14h00m e das 15h30m às 18h00m.

O tempo segue uma sequência a que normalmente chamamos rotina diária e inclui actividades individuais, em pequeno e em grande grupo, actividades de interior e de exterior, actividades livres e orientadas e actividades que implicam grande movimento. As crianças iniciam a manhã com um momento de grande grupo sentados

em círculo onde contam notícias importantes, dialogam e partilham ideias e vivências. Cantam-se os bons dias, enquanto uma criança vai marcar o dia da semana, outra marca o dia do mês e outra o tempo que se faz sentir lá fora.

Este momento é destinado também à realização de actividades com intencionalidade educativa, onde os adultos promovem experiências de aprendizagem orientadas.

Às 10h30m faz-se uma pausa para o lanche, seguida de recreio ao ar livre se as condições climatéricas assim o permitirem, ou actividades livres na sala reservada para este efeito. Por volta das 11h40m começam a arrumar e vão sentar-se na área da biblioteca ver um filme, ouvir uma história, conversar sobre assuntos de interesse para as crianças, aguardando a chegada dos pais para o almoço.

O período da tarde inicia-se também em grande grupo, sentados em círculo, procurando que as crianças dialoguem sobre o almoço ou outros assuntos de interesse. A seguir ou vão para as mesas terminar trabalhos da manhã, ou iniciam uma actividade orientada. Importa referir que, paralelamente a esta rotina diária, vão acontecendo as actividades extra-curriculares (música, educação física e inglês). Estas actividades são ministradas por professores devidamente qualificados para o efeito e, com excepção de educação física são realizadas, na sala de actividades.

As actividades extra-curriculares ao longo da semana e durante a actividade lectiva do educador perturbam, de algum modo, o funcionamento das actividades do jardim-de-infância. Às 15h30m vão, acompanhadas por um adulto, para a sala onde funciona a componente de apoio à família. Neste espaço lancham e permanecem até às 17h30m.

### **1.3 Princípios pedagógicos sustentadores da acção educativa**

Diferentes autores do campo da investigação em educação de infância defendem a existência de diversas formas de «trabalhar» assim como diferentes modelos curriculares. Conscientes que adoptar um modelo pedagógico na educação pré-escolar contribui para uma prática educativa de qualidade, pois “é um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um “habitus” para aprender” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 34). Reconhecemos, ainda, que a acção

educativa que se desenvolve em determinado contexto terá de ter subjacentes princípios teóricos que lhe dêem credibilidade.

Não é nosso propósito ao elaborar este trabalho, enquadrar a nossa acção educativa especificamente num modelo curricular, corroborando a opinião de Pires (2007) quando afirma que “ em Portugal os educadores de infância utilizam diferentes modelos, não se enquadrando a sua acção educativa especificamente em nenhum, adoptando, antes pequenas particularidades de cada um deles” (p. 63).

No entanto, pretendemos ir de encontro aos contributos de Piaget (1986), Vygotsky (1991) e Bruner (2000), autores relevantes para o desenvolvimento da visão sócio-construtivista, desenvolvendo projectos que visem a promoção de formação em contexto de modo a criar melhores condições ao desenvolvimento da criança.

A acção educativa, referente ao contexto em estudo, baseou-se nos princípios pedagógicos enunciados nos modelos curriculares High-Scope e Pedagogia de Projecto, bem como nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Nas Orientações Curriculares porque são um quadro de referência para todos os educadores. Assim, partindo das áreas de conteúdo, o educador organiza o seu currículo de forma transversal e globalizante.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007) “o papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento actual da criança e, assim provoquem o conflito cognitivo (...) o currículo High-Scope está pensado para que a criança possa, no ambiente educacional que se criou, fazer muitas operações de transformação dos objectos de conhecimento” (p. 71).

Neste sentido, partindo do pressuposto que a Educação Pré-Escolar desempenha um papel primordial na emergência da leitura e da escrita como contributo para a construção de aprendizagens significativas, recorreremos ao modelo High-Scope, que assenta na teoria de Piaget, com uma orientação cognitivista e construtivista

Como refere Gordon Wells citado por Hohman e Weikart (2009) ”nós somos construtores de significados – todos e cada um de nós: crianças, pais e educadores. Tentar descobrir, construir histórias e partilhá-las com outros, oralmente e por escrito, é uma parte essencial do ser humano “ (p. 523).

Nesta medida, a nossa intencionalidade educativa era proporcionar às crianças novas experiências, estabelecendo relações estreitas “entre a compreensão da funcionalidade e a aprendizagem da linguagem escrita” (Mata, 2008), ajudando-a a construir o desenvolvimento cognitivo nas acções sobre as coisas, as situações e os

acontecimentos. Num primeiro momento, a criança manipula, explora e descobre os objectos de seu interesse num espaço em que os aprendizes activos (crianças) fazem aprendizagens activas. O espaço é, segundo o Currículo High-Scope, um meio fundamental de aprendizagem que deve exigir do educador grande investigação e investimento, no seu arranjo e equipamento. Assim, foi possível realizar aprendizagens significativas abrangendo as diferentes áreas de conteúdo.

O recurso à Pedagogia de Projecto justifica-se reconhecendo que “o currículo está centrado na criança, no adulto e no contexto. Integra a criança, na sua rede de interacções, as quais incluem a família, mas também o educador e o seu contexto, numa perspectiva integradora” (Vasconcelos, 1998, in Katz, Bairrão, Silva, & Vasconcelos, 1998, p. 134).

Procurámos sustentar a nossa prática educativa em princípios que promovam a construção de um currículo de qualidade, contribuindo para “o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Silva, 1997, p. 15).

## QUADRO TEÓRICO

## 2. A EMERGÊNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA COMO CONTRIBUTO PARA A CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

### 2.1.- Do conceito de literacia à literacia emergente

O conceito de literacia, relativamente recente no contexto educativo, surge da “necessidade de denominar um conceito decorrente de uma nova forma de encarar e valorizar a vertente funcional e utilitária da linguagem escrita” (Mata, 2006, p. 16).

Segundo as Orientações Curriculares (OCEPE) para a Educação Pré-Escolar, a abordagem à escrita situa-se numa “perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido da interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (Silva, 1997, p. 66).

Como sugere a Organization for Economic Co-Operation and Development - OECD, PISA, 2000) “a literacia (reading literacy) tem sido encarada pelos estudiosos e investigadores dos fenómenos educativos como uma competência básica (a foundation skill) para a aprendizagem escolar, o processo de socialização e o crescimento pessoal e profissional dos indivíduos”.

É importante percebermos que para desenvolver um conjunto de noções e conhecimentos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita, é essencial que a criança explore o que se apresenta impresso, e que faça a “leitura” da realidade e das imagens que se apresentam à sua volta. A literacia emergente é um processo básico de aquisição de competências específicas da linguagem escrita, que a criança adquire ao explorar o meio onde está inserida.

Segundo Sulzby e Teale (1996), a capacidade de manipular esses elementos impressos – desde os mais simples aos mais complexos – constitui uma competência a que se dá o nome de literacia.

Na perspectiva de Sim-Sim (1998), literacia deve ser entendida como a capacidade de utilizar diferentes formas de material escrito, com um nível de eficiência que permita a resolução de problemas do quotidiano e possibilite o desenvolvimento do conhecimento pessoal e das potencialidades do indivíduo.

De acordo com Mata (2008) “até há relativamente poucos anos, não se tinha a consciência das concepções emergentes da literacia, assim como não eram valorizados eventuais conhecimentos adquiridos anteriormente à entrada da escola” (p. 9).

Ainda, segundo a mesma autora, o papel conferido à educação pré-escolar, no que se refere à linguagem escrita, era pouco relevante. Considerava-se que “o pré-escolar se devia limitar a proporcionar exercícios de discriminação visual e auditiva, a desenvolver aspectos ligados à motricidade fina e linguagem oral, e nada ligado directamente com a leitura e a escrita” (p. 10).

Vários estudos no âmbito da investigação revelam que a aprendizagem da leitura e da escrita começa muito antes do ensino formal das “primeiras letras”, porque “a criança vive rodeada e imersa em escrita e muito cedo começa a desenvolver o que se assumiu designar por comportamentos emergentes de leitura e de escrita, que não são mais do que manifestações precoces do conhecimento de alguns princípios que regulam a linguagem escrita” (Sim-Sim & Ramos, 2006, p. 188).

Também Ferreiro e Teberosky (1986) referem que a aprendizagem da escrita se inicia antes da entrada para a escola primária, uma vez que nas idades pré-escolares a criança já é capaz de realizar um verdadeiro trabalho cognitivo acerca do material impresso. A criança “leva já consigo muitos conhecimentos e conceptualizações sobre o acto de ler” (Sim-Sim, 2001). Esta ideia está também presente em Vygostky (1991) ao referir que “toda a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (p. 94).

A investigação no campo da psicologia foi sem dúvida decisiva para esta mudança, pelo que “a criança é encarada, agora, como construtora de linguagem e de conhecimento, como geradora de hipóteses e empenhada na resolução de problemas, em vez de receptora passiva de informação” (Viana & Teixeira, 2002, p.26).

Foi nos anos 80, fruto de um longo trabalho de investigação, apoiado por autores construtivistas e sócio-construtivistas, associados à psicologia do desenvolvimento (como Piaget e Vigotsky), que o conceito de literacia emergente assumiu particular destaque. Tinha como intuito estudar os conhecimentos infantis sobre linguagem escrita em fases precoces de aprendizagem. Pretendiam, assim, demarcar-se claramente das perspectivas anteriormente defendidas e tinham como característica principal o papel

conferido à criança. Esta nova perspectiva, segundo os mesmos autores, assentava nos seguintes pressupostos:

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 reais associadas ao dia-a-dia, as funções da literacia são uma componente integrante da aprendizagem sobre a leitura e a escrita, assim como o são as formas de literacia.
4. As crianças desenvolvem um trabalho crítico cognitivo sobre a literacia desde muito cedo e não somente aos seis 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 os 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 (Mata, 2006, p. 18).

Estes postulados apontam para que se tome como um processo dinâmico, o desenvolvimento da criança e especificamente as suas aquisições ao nível da leitura e da escrita, não considerando as etapas iniciais como uma fase zero ou uma fase de pré-leitura ou pré-escrita, conforme refere a autora que acabámos de citar.

A criança adquire a literacia através do apoio do adulto, envolvendo-se em situações do dia-a-dia e explorando tudo o que está impresso.

A este propósito, Mata (2008) refere que: “literacia emergente procura realçar não só o facto de a leitura e a escrita estarem inter-relacionadas e se desenvolverem em simultâneo, como também a precocidade do envolvimento das crianças, que permite o emergir das concepções de diferentes tipo e que se vão sustentando umas às outras” (p. 10).

Parafraseando a mesma autora, os conhecimentos emergentes de literacia enquadram-se em quatro tipos:

- - Conhecimentos ligados à percepção da funcionalidade da leitura e da escrita;
- - Conhecimentos associados a aspectos mais formais, como as convenções e associações entre linguagem oral e linguagem escrita;

- - Conhecimentos relacionados com as estratégias e comportamentos de quem lê e escreve;
- - Atitudes face à leitura e à escrita (Mata 2008).

Considerando o que foi dito, verificamos, ao analisar os diferentes diplomas que regulamentam a Educação Pré-Escolar em Portugal, que todos os mecanismos promotores e facilitadores da aquisição de uma literacia emergente estão livremente condicionados pela competência profissional do educador e ainda pelos projectos por ele desenvolvidos no contexto de Jardim-de-Infância.

## **2.2. - O desenvolvimento da linguagem - do simbólico ao código escrito**

A leitura e a escrita no jardim-de-infância devem ser abordadas nas diferentes áreas de conteúdo que são, por sua vez, transversais no domínio da leitura e abordagem à escrita. Devemos proporcionar à criança experiências de aprendizagem diversificadas e de interações sociais alargadas aos adultos e aos seus pares. A estimulação do desenvolvimento global da criança terá de estar interligado com o desenvolvimento e a aprendizagem, como vertentes indissociáveis, bem como o reconhecimento da criança, como sujeito activo no processo de aprendizagem, envolvida na construção articulada do saber, abordada de uma forma global e integradora.

O desenvolvimento da linguagem oral e emergência da escrita assumem um papel fundamental na educação pré-escolar, sendo por isso consensual a sua abordagem desde cedo em contexto de jardim-de-infância (Silva, 1997).

De acordo com Mata (2008) “o grande objectivo da educação pré-escolar deve ser o de proporcionar oportunidade, para que todos possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, reflectindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa” (p. 43).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a aprendizagem da linguagem baseia-se na exploração do seu carácter lúdico, no prazer em lidar com as palavras, descobrir as suas relações e inventar sons (Silva, 2007).

A criança sente prazer ao contar e ao ouvir histórias, ao repetir e ao escutar palavras que rimam. “A leitura de histórias não só apoia a construção de sentido em torno da escrita, como também enriquece a interacção da criança com a leitura” (Mata,

2008, p. 80). A leitura de histórias no jardim-de-infância deve ser uma actividade agradável para a criança, fonte de reflexão e de prazer, de partilha de ideias, e nunca o cumprir de uma rotina. São estas experiências de aprendizagem que vão proporcionar à criança utilização e conhecimento de um vocabulário relativamente extenso de palavras, que a levam facilmente a compreender o significado de questões, ordens e até a história de um povo.

Também as lenga-lengas, trava-línguas, rimas, adivinhas e poesias podem ser uma mais-valia na descoberta da língua e na aquisição de um maior domínio da expressão e comunicação. Todas estas formas de expressão permitem trabalhar ritmos, pela sua musicalidade, facilitam a clareza de articulação e podem ainda, ser meios de competência metalinguística (Sim-Sim, 2008; Viana, 2002; Azevedo, 2007).

Desde muito cedo que a criança sente gosto em pegar no lápis e começar a “rabiscar”. Quer seja numa simples folha de papel, no caderno, num livro que tem ao seu alcance, ou até mesmo nas paredes do quarto se os pais, o permitirem. Começam então a aparecer as «primeiras obras de arte» e o desenho como forma de escrita.

Segundo Silva “Não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita” e que “o desenho de um objecto pode substituir uma palavra” (1997, p. 69).

A criança começa por fazer representações do código escrito e pouco a pouco estas representações passam a assemelhar-se com letras. Progressivamente, vai entendendo as normas da codificação escrita, sentindo gosto em escrever algumas palavras e em atribuir-lhe um significado. Também Mata (2008) é da opinião que “Quando as crianças começam a procurar atribuir significado aos símbolos escritos, estão a emergir os seus comportamentos de leitor (p. 66). Um grande número de crianças inicia por escrever o seu nome, o dos seus colegas e vai tentando registar o que a educadora escreve, o que lhe permite fazer comparações entre letras que se repetem. Ao longo deste processo o educador deverá valorizar e incentivar “as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas” (Silva, 1997, p. 67).

Considerando a criança, um ser eminentemente social e interactivo, são três os pilares que sustentam o seu dia-a-dia: comunicação, linguagem e conhecimento. As crianças adquirem a respectiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interacções constantes com o meio, e que são

---

tanto maiores quanto maiores forem os estímulos, as vivências e oportunidades para as realizarem. É fundamental criar espaços e momentos ricos que promovam a emergência de comportamentos de leitura e escrita. Torna-se, portanto, importante proporcionar à criança experiências diversificadas, desafiantes, significativas e que a motivem a partilhar experiências com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar. Com efeito, também é de grande importância o papel do educador ao saber escutar cada criança ao mesmo tempo que comunica com cada uma e com o grupo, facilitando assim a expressão e o desejo de comunicar.

Segundo Sim-Sim, “interagindo verbalmente, as crianças aprendem coisas sobre o meio físico, social e afectivo ao mesmo tempo que adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua (fonológico, semântico, sintáctico e pragmático) (2008, p. 34).

Como é sabido o desenvolvimento progressivo da linguagem proporciona à criança uma competência para trabalhar com os outros, contribuindo para a sua inclusão na sociedade, como ser autónomo livre e solidário.

As aprendizagens devem basear-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, no prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações. A linguagem oral e, também, a abordagem à escrita estão presentes no quotidiano do jardim-de-infância, traduzindo-se no ambiente educativo que rodeia a criança e que é co-construído com ela e com o grupo, tais como: as regras na organização do ambiente educativo e a construção da sinalética existente na sala, os registos produzidos pelas crianças e “escritos” pelo educador, são instrumentos facilitadores do desenvolvimento da linguagem oral e da emergência da escrita.

O desenvolvimento da linguagem processa-se de uma forma holística e articulada durante a infância, com base no desenvolvimento dos seguintes domínios:

- - Desenvolvimento fonológico - capacidade para discriminar e articular todos os sons da língua;
- - Desenvolvimento semântico - conhecimento e o uso do significado dos enunciados linguísticos (palavras, frases, discurso);
- - Desenvolvimento sintáctico - domínio das regras de organização das palavras em frases;
- - Desenvolvimento pragmático - aquisição das regras de uso da língua, apropriação das regras conversacionais (tomar e ceder a vez de falar) e

---

competência comunicativa. O desenvolvimento destes domínios tem sempre presente a recepção e compreensão das mensagens e a produção de enunciados linguísticos (Sim-Sim, 2008, p. 25).

A autora refere, ainda, que para que a criança possa adquirir competências ao nível da consciência linguística, tem que previamente ter adquirido um razoável domínio da estrutura da língua materna em situações de comunicação. À medida que progride na aquisição de conhecimentos sobre a língua materna, a criança começa a entendê-la como objecto de reflexão. “A consciência do que é uma palavra, implica, por um lado, a capacidade para segmentar uma frase e identificar o número de palavras que a compõem e, por outro, a compreensão de que as palavras são etiquetas fónicas arbitrárias (ou seja, são sequências de sons que nomeiam algo, mas que não constituem a própria “coisa”) (Sim-Sim, 2008, p. 61).

As crianças em idade pré-escolar concebem os nomes dos objectos como uma propriedade daqueles e apresentam dificuldades em discriminar o rótulo verbal dos atributos do objecto nomeado. A leitura de ilustrações favorece o desenvolvimento da inteligência, ajuda na formação do gosto estético; aumenta o campo de experiência; promove a recreação espontânea da realidade; desenvolve a imaginação; favorece a comunicação da sugestão mágica, do sensorial e do anímico; incentiva o exercício da capacidade recreativa; proporciona aprendizagem da reciprocidade entre imagem e texto e/ou texto e imagem.

Quer adultos, quer crianças vivem contemporaneamente num mundo, repleto de informação impressa. No simples percurso de casa ao jardim-de-infância a criança é confrontada com imensa informação em material impresso, seja no autocarro, nas montras, nos prédios, nos carros e até mesmo nos sinais de trânsito. Desde muito cedo que a criança tem uma exploração activa do mundo que a rodeia. Antes mesmo da entrada no jardim-de-infância ela apercebe-se da importância e do poder que o impresso tem no seu dia-a-dia e desta forma, explora-o. Como refere, Pessanha “descobrimo e explorando, a criança adquire as primeiras noções de leitura e de escrita, mesmo antes de ter acesso a um ensino formal.” (2001, p. 84).

A emergência da leitura e da escrita em crianças em idade pré-escolar deve ser abordado de forma natural, sem que a criança se sinta pressionada. Nas suas investigações e práticas, Lourdes Mata concluiu que devemos agir naturalmente com a

leitura e a escrita, porque elas fazem parte do nosso dia-a-dia. Por isso, não devemos tornar a sua abordagem artificial, descontextualizada ou como algo muito técnico, difícil, quase inatingível e que tem muito pouco a ver com a leitura e a escrita no mundo real. Esta será, para a autora anteriormente referida, “ a melhor forma de desenvolver nas crianças projectos pessoais de leitores consistentes e ajustados” (Mata, 2006, p. 20).

### **2.3. - Os níveis de escrita e o processo de apreensão do código escrito**

Enquanto construtora do seu próprio conhecimento, a criança começa desde muito cedo a tomar consciência das características da linguagem escrita, uma vez que estas fazem parte do seu quotidiano. Actualmente, uma criança em idade pré-escolar sabe identificar a escrita do nome de alguns produtos que fazem parte do seu quotidiano, quanto mais não seja pela publicidade que lhe chega através da televisão ou dos anúncios publicitários espalhados pela rua.

Tal com refere Fonseca (2008), “o confronto com esta realidade desconhecida obriga a criança a colocar hipóteses a compará-las entre si a modificá-las, situação que vai evoluindo até à conquista de uma escrita e leitura partilhada pela mesma sociedade e cultura” (p. 44).

Na perspectiva cultural, Chauveau e Martins (1994) defendem que as práticas culturais do meio envolvente vão influenciar a criança na apropriação das principais funções da linguagem escrita, contribuindo desta forma para a construção do projecto pessoal de leitor/escritor. O mesmo autor sustenta que é este projecto de leitor/escritor que vai influenciar o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita no primeiro ano do ensino básico.

Na mesma linha de pensamento Esteve (2004) diz-nos que “ las estrategias de comprensión (relacione entre información visual e información no visual) solo podrán desarrollar si el uso de esta lectura es real; si se crea, por tanto, la necesidad de leer el material que sea para conseguir un objetivo concreto. Eso explica la afirmación «a leer se aprende leyendo» (p. 30).

De igual modo, Vygotsky (1991) defende que a criança deve sentir necessidade de ler e escrever da mesma forma que falar.

Nas perspectivas psicogenéticas temos Ferreiro e Teberosky (1984) que de acordo com Piaget, defendem que a criança é activa na construção do seu conhecimento. Estas autoras afirmam que a construção do saber ocorre através de reestruturações globais que mesmo que estejam erradas são inteligentes, pelo facto de a criança, de forma construtiva, colocar hipóteses sobre a linguagem escrita (sobre o que escreve).

Muito antes de iniciar o seu percurso escolar, a criança confronta-se com a linguagem escrita, constrói representações mentais e vai elaborando hipóteses explicativas que vão interagir com as noções que o educador transmite quando ensina. É importante que o educador saiba ir ao encontro das necessidades e dos conhecimentos que as crianças possuem, respeitando também os diferentes ritmos de aprendizagem. O processo evolutivo de aprender a ler e escrever passa por níveis de conceitualização que revelam as etapas a que a criança chegou à medida que vai construindo o seu raciocínio lógico.

Estas ideias são partilhadas ainda com Chauveau (1994), Mata (1988), Martins e Niza (1998) porque acreditam que a escrita passa por quatro níveis distintos. No entanto, a caracterização de cada nível não é determinante, pois a criança pode passar ao nível seguinte mas mantendo características do nível anterior.

Na mesma linha de reflexão, Ferreiro & Teberosky (1984) acreditam que a escrita passa por cinco e não por quatro níveis, sendo estes:

**Nível 1:** hipótese pré-silábica: Neste nível a criança usa diferentes formas de representação servindo-se dos desenhos, números e garatuja para escrever. A criança não estabelece relação entre fala e escrita, tendo uma leitura global, individual e instável do que escreve. Só ela sabe o que tentou escrever.

**Nível 2:** intermediário I: A criança nesta fase começa a separar a escrita das imagens e os números das letras. Começa a perceber que existe alguma relação entre a pronúncia e a escrita.

**Nível 3:** Hipótese silábica: Neste nível a criança passa a relacionar grafia e sons de forma a representar cada sílaba (som) por meio de uma letra. Ela supõe que a escrita representa a fala. Tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras.

**Nível 4:** Hipótese silábico-alfabética ou intermediário II: Podemos observar neste nível que a criança evolui para uma representação mais completa dos sons das palavras.

Compreende que a escrita representa o som da fala e passa a fazer uma leitura termo a termo (não global).

**Nível 5:** Hipótese Alfabética: ao atingir este nível, a criança compreende que a escrita tem função social e começa a compreender o modo de construção do código escrito. É capaz de fazer a correspondência entre os elementos sonoros e a grafia.

#### **2.4. -Ambientes de interacção em contexto de jardim-de-infância**

A criança cresce e desenvolve-se num mundo em que as letras, as palavras e as frases estão sempre à sua volta: - surgem nos livros, nas revistas ou nos jornais, na televisão ou nos anúncios publicitários, nos sinais de trânsito ou nos transportes, nas etiquetas das roupas ou nos pacotes de diversos produtos. Desde o nascimento que a criança é inserida num ambiente rico em símbolos que pretendem transmitir uma mensagem.

O jardim-de-infância deve constituir-se como um importante meio promotor do envolvimento da criança na leitura e na escrita. A sala de actividades deve, por isso, criar um ambiente de vida que responda de modo particular aos interesses e necessidades do grupo e de cada criança, procurando que sintam as actividades que desenvolvem como significativas e, mais facilmente, se envolvam no processo de aprendizagem. Deve ser um lugar agradável, confortável, dividido por áreas bem definidas, onde a criança vivencia experiências que quer partilhar e onde tem alguém atento que se envolve em diálogo com ela. O saber escutar as crianças, as conversas informais com base numa relação afectiva, a criação de momentos privilegiados para o diálogo entre pares e entre o grupo e a criação de espaços ricos em oportunidades de escrita e de leitura devem estar presentes no dia-a-dia do educador. “O espaço, o modo como está organizado, é muito importante, influi no nosso comportamento, na nossa disposição, e não diremos que determina, mas condiciona fortemente as práticas” (Alves & Martins, 2000, p. 95).

São vários os estudos que nos dizem que a criança se desenvolve através da acção. Cabe ao educador estimulá-la a explorar os espaços e a expressar-se recorrendo a diferentes formas de linguagem ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenho, modelagem, jogo dramático e música.

Ao explorar o ambiente a criança descobre o outro e fomenta as suas relações sociais. Num ambiente rico em conversas e leituras, a complexidade da linguagem da criança evolui naturalmente e a um ritmo próprio de cada criança. A linguagem e a escrita desenvolvem-se em ambientes onde a criança vivencia experiências que partilha com o grupo e se envolve em diálogo com ele.

Sendo a leitura e a escrita, segundo Mata (2008), “normalmente actividades coordenadas e integradas em contextos funcionais e significativos” (p. 87), cabe ao educador organizar ambientes de aprendizagem promotores da apropriação da escrita e promotores do envolvimento com a leitura, considerando algumas ideias sugeridas pela investigação e orientadoras para a organização destes contextos educativos.

### **2.5. - Promoção da leitura**

Tendo em conta que as linhas mentoras para a organização dos ambientes educativos, quer no que diz respeito à emergência da escrita e à apreensão da funcionalidade, quer à promoção do envolvimento na leitura, procurámos destacar aqui algumas ideias orientadoras que o educador deve considerar quando pretende organizar ambientes de aprendizagem. Assim sendo, e porque a vertente afectiva destes espaços não poderá ser esquecida, o ambiente educativo promotor de envolvimento com a leitura deve transmitir à criança:

- - Segurança e confiança para se aventurar nas primeiras tentativas de leitura e interpretação da escrita envolvente.
- - A capacidade de explorar e reflectir sobre o escrito e a sua interpretação.
- - O entendimento da leitura como prazer, sendo este um eixo preferencial a considerar.

Nesta perspectiva, Mata (2008), salienta que para além da componente afectiva, devemos ainda ter em conta o papel dos diferentes intervenientes, enquanto modelos, e as oportunidades de exploração e contacto com a leitura. Assim sendo, o ambiente de aprendizagem deve também ser e reiterando as palavras da mesma autora o educador deve:

- 
- - Promover a articulação e interação com a família, envolvendo estas em práticas de leitura e leitura de histórias recordando que esses hábitos são pouco frequentes na família. Deve promover ainda hábitos de leitura de histórias e a compreensão da importância da criança participar nas leituras familiares do dia-a-dia;
  - - Organizar oportunidades de interação com o texto escrito, explorando as tentativas de interpretação do texto de acordo com as rotinas e vivências do dia-a-dia, de um modo integrado e funcional;
  - - Estar atento às particularidades, aos interesses e às etapas de desenvolvimento de cada criança, devendo encorajar os mais inibidos e apoiar os mais autónomos servindo de modelo enquanto leitor que usa a leitura para diferentes fins e a valoriza.

## **2.6. - Promoção da escrita**

Tal como acontece com a leitura, torna-se também importante organizar ambientes de aprendizagem promotores da apropriação da escrita, ambientes de aprendizagem ricos em oportunidades de escrita onde as crianças se vão apropriando das convenções e características da escrita, onde a criança começa a ver a escrita como algo que faz parte do seu ambiente. Cabe ao educador criar este ambiente educativo, disponibilizando materiais que promovam a exploração e a descoberta espontânea e/ou orientada.

De acordo com Mata (2008), podemos considerar algumas ideias orientadoras para a organização deste ambiente de aprendizagem:

- - O ambiente deve ser facilitador e encorajador para a produção da escrita. Deve promover a exploração de diferentes formas de escrita e não deve pressionar para a escrita convencional.
- - Dar oportunidades de escolha, tendo em conta as vivências e os gostos de cada criança, para que sintam as actividades em que se envolvem como significativas, de modo que permitam estruturar e dar sentido aos saberes construídos.

- 
- - O adulto deve estar atento, dando resposta aos pedidos da criança, assim como encorajar, estimular e apoiar as suas produções e tentativas de escrita.
  - - O ambiente deve fomentar o confronto e a reflexão com as diferentes formas de escrita.
  - - As crianças têm de ser consideradas produtoras de escrita e não reprodutoras, embora tenhamos consciência da necessidade da imitação por parte da criança.
  - - Devem ser respeitadas as características conceptuais de cada criança, tendo em atenção que cada uma tem características e ritmos diferentes.
  - - O ambiente para a utilização real da escrita deve ser estimulante e, não se devem criar actividades para o treino de aptidões específicas. O escrito deve ter um carácter funcional e introduzido naturalmente.

### **2.7 - Educador como mediador - facilitador de aprendizagens**

Todas as actividades do jardim-de-infância incluem momentos de linguagem oral e abordagem à escrita. É importante que o educador proporcione e introduza actividades de «enorme» interesse de modo a favorecer a aprendizagem das crianças. Os momentos de linguagem oral e abordagem à escrita surgem em diversas situações lúdicas e podem observar-se nas várias áreas pedagógicas existentes no jardim-de-infância e já referidas anteriormente. O educador tem um papel importante no desenvolvimento e aquisição de competências linguísticas, escutando a criança, conversando, questionando as suas produções. Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, clarificando as suas produções, interpretando-as, expandindo os enunciados que produz no dia-a-dia. (Sim-Sim, 2008).

Pelo que foi explicitado, o educador deve abordar a leitura e escrita através de várias áreas de conteúdo que são, por sua vez, transversais ao domínio da leitura e abordagem à escrita. De igual modo, deve promover acções e estratégias que possam dinamizar os processos da leitura e da escrita, assumindo o papel de leitor e escritor das vivências que dizem directamente respeito ao seu grupo. Um dos objectivos fundamentais da educação pré-escolar é potenciar condições para a aquisição de um

---

maior domínio da linguagem oral, sendo imprescindível o apoio constante do educador de infância (Silva, 1997).

Enquanto mediador, o principal papel do educador é proporcionar à criança actividades que a envolvam na aquisição e desenvolvimento da linguagem e da escrita, imprescindíveis para o processo de construção dos restantes saberes. Contudo, é necessário que o educador estimule verbalmente a criança promovendo ambientes que vão facilitar a expressão e o desejo de comunicar e, em paralelo, desenvolva actividades explorando as mais diversas situações, não esquecendo nunca os interesses do grupo e o ritmo de aprendizagem de cada criança.

Partilhamos da ideia de que “el papel del maestro es fundamental para favorecer un contexto de experiências significativas, funcionales y de cooperación (en la línea del «lenguaje integral»), y a partir de éstas facilitar el proceso de cada uno de los alumnos. Es el profesorado el encargado de organizar todas las situaciones de contacto y de uso con la lengua escrita” (Esteve, 2004, p. 31).

Recorrendo às palavras de Mata (2008), são várias as sugestões de possíveis tarefas a desenvolver pelo educador, podendo as mesmas ser alteradas e adequadas a cada contexto ao abordar a leitura e a escrita no jardim-de-infância.

Assim sugerimos algumas acções e tarefas possíveis, para abordar quer a leitura, quer a emergência da escrita. A saber:

- - Proporcionar oportunidades para escrever, tanto em situações de jogo ou brincadeira como em actividades orientadas. A criança deve ter acesso a diferentes materiais, como envelopes, cadernos, blocos, folhas soltas, folhas lisas e quadriculadas «entre outros». Convém acrescentar que estes devem ser renovados com alguma frequência, procurando manter o interesse e a curiosidade das crianças.
- - Servir de modelo às crianças, escrevendo de forma natural e intencional na sua presença.
- - Registar com frequência, por escrito, o que as crianças nos dizem acerca de qualquer assunto.
- - Integrar a escrita nas vivências e rotinas do jardim-de-infância.
- - Proporcionar actividades para que possam partilhar a escrita com os outros elementos do grupo.

- 
- - Desenvolver actividades de escrita interactiva, onde o educador vai solicitando a cada criança que escreva uma palavra que já sabe, ou conhece.
  - - Produzir diversos tipos de livros.
  - - Promover a utilização do computador. A criança vai brincando com as letras e à medida que vai escrevendo apercebe-se, assim, da orientação da escrita.
  - - Facilitar processos de reflexão sobre o oral e estabelecer elementos de ligação com a escrita. Produzir rimas e fazer o seu registo. Isolar palavras nas frases, realçar os espaços entre palavras ou fazer listagem de palavras que começam ou acabam da mesma maneira.
  - - Envolver as famílias, para que elas percebam a importância das oportunidades de escrita que podem proporcionar aos seus filhos, valorizando sempre o seu papel.
  - - Construir com as crianças ficheiros de imagens, onde cada imagem aparece associada ao respectivo nome.
  - - Coleccionar logótipos de diferentes produtos conhecidos da criança e construir um arquivo.
  - - Etiquetar cabides e materiais pessoais com o nome da criança, utilizando-os em diferentes contextos.
  - - Escrever, com alguma regularidade, mensagens ou informações para as crianças, em local próprio e, anteriormente, combinado com elas.
  - - Incentivar as crianças a lerem o que escrevem, valorizando as tentativas de escrita.
  - - Criar oportunidades de correspondência com outros jardins-de-infância.
  - - Proporcionar com frequência a leitura de histórias, utilizando diversas estratégias.
  - - Ler e facilitar o acesso a leituras diversificadas e de qualidade.
  - - Promover momentos de leitura onde a família possa estar envolvida (Mata, 2008).

Na verdade reconhecemos que o papel do «educador-professor» é fundamental para favorecer um contexto de experiências significativas. Ao longo da sua carreira

---

deve desenvolver uma prática pedagógica pautada pela criatividade e reflexividade numa perspectiva de formação-actualização permanente.

Fica expresso, que entendemos a sua função como decisiva para o desenvolvimento e aquisição de competências linguísticas, esperando-se que respeite a singularidade de cada criança.

Convém salientar a ideia de Silva, (2009) quando afirma que é decisivo educar para a compreensão e recorre a três metáforas para salientar o papel do professor:

- «Professor-arquitecto», no sentido de que desenhará os alicerces da educação básica de cada aluno ao contribuir para a construção hermenêutica do seu conhecimento;
- «Professor-influenciador», porque lhe caberá motivar, com o seu exemplo, a personalidade humana, o reforço dos direitos humanos, favorecendo a tolerância e a compreensão entre todos;
- «Professor-construtor», porque lhe caberá juntar as peças do puzzle, respeitar a singularidade de cada um e edificar o futuro, juntando a memória do ontem e a oportunidade do amanhã (pp. 339-340).



### **3 – METODOLOGIA**

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

O capítulo da metodologia explicita e justifica a opção metodológica adoptada para este trabalho. Como refere Kerlinger (1980) a metodologia consiste em “maneiras diferentes de fazer coisas com propósitos diferentes” (p. 335). Podemos então concluir que a metodologia, permite articular problemas, métodos de observação, objectivos, recolha, análise e interpretação de dados de formas diversificadas.

Relembramos que o problema que motiva e alicerça a nossa questão norteadora está intimamente relacionado com a evidência de que a Educação Pré-Escolar desempenha um papel primordial na emergência da leitura e da escrita no jardim-de-infância.

Ao longo de vários anos, defendeu-se que só no primeiro ano de educação formal (a antiga primeira classe, frequentada a partir dos sete anos de idade) se deveria introduzir a aprendizagem da leitura e da escrita. Hoje, sabe-se que muitas crianças chegam ao primeiro ciclo com vastos conhecimentos de leitura e de escrita, com um nível de desenvolvimento linguístico, curiosidade e interesse que lhes permite avançar nestes domínios (Israel, 2008).

A investigação dos últimos anos tem evidenciado, de forma inequívoca, que as crianças constroem múltiplas concepções sobre a linguagem e a escrita. Estas concepções surgem precocemente, pelos contactos que as crianças vão celebrando com a linguagem escrita em situações informais, quer sejam no jardim-de-infância ou no seio familiar (Chauveau, 1994; Clay, 2000; Ferreiro, 1984; Goodman, 1987).

Ora, com base na questão formulada, valorizando de igual forma as diferentes áreas de conteúdo, delineamos os seguintes objectivos:

- - Promover a descoberta e apreensão da funcionalidade da linguagem oral e da escrita;
- - Averiguar os contributos da literatura para a infância na integração das diferentes áreas de conteúdo;

- - Verificar a forma como a criança percebe o mundo: como o constrói e como se exprime em termos de vivências, sentimentos e emoções.

Recapitulando, a nossa grande preocupação era reflectir criticamente sobre a seguinte questão:

- Em que medida as experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto de jardim-de-infância no âmbito da leitura e da escrita vão contribuir para a construção de aprendizagens significativas?

Entendemos, que mais que quantificar ou generalizar, ambicionámos compreender um processo. Para esse efeito, observámos e questionámos as crianças, de forma a compreender o que experienciam e, sobretudo, quais as experiências de aprendizagem promotoras de comportamentos emergentes de leitura e de escrita. Por esta razão, a recolha de dados foi feita no ambiente natural - sala de actividades de jardim-de-infância, sendo a Educadora/Investigadora uma observadora participante. Como refere Máximo-Esteves (2008) “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87).

No seguimento desta ideia, a observação participante no contexto natural de acção, concretizada no diário de pesquisa, instituiu a principal forma de recolha de dados. Assim, foram utilizadas técnicas combinadas e reunidas várias fontes de dados para que, através da técnica da triangulação, se possa proceder à validação das mesmas. Adoptámos ainda, outros instrumentos de recolha de dados como: - as notas de campo, - os registos fotográficos, e os registos das crianças, o que tornou possível o desenvolvimento da acção em observação.

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

Ao longo da revisão bibliográfica, encontramos várias definições que pretendem problematizar o conceito de investigação-acção. Destacamos algumas de autores sobejamente conhecidos e que sem dúvida têm contribuído para a compreensão e natureza desta metodologia. Para Bogdan e Biklen (1994) “A investigação-acção consiste na recolha de informações com o objectivo de promover mudanças sociais (...) é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (p. 292, 293).

Na mesma linha de pensamento, Maximo-Esteves (2008) define investigação-acção, à semelhança da investigação qualitativa em cujas propostas se apoia como sendo “um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p. 82).

De igual modo, Latorre e Rincón (1997), nos seus estudos apresentados em “La Investigación-Acción”, referencia varios autores como Elliot (1993), Lomax (1990), Bartolomé (1986), definindo a investigação-acção como uma intervenção na prática profissional, tendo como intenção proporcionar uma melhoria na prática pedagógica.

Optámos por esta metodologia por várias razões. De salientar, que a principal prende-se com o que é sustentado por Sousa (2005) quando defende que a investigação-acção “é eminentemente participativa, colaborando activamente na investigação tanto o professor como os alunos, experimentando diferentes situações e procurando as situações mais adequadas” (p. 98).

Advogamos que investigação-acção é, portanto, uma das metodologias que mais poderá contribuir para a melhoria das práticas educativas, exactamente porque aproxima as partes envolvidas na investigação, abrindo caminho a novas reflexões.

Convém acrescentar, que era nosso propósito que a investigadora se envolvesse com a realidade a estudar, tendo como intencionalidade construir o conhecimento necessário à compreensão e resolução do problema em questão. Por isso, optámos pelo desenvolvimento de um trabalho com características qualitativas e com procedimentos que podem enquadrar-se numa investigação-acção, possibilitando ao educador que se torne enquanto educador - investigador, intervindo no contexto sala de actividades do jardim-de-infância. Recorremos aos registos dos diálogos, considerando o sentido das palavras produzidas pelas crianças. A partir deles emergiram informações, através das quais procuraremos reflectir as práticas educativas.

### **3.2.1. - Características da investigação-acção**

Segundo Descombe (1999), Cohen & Manion (1994) e Elliot (1990) destacamos as seguintes características do método de investigação-acção:

- - Prática/situacional - Tem como objectivo lidar com problemas reais. A mudança é vista como parte integrante da Investigação;

- - Colaborativa - No sentido em que todos os intervenientes são implicados no processo. O investigador não é um agente externo na investigação;
- - Empírica/cíclica - A investigação pode envolver um conjunto de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que depois de serem implementadas e avaliadas entram na introdução do ciclo seguinte. Esta baseia-se, sobretudo, em dados de observação, de cuja análise e interpretação decorre a acção;
- - Auto-avaliativa - Numa perspectiva de flexibilidade e adaptabilidade, as modificações são, continuamente, monitorizadas e avaliadas.

### 3.3. - Trajecto da investigação

Este estudo decorreu ao longo do ano lectivo de 2009/2010, e incidiu sobre a prática pedagógica de uma educadora de infância a exercer num jardim-de-infância da rede pública do meio rural. Do universo das quinze crianças que frequentam esta instituição, apenas, treze estiveram envolvidas.

A escolha da temática surgiu, naturalmente, na sequência de uma visita à escola sede do nosso Agrupamento de Escolas, onde fomos participar no desfile de Carnaval. Tendo acontecido um imprevisto, o desfile atrasou uma hora. O dia estava frio, um verdadeiro dia de inverno, e o vento queria mandar-nos embora. A biblioteca era o único espaço disponível no Agrupamento para nos receber. Ia dar-se início a uma actividade, para a qual fomos convidados a participar.

Era a «A Hora do Conto», com a apresentação da história “Os Ovos Misteriosos” de Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar, das Edições Afrontamento (s/ data).

No dia seguinte quando a educadora entrou na sala foi interpelada pelas crianças:

-Professora, porquê que na nossa escola não há livros bonitos como na escola dos meninos grandes?

- E outra acrescentou: - Podes contar a história outra vez?

- Não temos o livro, dizia outra criança.

- E se contares com o computador?

- As interrogações pareciam não ter fim.

- Porque é que a galinha fugiu, Professora?

- Só o pito era filho da galinha?

O reconto da história parecia entusiasma-los mais que o próprio desfile de carnaval que havia sido programado detalhadamente. Estava, então, criado o ambiente favorável para promover a emergência de projectos a partir da leitura de histórias.

Aproveitando a sugestão das crianças, fomos desenhando a questão norteadora, anteriormente explicitada. Ora, com base na questão formulada, valorizando de igual forma as diferentes áreas de conteúdos foram delineados os objectivos.

Dada a natureza da questão em estudo e para efeitos de análise estes objectivos foram, posteriormente, transformados em «dimensões de análise», como teremos oportunidade de ver mais tarde.

Considerando os aspectos já focalizados, procurámos articular a nossa acção educativa com a educadora titular do grupo, desenhando em conjunto as planificações enquadradas no «projecto curricular de turma» e nos documentos que sustentam a gestão do Agrupamento de Escolas. Convém acrescentar que todo este trajecto decorreu, em paralelo, com o enquadramento teórico, recorrendo a investigadores sobejamente reconhecidos nesta área. Isto permitiu-nos decidir sobre a metodologia e os instrumentos de recolha de dados utilizados neste trabalho.

Sublinhe-se que na recolha de dados foi nossa intenção manter um ambiente o mais natural possível no decurso das actividades. A educadora participou, simultaneamente, como observadora e investigadora. Ao longo desta caminhada, a investigadora «vestiu» o papel de «actor - observador» e foi escrevendo o seu diário de campo, no qual incluiu, não só as notas de campo mas, também, outro tipo de dados. Tal como afirma Maximo-Esteves (2008) “o diário é um instrumento auxiliar imprescindível ao professor-investigador (...). Permite registar as notas de campo provenientes da observação dos aspectos da sala de aula (...). Serve para anotar e comentar as passagens mais relevantes (...) e também para anotar as ideias que vão emergindo (p. 85).

Este instrumento permitiu-nos registar os principais momentos, os resultados, as expectativas, os episódios mais significativos, como memórias, conversas com as crianças, e ainda, as necessidades sentidas no decorrer da implementação deste projecto de trabalho.

O procedimento da recolha de dados decorreu às segundas-feiras com um grupo de crianças heterogéneo, de quatro e cinco anos de idade. As experiências de

aprendizagem a desenvolver eram discutidas em grande grupo, tendo em conta os seus interesses e saberes, levando por vezes ao desencadear de uma actividade em função da anterior.

Esta forma de abordagem é sustentada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar ao evidenciarem que: “as diferentes áreas de conteúdo partem do nível de desenvolvimento da criança, da sua actividade espontânea e lúdica, estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar, para incentivar formas de acção reflectida e progressivamente mais complexa” (Silva, 1997, p. 48).

### **3.4. - Instrumentos de recolha de dados**

Para o desenvolvimento deste trabalho optámos pela observação participante, as notas de campo, o diário, os registos das crianças e a fotografia como técnicas de recolha de dados.

Tal como refere Vasconcelos (2000), o trabalho do investigador faz-se sem pressas o que exige, necessariamente, um ritmo paciente, lento, (...) exige atenção, escuta, espírito aberto, disponibilidade, possibilidade de parar para “estar com”.

Sendo a principal fonte de recolha de dados a observação participante, o envolvimento do investigador com os «investigados», mesmo contactando com o grupo de crianças só uma vez por semana, era muito próximo. Reconhecendo a possibilidade da influência do investigador, correu-se esse risco, procurando contudo não condicionar a problematização deste estudo (Cunha, 2007).

Os dados foram obtidos a partir das experiências de aprendizagem realizadas pelo grupo de crianças, em ambiente natural de jardim-de-infância. No grupo de crianças que participou neste projecto prevalece o sexo feminino e as crianças com quatro anos de idade.

#### **3.4.1. - Observação participante**

Considerando a questão enunciada, reconheceu-se que a observação participante permitiria o conhecimento directo dos fenómenos.

Nesta linha de raciocínio, “a observação participante consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (Sousa, 2005, p. 113).

Corroborando a opinião do autor, ao longo do nosso estudo, os dados foram recolhidos, fundamentalmente, através da observação da emergência das experiências de aprendizagem desenvolvidas. O observador permaneceu imerso no contexto natural, de forma a perceber as mudanças resultantes das experiências de aprendizagem desenvolvidas com as crianças.

### **3.4.2. - Notas de campo**

As notas de campo são fundamentais para a observação participante. Este foi, para a investigadora, um recurso importante na recolha de dados, pois foi utilizado ao longo do período a que se refere este relatório. Segundo Maximo-Esteves “o objectivo é registar um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (p. 88).

Permitiu fazer registos e breves descrições acerca dos intervenientes e de todos os acontecimentos/contextos, dos resultados, da análise, das expectativas, das alterações, das reflexões e até das dificuldades sentidas.

### **3.4.3. - Fotografias**

A fotografia pode ser usada de maneiras muito diversas e está intimamente ligada à investigação qualitativa. Convém não esquecer tal como salienta Maximo-Esteves (2008) que a máquina é manipulada pelo investigador e que não funciona sozinha.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizados para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p. 183).

Constituem uma técnica de excelência na investigação-acção, na medida em que se converte em testemunhos de prova do comportamento humano com características retrospectivas e muito confiáveis do ponto de vista da credibilidade.

Ao longo deste trabalho, fomos registando com alguma regularidade as observações, fazendo parte da nossa rotina diária, usávamos com alguma frequência a máquina fotográfica na sala de jardim-de-infância, tentando que, para tal, não fosse vista como um recurso intruso.

#### **3.4.4. – Diário**

Ao longo do estudo, a investigadora foi escrevendo o seu diário de campo. Este instrumento permitiu-nos anotar as ideias que iam emergindo nas diferentes situações, registar os principais momentos, os resultados e as expectativas que decorreram durante a fase do estudo. No diário anotámos, ainda, episódios mais significativos, conversas com as crianças e as reflexões sobre a prática.

Na opinião de Máximo-Esteves (2008), “o diário é um instrumento auxiliar imprescindível ao professor - investigador. Permite registar as notas de campo provenientes da observação (...) serve para anotar as ideias que vão emergindo das leituras cruzadas (...) e das primeiras observações efectuadas sobre o seu próprio contexto de trabalho” (p. 85).

#### **3.4.5. - Registos das crianças**

O registo gráfico das crianças foi um instrumento valioso para o nosso estudo. Tal como afirma Silva (1997), “o desenho de um objecto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite «narrar» uma história ou representar os momentos de um acontecimento” (p. 69).

Desenhar é sempre uma forma de registar, de explicar, de contar, enfim, de comunicar graficamente algo que poderiam, também, na maior parte dos casos ser comunicadas com palavras, com letras, com gestos, ou com sons (Coquet, 2003).

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

Partindo do cruzamento das informações recolhidas das diferentes técnicas utilizadas fez-se a triangulação de dados procurando sustentar as nossas opiniões em investigadores citados ao longo do enquadramento teórico deste trabalho.

Entendemos que quanto mais diversificadas forem as técnicas utilizadas, mais “finos” e mais fiáveis serão os resultados (Barbier, 1990).

Por outro lado, o cruzamento da informação “permitirá explicar o que eventualmente não converge, a partir de outras fontes, e explicar mais seguramente o que converge” (Sarmiento, 2000, p. 256).

### **3.6. - Definição das dimensões de análise**

Como já dissemos, dada a natureza da questão em estudo pareceu-nos pertinente optar por uma análise qualitativa que emergiu, sobretudo, do registo das práticas e das palavras produzidas pelas crianças. Entendemos que esta componente tem como “capacidade gerar teoria, descrição ou compreensão”(Bogdan & Biklen, 1994, p. 68).

Assim, partindo dos objectivos já explicitados, emergiram duas dimensões, que enquadram indicadores de reflexão que aqui são entendidos como itens ou aspectos que ajudam a explicar e a interpretar o processo da emergência da leitura e da escrita, bem como o seu contributo para a construção dos diferentes saberes, tendo em conta este contexto educativo. Através destes aspectos considerados “descritores do fenómeno”, faremos a interpretação da informação recolhida (Seiça, 2003).

Dimensão 1 - Comportamentos emergentes da leitura e da escrita.

- 1.1. - Reconhecimento da linguagem escrita;
- 1.2. - Desenvolvimento da consciência fonológica.

Dimensão 2 - Contributos da literatura para a construção do saber.

- 2.2. - Integração das diferentes áreas de conteúdo;
- 2.2. - Formação de leitores críticos.

**DESCRIÇÃO DA ACÇÃO EDUCATIVA**

## 4.- DESCRIÇÃO DA ACÇÃO EDUCATIVA

### 4.1. - Apresentação e análise dos dados

Diagnosticado o interesse que o grupo de crianças que frequentava o jardim-de-infância demonstrava por ouvir ler e contar histórias, as actividades foram acontecendo quer pelo seu próprio interesse, quer com a intencionalidade da educadora. Estas duas situações vão suceder-se no tempo, independentemente, de quem adoptava a iniciativa.

As histórias: - «**Os Ovos Misteriosos**» de Luisa Ducla Soares e Manuela Bacelar; - «**A Que Sabe a Lua**» de Michael Grejniec; - «**A História da Baleia**» de Ana Pereira e Elza Mesquita e a história o - «**O Gato Que Amava a Mancha Laranja**» de Ana Pereira e Elza Mesquita, ganharam dimensão ao criar uma excelente oportunidade de entrelaçar as diferentes áreas de conteúdo de uma forma holística, no desenvolvimento da criança.

Ao longo da exploração das histórias, as crianças foram colocando questões que nos encaminharam para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem nas diversas áreas de conteúdo. Foi nosso propósito, ao longo deste projecto, trabalhar de uma forma transversal e integradora todas elas, através de experiências de aprendizagem que levem o grupo a questionar-se e reflectir sobre factos, sentimentos e emoções que emergem das histórias.

Tal como afirma Mata (2006) “um contacto partilhado precoce com a linguagem escrita, parece criar mais espaço e oportunidades para que as crianças contactem, reflectam, questionem, obtenham respostas e informações necessárias para uma compreensão cada vez mais aprofundada do código escrito e das suas particularidades e potencialidades” (p. 106).

Foi nossa intenção no desenvolvimento destas actividades, proporcionar às crianças experiências de aprendizagem de forma a poderem construir competências relacionadas com a compreensão/interpretação de histórias ao mesmo tempo que trabalhámos conceitos, sequencializámos acções, desenvolvemos o vocabulário, a consciência fonológica e o reconhecimento e distinção entre texto escrito e texto icónico.

A intencionalidade da acção permitiu, ainda às crianças o contacto com diferentes lugares onde a escrita está presente, como as bibliotecas e as livrarias.

Convém salientar que a educadora titular de grupo dava continuidade às situações que iam emergindo, já que a educadora/investigadora só se encontrava com este grupo às segundas-feiras.

O entusiasmo e a vontade de saber sempre mais era evidente quer nas crianças, quer na investigadora, acabando estes projectos por se tornarem cada vez mais desafiadores. Nesse sentido, apresentaremos alguns deles, esperando conseguir transmitir o prazer que sentimos ao vivenciar, em conjunto, experiências de aprendizagem tão significativas.

### EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM Nº1

A história «Os Ovos Misteriosos» de Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar.

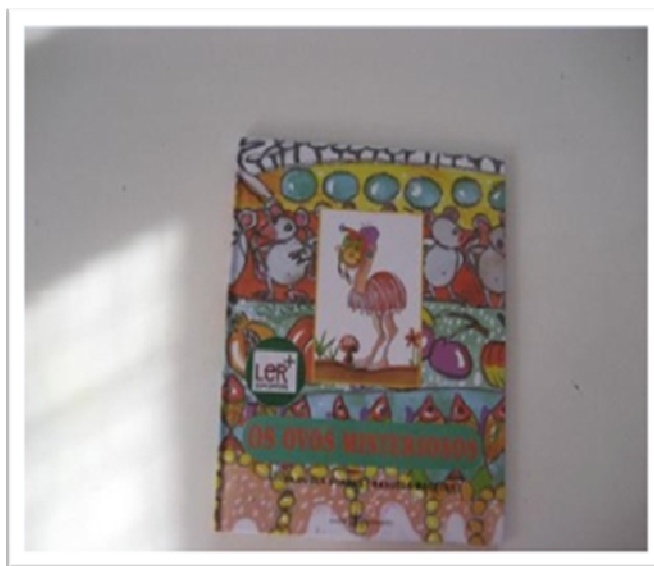


Fig. 3- Livro: Os Ovos Misteriosos

**Situação emergente** – Depois de termos participado na actividade - «A hora do conto», na biblioteca da escola sede, as crianças continuavam a colocar questões sobre as personagens da história.

Para dar resposta ao pedido das crianças, como já foi referido, contámos a história «Os Ovos Misteriosos» de Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar apresentada com o recurso a diapositivos elaborados no programa informático *PowerPoint*. No final,

as crianças falaram livremente sobre a história. De seguida apareceu o livro. Explorámos a capa, o nome do autor e o título da história. À medida que se iam mostrando as imagens do livro, a educadora ia interrogando o grupo sobre qual o momento que mais gostaram, identificando no próprio texto os episódios preferidos. Verificou-se um grande envolvimento nesta actividade e as crianças partilharam o momento mais significativo da história.

Foi criado um espaço repleto de comunicação com recurso à linguagem oral e que desencadeou a emergência da escrita. A educadora foi escrevendo o que as crianças iam dizendo, e no final leu em voz alta. Entendemos que “ a leitura de histórias pode, assim, ser muito mais do que o cumprir de uma rotina de uma forma estereotipada e pouco rica. Ela pode ser uma actividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores envolvidos” que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam” (Mata, 2008, p. 80).

Da leitura da história emergiu a leitura que se apresenta sendo os autores as crianças envolvidas neste projecto.

### RECONTO

#### «Os Ovos Misteriosos»

“Era uma vez uma galinha que gostava de todos os seus filhos que eram todos diferentes. Um que era mais parecido com ela nasceu de um ovo pequeno que era amarelo; era o pintainho, andava sempre contente a brincar na terra, apanhava minhocas. Os outros filhos, estavam tristes (...) um dia quiseram ir para as suas mães. Uma vivia no rio, na lama numa floresta em África, era a “crocodila”. A outra a mãe, a cobra vivia na terra, na floresta num buraquinho ao pé da árvore. A avestruz foi viver com a sua mãe e o seu pai para uma floresta em Angola. O papagaio também foi viver com a mãe para uma floresta no Jardim Zoológico. O pintainho ficou a viver com a sua mãe galinha no galinheiro. Os pais da cobra, crocodilo, papagaio, avestruz ficaram muito contentes porque a galinha tinha tomado bem conta dos seus filhos e disseram-lhe: - Galinha, tu tens um coração grande, gostas de todos. Um dia os animais desobedeceram aos pais e foram passear na floresta. Nos países onde viviam perderam-se e não sabiam ir para casa “para o pé” dos seus pais. Choraram e tiveram medo, encontraram uns políciais e como não sabiam o nome da rua e da porta não sabiam ir para casa. Mas, sabiam o caminho para a casa da galinha. A galinha gostou muito que os filhos viessem e fez uma festa onde havia muitas coisas para cada um comer. Como eram 5 filhos, ela tinha 5 alimentos, era um bolo muito grande. Um andar para cada filho. Havia também balões”.

- Eu gosto muito desta história, dizia a R..
- A nossa história tem a letra do meu nome, comentou a colega.
- Professora, eu quero mostrar ao pai, dizia a O.

Partindo desta ideia, e porque todas queriam contar aos pais o reconto da história, decidimos elaborar um trabalho para afixar no hall da entrada.



Fig. 4- Reconto da história

Na sequência deste trabalho, quando a O. escreveu OVO e verificando que começava da mesma maneira que o nome dela, questionou:

- Ovo eu sei escrever, mas esta, (apontando com o dedo), como se chama professora
- O-VÍ-PA-ROS, respondi.



Fig. 5 -Trabalho colectivo

- O quê!!! Que palavra é isso... questionou a F.
- «Ovpiro?» Palavra esquisita. Disse uma criança!
- Não é assim que se diz, respondeu outra colega.

Estava criada alguma confusão com a palavra O-VÍ-PA-RO.

- Sabem o que significa O-VÍ-PA-RO?
- Não, disse o J.
- Então perguntei:
- Onde podemos ir procurar o significado desta palavra?
- Ao dicionário, ou no computador disse uma outra, que de imediato o foi procurar.

A educadora procurou a palavra e leu o seu significado:

“Que se reproduz por meio de ovos”.

Fui explicando que ovíparos, são os animais que se reproduzem, que nascem dos ovos, depois de as “mães” porem os ovos nos ninhos.

- É uma palavra esquisita? Continuava a questionar a criança.
- É uma palavra difícil, disse a educadora. Então eu vou dizer devagarinho: O-VÍ-PA-RO.

Sugeri que pronunciassem ainda mais devagar, O-VÍ-PA-ROS, batendo os sons com as mãos, uma na outra.

Depois batendo alternadamente os sons com as mãos nos joelhos e nas mãos.



Fig. 6-Batimentos ritmicos mãos e joelhos

A seguir batemos os sons com os pés, alternando um pé de cada vez.

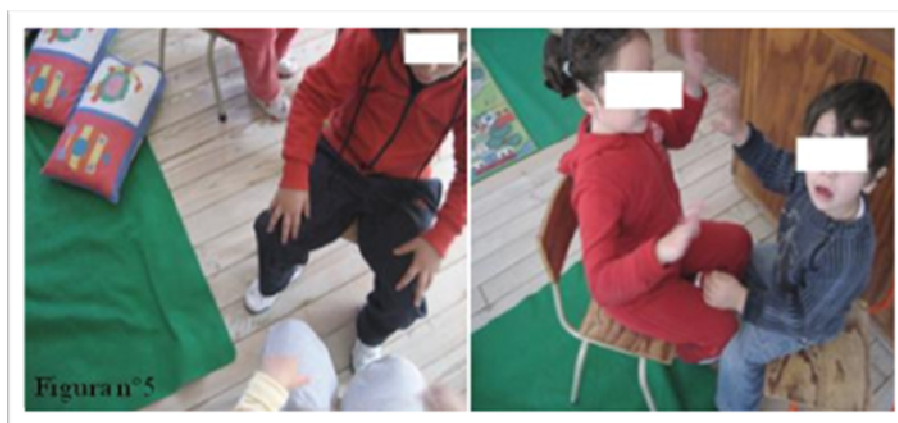


Fig. 7-Batimentos ritmicos com os pés

Depois foi solicitado às crianças que procurassem «um colega», que se colocassem «em frente» ao «par» e soletrassem os sons da palavra O-VÍ-PA-ROS batendo primeiro as mãos e depois nas mãos do par (colega) que estava à sua frente, como mostram as figuras nº 7 e nº 8.



Fig. 8 - Batimentos nas mãos do colega

Ao longo desta actividade foi possível constatar, tal como afirmámos no nosso quadro teórico, que a leitura de histórias favorece o desenvolvimento da inteligência, desenvolve a imaginação, favorece a comunicação da sugestão mágica, do sensorial e do anímico. Proporciona, também, aprendizagem da reciprocidade entre imagem e texto e/ou texto e imagem.

Segundo Azevedo (2007) “ouvir contar histórias e recontá-las permite desenvolver a organização do discurso, a (re) construção das narrativas, a apropriação de elementos narrativos importantes como encadeamento da acção, descrição de momentos-chave, descrição de personagens, etc. A vertente lúdica associada aos momentos do conto e reconto potencia os resultados” (p. 25).

## EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM Nº 2

Ao apresentar o livro «A Que Sabe a Lua» de Michael Grejniec a educadora questionou o grupo:

- Sabem como se chama este livro? Fez-se silêncio por uns minutos.

Muito atentos, com o olhar colado na capa do livro iam dizendo:



Fig. 9-História

- A história da girafa assustada;
- A história da lua que era muito grande;
- A história da girafa que queria ir à lua;
- A história da lua que tinha uma boca grande.

Muitos foram os nomes que deram à história, mas o P. achava que o nome mesmo da história, era: - «A HISTÓRIA DA GIRAFA QUE QUERIA IR À LUA».

Então, a educadora escreveu no quadro:

- «A HISTÓRIA DA GIRAFA QUE QUERIA IR À LUA». Nome que a criança tinha sugerido, e - «A QUE SABE A LUA» título da história.

Seguindo com o dedo o título que estava escrito na capa, tentámos ler o título da mesma. Posteriormente acompanhamos a leitura dos títulos anteriormente propostos pelas crianças e, por nós, registados no quadro de modo a que elas descobrissem o verdadeiro título da história. Na sequência desta actividade uma criança detectou, imediatamente, que o título «A HISTÓRIA DA GIRAFA QUE QUERIA IR À LUA» era maior, (tinha mais palavras) que o título da história. Esclarecendo:

- O nome é, e com o dedo ia apontando para cada palavra, «A QUE SABE A LUA»,

Seguidamente, sugerimos que através da imagem da capa tentassem perceber qual o assunto da história, levando-as a antecipar o conteúdo a partir da observação da mesma.

Decidimos ir à descoberta dos animais que pareciam estar adormecidos no nosso livro.

À medida que íamos lendo a história, seguindo o texto com o dedo, as crianças eram questionadas sobre o que pensavam que iria acontecer a seguir. Sem dúvida, que as imagens criaram vida e a imaginação parecia não ter fim.

Como se mostravam cada vez mais entusiasmados em descobrir as letras, entramos novamente na história e fomos à descoberta das letras que formam as palavras do nome dos animais da história. Descobrimos a palavra: - ELEFANTE, MACACO, RATO, TARTARUGA, ZEBRA, RAPOSO, como é confirmado na figura nº 10.

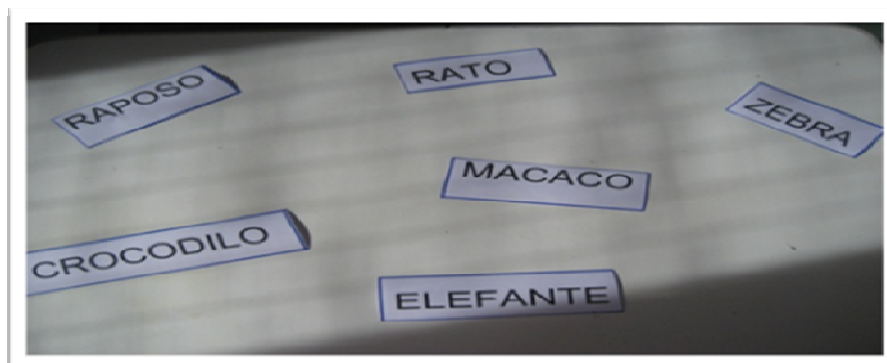


Fig. 10-Cartões com palavras

Sequencialmente, o grupo sugeriu desenhar os animais da história. Antes de desenhar o animal, o P. resolveu ir buscar o cartão onde estava escrita a palavra MACACO. Escreveu sozinho a palavra e com o dedo parecia tentar ler o que escrevia.



Fig. 11- Iniciação à escrita

O R. gostou muito da GIRAFAS, fez o desenho e também escreveu a palavra. O P. escolheu a TARTARUGA mas, de seguida, quis desenhar outros animais.



Fig. 12-Iniciação à leitura

Importa sublinhar que todos quiseram desenhar um animal. No entanto, algumas crianças desenharam mais do que um. Os animais preferidos foram a tartaruga e o macaco.



Fig.13-Trabalho colectivo

O resultado ficou expresso podendo ser observado na figura nº 13, como «verdadeiras obras de arte», que culminaram com um trabalho final que, mais tarde, veio a ser afixado no hall de entrada.

Pelo que foi dito, “não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente. O desenho de um objecto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento” (Silva, 1997, p. 68).

É interessante salientar que nesse dia, à hora do almoço, quando alguém batia à porta todos corriam para mostrar o trabalho que testemunhava o envolvimento das crianças nesta actividade.

- Mas, foram eles que fizeram? Questionavam os pais. Sim, sim, ouviam-se os “gritos” à medida que saltavam para os colos. Foi vivido um momento de muita emoção e alegria quer pelas crianças quer pelos pais. Como se aproximava o dia da mãe, uma mãe não se conteve e sugeriu um cartaz alusivo ao dia, onde tentassem escrever a palavra mãe.

Aproveitámos a sugestão e o trabalho foi ganhando forma com a participação do grupo, conforme se pode visualizar na figura nº 14.

Como se depreende, esta experiência de aprendizagem integra as tarefas trabalhadas anteriormente. Assim, a representação gráfica «*desenho*» foi entendida pelo

grupo como um código de escrita com significado, uma vez que é através dele que compreendem as ideias expressas pela linguagem.



Fig.14-Trabalho colectivo para o dia da mãe

Nesta perspectiva, o “primeiro ciclo de interacção social da criança, o riscar, o desenhar e o ver imagens, tem um papel tão importante no desenvolvimento e crescimento como a aprendizagem da língua, da escrita e a leitura de texto” (Coquet, 2003, p. 3).

### **EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM Nº 3**

O entusiasmo e o gosto pela leitura e pela escrita ultrapassavam as nossas expectativas. As crianças conseguiam-nos desafiar para novas descobertas.

Para dar resposta às solicitações do grupo, tentámos integrar na planificação da Semana «Saberes e Sabores», actividade que constava do Plano Anual de Actividades do Agrupamento, uma visita das escritoras/ilustradoras, Ana Pereira e Elza Mesquita, que trabalham histórias para a infância.

Num primeiro momento, foi nossa intenção proporcionar às crianças o encontro com uma escritora e uma ilustradora, já que para elas estas personagens pareciam ser alguém estranho, alguém diferente de nós. Comentavam:

- «Acho que não são bem como nós», dizia uma criança.
- Eu não conheço nenhuma (...).
- A escritora faz a história, dizia uma colega.
- Mas eu não conheço! Dizia, muito admirada uma criança.
- O que é uma ilustradora? Continuava a questionar o grupo.

Conseguimos juntar o útil ao agradável, estavam criadas as condições a que nos propusemos. No Centro Paroquial envolvendo os pais e a comunidade local, fomos apresentados com a leitura da «História da Baleia», pelas próprias autoras.



Fig. 15- Apresentação do livro pelas escritoras

Depois da leitura, exploraram com as crianças a capa e todo o conteúdo do livro e responderam às perguntas das crianças, seguindo-se uma sessão de autógrafos.

O ambiente era de festa e a Baleia parecia agradar a todos! ...



Fig. 16- Início da construção da baleia (rasgagem):

No momento seguinte foi apresentada uma estrutura da Baleia em arame. Decidimos, também, convidar os pais e avós a colaborar connosco, e todos juntos construímos uma baleia para decorar a área da biblioteca.

Começámos por rasgar jornal que serviria para revestir a Baleia. Com o papel de jornal embebido em água e cola branca fomos colando várias camadas de tiras de papel. Tratou-se de um trabalho colaborativo, onde todos, participámos.

A baleia parecia começar a criar forma. Deixámos secar e no momento seguinte, também em grupo, fomos pintando. O processo é evidente nas figuras nº 16 e nº 17, importando referir o envolvimento das crianças e dos pais nesta actividade.



Fig. 17- Construção da baleia (colagem)

Convém salientar que a construção da Baleia potenciou a proximidade comunicacional e a interacção entre os diferentes elementos da família. Ao longo das actividades, no diálogo que íamos mantendo, falavam espontaneamente reconhecendo os poucos momentos que dedicavam à leitura de histórias e comentavam os momentos de alegria que os filhos viviam com a partilha dos trabalhos produzidos e expostos no hall de entrada do jardim-de-infância.

Partilhamos da mesma opinião de Mata (2008) quando afirma que “o ambiente de aprendizagem também deve ser: promotor da interacção e interacção com a família. Deve envolver as famílias nas suas práticas de leitura, incentivando a continuidade, diversidade e regularidade de diferentes leituras na família e da leitura de histórias” (p. 88).

Posteriormente, sentados em círculo, em grande grupo, chegou o momento de cumprimentar e apresentar a amiga BALEIA, como podemos visualizar na figura nº 18.



Fig.18- Apresentação da baleia

No decorrer do diálogo o B. pediu a palavra:

-Eu sei as letras da palavra – BALEIA.

- Vou escrever no quadro para os meninos verem.

Conseguiu escrever correctamente o B e o A

- O B é do meu nome e o A é da mãe, é Ana (conforme figura nº 19).

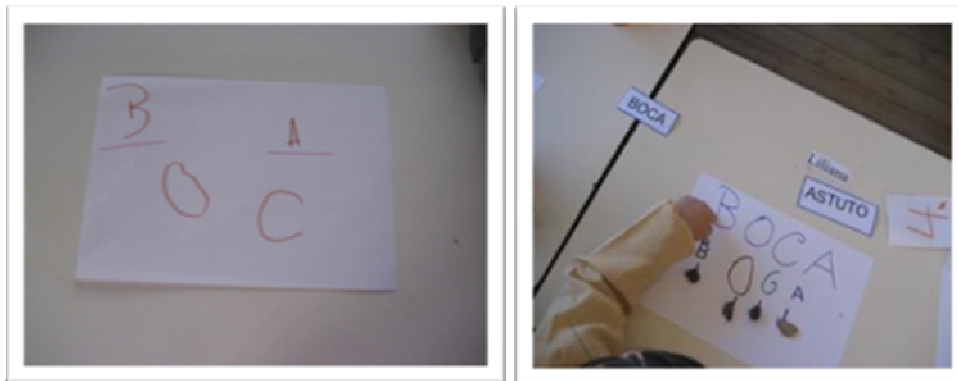


Fig. 19- Desenhar as letras

- Boca também é como baleia, dizia o P. .

- Mas BALEIA tem mais coisas, dizia o B. .

- Podes escrever professora? Pediu uma criança.

Escrevi no quadro e apresentei os cartões com a palavra BALEIA e BOCA

Com o dedo fomos contando as letras (coisas) de uma e de outra palavra.

- E agora querem desenhar as letras, desafiava eu? O entusiasmo continuava.

Pelo explicitado, percebe-se que as crianças enquanto copiavam as letras iam tecendo alguns comentários:

- Esta tem 4 letras, só tem 1 A, esta é grande tem 6 letras.

- 6, tão grande? Não tem não, dizia o S (ao mesmo tempo que riscava cada letra).

- Vês, BOCA tem pouquinhos coisas (letras).

No seguimento do que defende Mata (2008) quando afirma que o grande objectivo da Educação Pré-Escolar “deve ser o de proporcionar oportunidade, para que todos possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, reflectindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa” (p. 43). Procurámos continuar o desafio, aproveitando o interesse manifestado pelas crianças



Fig. 20- Desenhar palavras

De sublinhar a interação que se estabelece entre as crianças quando tentam comunicar as suas certezas, dúvidas e conclusões na procura das respostas.

- 6, tão grande? Continuava a duvidar, não tem não, dizia ele (ao mesmo tempo que continuava a riscar cada letra).



Fig. 21 - Contar as letras com massas

- Vês, eu tinha razão. BOCA tem pouquinhas coisas, (letras).

E com o dedo apontava para cada uma das letras e contava: um, dois, três, quatro, dizendo, a BALEIA tem muitas coisas (letras) Um, dois, três, quatro, cinco, seis, já percebeste?

A conversa foi longa, mas acabou por conseguir explicar ao colega, conforme podemos observar nos momentos registados pelas figuras nº 19, nº 20 e nº 21.

A educadora continuava a espicaçar o grupo e propôs descobrirem palavras com o som inicial - BA - com a intenção de desenvolver a consciência fonológica das crianças, alertando-as para os sons das palavras.

Descobriram a palavra baloiço, barriga, banana, barata, boca e baliza.

- E SUSPENSÓRIOS, como é professora? Perguntou uma criança, que tentava constantemente não respeitar a sua vez para apresentar mais uma palavra com o mesmo som.

- Suspensórios é diferente, o som inicial é - SUS -. Ora oiçam - SUS - de suspensórios e - BA - de - BALEIA. Respondi eu.

Em grupo fomos repetindo as palavras, muito devagar, e com atenção para ouvir os sons.

Era intenção da educadora proporcionar ao grupo momentos de prazer ao lidar com as palavras, ao mesmo tempo que íamos descobrindo os sons. Tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a aprendizagem da

linguagem baseia-se na exploração do seu carácter lúdico, no prazer em lidar com as palavras, descobrir as suas relações e inventar sons (Silva, 2007).

- Querem procurar no livro mais palavras com diferentes sons? Perguntei.

De imediato, uma criança dirigiu-se à área da biblioteca e trouxe o livro. À medida que íamos folheando iam dizendo várias palavras da história. Ouvimos os sons das palavras - SALMONETE, FACA, PEIXE, SUSPENSÓRIOS, ASTUTO e SARDINHA. As ideias iam emergindo:

- Vamos ver quantos «bocados» têm cada uma das palavras, propôs a P.

As crianças rapidamente sugerem:

- Fazemos como ontem, dirigem-se às diferentes áreas da sala e trazem picos em plástico, pedras, cubos, e massas, que vão servir de apoio aos primeiros cálculos.

A R. coloca uma massa debaixo de cada letra da palavra, repetindo com pedras a mesma operação.

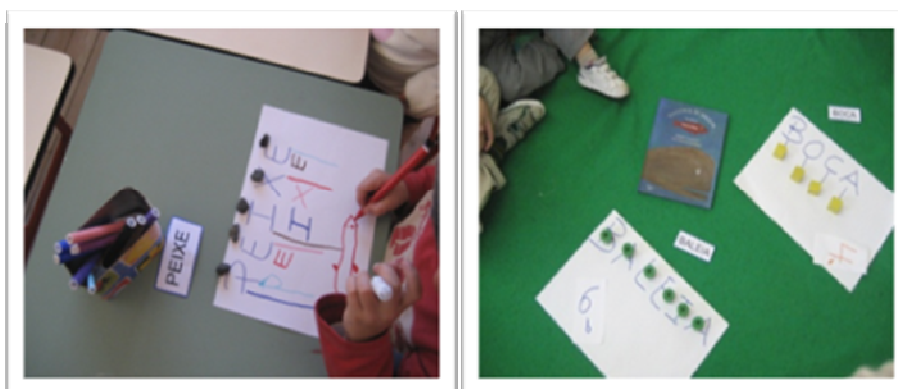


Fig. 22- Contar as letras

O P. colocou uma peça do jogo em cima de cada letra da palavra BALEIA e BOCA. Rapidamente deram largas à imaginação e cada criança fazia o seu registo como mais lhe agradava. Uns trabalharam com as pedras, outros com as massas em cima das letras, e ainda faziam corresponder a cada letra um traço, conforme ilustram as figuras nº 22 e nº 23.



Fig. 23- Contar as letras com pedras

Num outro momento, e porque o entusiasmo à volta desta história parecia não terminar, pediram para ler o que estava escrito na folha do livro que se evidencia de seguida.



Fig. 24- Página do livro

Ao mesmo tempo que escrevia as palavras no quadro, lia em voz alta e as crianças repetiam: Pulou, saltou, dançou, espinoteou, estrondeou, sapateou, gritou, cantou, rebolou.

Foi um jogo intenso e divertido de descobertas, onde as palavras pareciam não ter fim. Perguntaram: - Professora, têm todas o meu nome, dizia uma criança.

É verdade, terminam todas da mesma forma (têm o mesmo som), (rimam com).

- É o O (letra O) e o U (letra U), lê-se OU. Respondi eu.

Este jogo de palavras terminadas da mesma forma que a palavra pulou, provocou uma organização reflexiva de ideias, de estratégias e raciocínio em rimas, terminando com a elaboração de uma lista onde foram registadas as palavras encontradas, que terminavam com o mesmo som (da mesma maneira) que a palavra baleia. Salientam:

- BALEIA também tem MEIA, interrompeu a E.

- E a palavra CHEIA e TAPEI-A, dizia outra colega.

- Professora, mas quem escreveu as letras dessa história? Questionou o G. que parecia colado a esta página do livro.

- Olha são de revistas não vês? Dizia a R.

Na sequência desta actividade a educadora propôs que trouxessem de casa jornais e revistas e, com a ajuda dos pais, descobrissem letras da palavra BALEIA.

Ao longo da tarde surgiram imensas descobertas. Dos jornais e revistas recortaram-se letras para juntar às que tinham trazido de casa, como testemunha a figura nº 25.



Fig. 25-Recorte de letras

Brincaram com elas, descobriram, tentaram formar palavras escrevendo o nome e até escrever às “ondas” como no livro da «Ana e da Elza», forma carinhosa como passaram a ser tratadas as autoras.

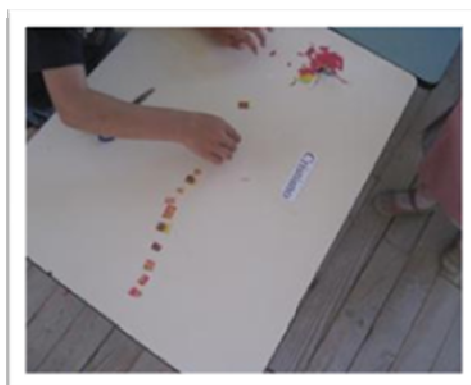


Fig. 26- Brincar com as letras

Ao proporcionar estas actividades ao grupo percebermos que para desenvolver um conjunto de noções e conhecimentos fundamentais, conducentes à aprendizagem da leitura e da escrita, é essencial que a criança explore o que se apresenta impresso, e que faça a “leitura” da realidade e das imagens que se apresentam à sua volta.

Segundo Sulzby e Teale (1996), a capacidade de manipular esses elementos impressos – desde os mais simples aos mais complexos – constitui uma competência a que se dá o nome de literacia.



**EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM Nº 4**

**Situação Emergente** - A mãe de uma criança tinha comprado o livro «O Gato Que Amava a Mancha Laranja» de Ana Pereira e Elza Mesquita, das Edições Vogais & Companhia.

De imediato, a M. resolveu levá-lo para mostrar aos amigos. Era um livro especial, tinha o nome da Ana e da Elza, dizia ela, reconhecendo o autógrafo das autoras.

Os diálogos entre pares sucediam-se:

- A minha mãe já me contou a história dizia uma criança.
- O meu pai não sabe, mas a minha mãe conta hoje, dizia outra.

Apercebi-me que no grupo havia crianças que queriam ouvir a história. Sugeri a leitura e todos concordaram.

Ao terminar a leitura da história, uma criança dizia:

- Eu sei ler o nome da autora do livro, ela é minha amiga.

E sem que ninguém lhe sugerisse, ia passando o dedo pela capa do livro e dizia:

- Ana e Elza.

Depois de conversarmos, em grande grupo, sobre as autoras, as crianças pediram para fazer o desenho da história (registo) para mandar à Ana e à Elza. Uns desenharam com marcadores, outros com lápis de cor, conforme documenta a figura nº 29.



Fig. 29-Registo gráfico da história

Começam, então, a aparecer as primeiras «obras de arte» e o desenho como forma de escrita. Segundo Silva “não podemos esquecer que o desenho é também uma

forma de escrita” e que “o desenho de um objecto pode substituir uma palavra” (1997, p. 69).

Duas crianças do grupo pediram para fazer o registo com o pincel.

A B. interrompeu e disse:

– Não temos laranja, a J. ontem lavou o copo e disse que não havia mais.

Fomos à descoberta procurando solucionar este problema. Experimentámos misturar as tintas. Descobrimos que se juntarmos preto com branco obtemos a cor cinzenta. Mas, se juntarmos branco com vermelho obtemos o cor-de-rosa e misturando o azul com o amarelo temos a cor verde, tal como é possível visualizar na figura nº 30.



Fig. 30-Descobrir as cores

Misturámos muitas cores e descobrimos cores diferentes. Contudo o laranja, continuava sem aparecer.

- Acho que não vamos conseguir - dizia o H. - Só falta misturar o laranja e o amarelo.



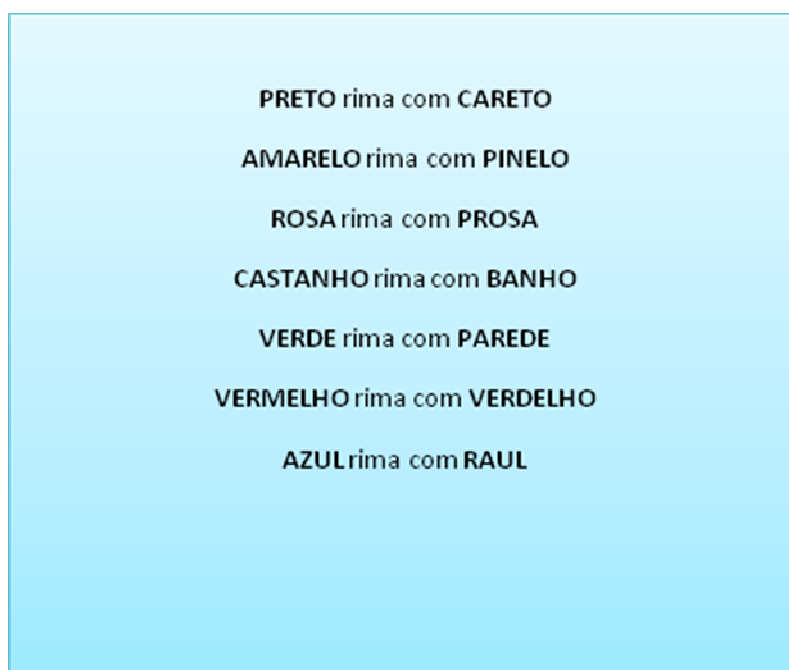
Fig. 31-Fazer magia com as cores

Tentámos criar um momento «mágico». Uma criança colocava a tinta vermelha e a tinta amarela no saco e, «abracadabra», como que por magia o laranja apareceu. Observando a figura nº 31, percebemos que as crianças estão sentadas em grande grupo enquanto duas crianças fazem a «magia».

Envolvidas que estavam na «descoberta» das cores, a educadora aproveitando o momento propõe brincar às rimas. O desafio brincar às rimas com as cores, suscitou entusiasmo imediato.

O jogo das palavras terminadas da mesma forma provocou uma organização reflexiva de ideias de estratégias e raciocínios em rimas, que terminou na descoberta de palavras que rimam com preto, amarelo, rosa, castanho vermelho, azul e verde.

Descobrimos que:



De certo modo, as rimas podem ser uma mais-valia na descoberta da língua e na aquisição de um maior domínio da expressão e comunicação. Esta forma de expressão permite trabalhar ritmos que pela sua musicalidade facilitam a clareza de articulação e pode ainda, ser meio de competência metalinguística como anteriormente já referenciámos (Sim-Sim, 2008; Viana, 2006; Azevedo, 2007).

Podemos constatar que aos poucos as crianças vão memorizando a escrita de sons e familiarizando-se com as palavras, contribuindo assim para que ao ingressar no primeiro ciclo a aprendizagem da leitura e da escrita seja o mais natural possível, como que um prolongamento das experiências anteriores (Mata, 2006).

Consideramos, tal com foi salientado na fundamentação teórica, que cabe ao educador proporcionar às crianças oportunidades para crescer, convergindo com a opinião de Sim-Sim (2008) quando sublinha que, “o adulto tem assim um papel muito

importante no desenvolvimento e aquisição de competências linguísticas, escutando a criança, conversando, questionando as suas produções. Esta atitude ajuda a criança a expandir os seus conhecimentos” (p. 11).

#### **4.2. - Síntese reflexiva dos dados**

Pelo que fomos explicitando, este trabalho foi rico em experiências de aprendizagem, tendo proporcionado a aquisição de competências nas diversas áreas/domínios, de uma forma global e integradora. Consideramos que as crianças adquiriram competências ao nível da área do conhecimento do mundo, que integra inevitavelmente o meio social e o meio físico. Igualmente, nos domínios da linguagem/comunicação e domínio da matemática, foi visível a aquisição de saberes por parte do grupo. Reconhecemos, existir uma relação intrínseca, porque é necessário comunicar, através da linguagem para perceber e adquirir competências matemáticas para a vida.

Neste sentido, parece-nos que os objectivos a que nos propusemos ao longo do estudo, foram respondidos de forma satisfatória, como tivemos oportunidade de registar nos momentos de avaliação de cada actividade, e que são traduzidos pelo interesse e envolvimento das crianças como testemunham as figuras e a descrição das actividades, anteriormente explicitadas.

Na análise dos dados utilizaram-se, essencialmente, procedimentos descritivos interpretativos. Relativamente às dimensões de análise evidenciadas, estas emergiram comentadas e documentadas, conforme podemos constatar pelas figuras que fomos apresentando ao longo do trabalho.

Relembramos alguns exemplos dos dados recolhidos ao nível das práticas, onde se evidenciam estas dimensões e os aspectos sobre os quais pretendíamos reflectir.

Ao nível da dimensão: 1 - «Comportamentos emergentes da leitura e da escrita» - foi possível constatar que a criança sentiu prazer ao contar e ao ouvir histórias, ao repetir e ao escutar palavras que rimam. As aprendizagens basearam-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, no prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações.

A este propósito, Mata (2008) refere que,

“a literacia emergente procura realçar não só o facto de a leitura e a escrita estarem inter-relacionadas e se desenvolverem em simultâneo, como também a precocidade do envolvimento das crianças, que permite o emergir das concepções de diferentes tipo e que se vão sustentando umas às outras” (p. 10).

A mesma autora defende ainda que, “a leitura de histórias não só apoia a construção de sentido em torno da escrita, como também enriquece a interacção da criança com a leitura” (Mata, 2008, p. 80).

Ao longo das actividades realizadas elaborámos diversos trabalhos que sustentam e ilustram todo o processo educativo, conforme sintetizam a figura nº 32 e a figura nº 33.



Fig. 32-Trabalho colectivo



Fig. 33-Trabalho colectivo

Em nosso entender, estas experiências de aprendizagem permitiram às crianças compreender que:

- - O que se diz se pode escrever;

- - Há palavras que rimam;
- - As palavras podem dividir-se em sílabas «bocados»;
- - Cada letra corresponde a um determinado som.

Ao nível da dimensão 2: - «Contributos da literatura para a infância como construção do saber» – como já salientado, foi desencadeado um conjunto de situações de trabalho, muito enriquecedor e desafiante, em que as crianças dialogaram sobre experiências pessoais, deram vida a personagens, recriaram acontecimentos, reconheceram e definiram novas palavras. Construíram ainda novos suportes escritos, como podemos constatar nos trabalhos que produzimos, conforme se pode visualizar na figura nº 34.



Fig. 34-Trabalho colectivo

Consideramos que estas imagens testemunham a evidência dos contributos da literatura para a infância como construção do saber. Tentámos que a abordagem à emergência da leitura e da escrita com crianças, em idade pré-escolar, acontecesse de forma natural, sem que a criança se sentisse pressionada. Por outro lado, as nossas investigações e práticas, tentaram fundamentar-se e convergir com Lourdes Mata (2006) quando afirma que devemos agir naturalmente com a leitura e a escrita, porque elas fazem parte do nosso dia-a-dia. Não devemos tornar a sua abordagem artificial, descontextualizada ou como algo muito técnico, difícil, quase inatingível e que tem muito pouco a ver com a leitura e a escrita no mundo real. Esta será, para a autora referida, “ a melhor forma de desenvolver nas crianças projectos pessoais de leitores consistentes e ajustados” (p. 20).

Neste contexto, o investigador desempenhou sobretudo um papel de mediador nestas interacções contínuas, e no que diz respeito à emergência da leitura e da escrita, foi através da exploração e contacto com a escrita que as crianças aprenderam de uma forma lúdica, percebendo muito cedo a intencionalidade da escrita.

Procurou-se proporcionar às crianças este tipo de oportunidades que fomenta a emergência da leitura e da escrita, numa interacção contínua com o mundo e com as

realidades em que as crianças encontram significado, ao mesmo tempo que estruturam o seu pensamento crítico e aprendem a resolver problemas.

Nos trabalhos produzidos ao longo desta investigação percebemos, ainda, que:

- - As crianças distinguem o texto icónico de texto escrito, identificando figuras, símbolos e letras;
- - As crianças percebem que uma palavra se escreve com letras;
- - Que as várias letras de uma palavra são diferentes entre si;
- - Numa frase as palavras estão separadas umas das outras.

Ora, também Mata (2008) é da opinião que “quando as crianças começam a procurar atribuir significado aos símbolos escritos, estão a emergir os seus comportamentos de leitor (p. 66).

Importa salientar que esta leitura interpretativa e descritiva foi apoiada quer nas ideias dos investigadores referidos no quadro teórico, anteriormente apresentado, quer nos vários instrumentos de recolha de dados que foram sendo evidenciados.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final deste percurso, centrado na emergência da leitura e da escrita, pretendemos re (confirmar) o valor das experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto de jardim-de-infância permitindo, desde cedo, que a criança tenha possibilidade de criar uma relação frequente e amistosa com a literatura para a infância.

Como vimos, a leitura e a escrita devem estar presentes no dia-a-dia da criança. Esta ideia é consensual, tal como pudemos constatar ao longo do quadro teórico. O desenvolvimento da linguagem oral e emergência da escrita, pela sua centralidade devem assumir um papel fundamental na educação pré-escolar. Relembramos que cabe ao educador organizar ambientes de aprendizagem promotores da apropriação da escrita e do envolvimento com a leitura, em que a criança ao ouvir histórias contadas pelo adulto, construa progressivamente competências linguísticas orais e escritas. Por outro lado, enquanto conta uma história, reforçam-se os laços da relação afectiva entre a educadora e a criança.

Neste contexto, a criança procura explicações, comenta e interroga, brinca com as palavras, descobre os sons, desenvolve os valores emocionais e estéticos, fomentando a socialização. Para além do mais, as histórias são uma oportunidade para valorar o livro como um instrumento fundamental para contactar com a leitura e a escrita. As histórias oferecem a possibilidade de trabalhar as competências linguísticas e é através delas que a criança encontra forma para comunicar, levando-a a expressar-se de forma natural. Reconhecemos que a «brincar», conseguimos trabalhar a memória auditiva, o ritmo, o vocabulário e a articulação de palavras, num jogo divertido e intenso de descobertas.

Consideramos que muito tem sido feito nos últimos anos. Contudo, temos consciência de que é necessário mais tempo para que as mudanças de paradigma possam ser amplamente compreendidas e as boas práticas educativas possam chegar a todas as salas de jardim-de-infância.

Independentemente dos resultados obtidos, pensamos ter sido válido o desafio deste projecto pelo contributo facultado às crianças para a emergência da leitura e da escrita, verificando o gosto que as histórias desencadearam em experiências de aprendizagem que valorámos como significativas.

Consequentemente apelamos à necessidade de uma articulação entre o ensino pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico, cabendo à educadora “ proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte, competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (Silva, 1997, p. 28).

Ao finalizar concluímos que este trabalho é inacabado e mais e diferentes opções poderiam evidenciar o nosso propósito inicial, não fosse a limitação temporal e a impossibilidade de dedicação exclusiva que requer uma reflexão como a que aqui apresentamos. Convém sublinhar que neste percurso investigativo as questões de ética foram sempre tidas em consideração. Terminámos com a convicção de que é imprescindível que as actividades promotoras da emergência da leitura e da escrita venham a fazer parte do quotidiano do jardim-de-infância.

Por último, é importante salientar que fazer investigação com crianças pequenas é tão complexo, gratificante e turbulento como viver e trabalhar com elas. Requer uma perspicácia especial para detectar as suas necessidades, mais do que as necessidades de investigação, suscitando uma atenção às circunstâncias especiais que permitem às crianças mostrar-nos os seus mundos e entender os seus porquês (Graue & Walsh, 2003).

Esperámos que esta reflexão de prática pedagógica desencadeie novos contributos e outros olhares críticos que sublinhem e problematizem a importância da emergência da leitura e da escrita em contexto de jardim-de-infância.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**  
**LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, F. (. (2007). *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas,Lda.
- Barbie, J.-M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Chauveau G., R.-C., & Martins, A. (1994). *Les Chemiins de la Lecture les Guides Magnard*. Paris: Éditions Magnard.
- Clay, M. (2000). *Concepts About Print.What Have Children Learned About the way we Print Language?* Ports: Mouth:Heinemann.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Educacion ( 4th ed.)*. London: Routledge.
- Coquet, E. (Outono de 2003). *Ensinarte - revista das artes em contexto educativo. Desenhar um Texto, Falar com Riscos e Ler um Desenho* , pp. 2-7.
- Cunha, A. C. (2007). *Formação de Professores*. Vila Nova de Famalicão : Editorial Magnólia.
- Descombe, M. (1999). *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research Project*. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, J. (1990). *La Investigacion-Acción en Educación*. Madrid: Morata.
- Esteve, M. F. (2004). *Leer y Escribir Para Vivir*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogénesis da Língua Escrita* . Porto Alegre: Editora Artes médicas.
- Fonseca, A. (2008). *Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola*. Porto: Edições Cosmos.
- Goodman, Y. (1987). *O Desenvolvimento da Escrita em Crianças muito Pequenas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Grejniec, M. (2002). *A Que Sabe a Lua*. Lisboa: Kalandraka S. L.

- Graue, E. & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Israel, S. E. (2008). *Early Reading First and Beyond*. Usa: Corwin Press.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa : Ministério da Educação.
- Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: E. P. U.
- Latorre, A., & Rincón, D. (1997). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Monpeó-Editores.
- Martins, A. &. (2000). *Descobrimo a Linguagem Escrita: uma Experiência de Aprendizagem da Leitura e da Escrita numa Escola de Intervenção Prioritária*. Porto: Escolar Editora.
- Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa : Ministério da Educação Direcção Geral-de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar. Ambiente Familiar e Descoberta da Linguagem Escrita*. Porto : Porto Editora.
- Mata, L. (1988). Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. *Análise da Escrita de um Grupo de Crianças de 4-5 anos. Diferenças Individuais e Conceptualizações Dominantes* . Lisboa: Instituto superior de Psicologia Aplicada.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E., & Pereira, A. (2009). *O Gato que Amava a Mancha Laranja*. Braga: Vogais & Companhia, Edições, Lda.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Mesquita, E., & Pereira, A. (2009). *A História da Baleia um Conto de António Sérgio*. Braga : Vogais & Companhia.
- OECD. (2000). *Pisa, Reading for chance: Performarceand Engagemente Across Countries-Results From*. Paris: Paris-OECD Publication.

- Oliveira-Formosinho, J (2007). *Pedagogia da Infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza., *Pedagogia (s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Pessanha, A. M. (2001). *Actividades Lúdicas Associdas à Literacia*. Lisboa: Instituto De Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Piaget J. (1986). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Lisboa: Dom Quixote.
- Sarmento, M. (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Seiça, A. B. (2003). *A Docência Como Praxis Ética e Deontológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sequeira., F., & Sim-Sim, I. (1989). *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Universidade do Minho: Instituto da Educação.
- Silva, E. N. (15 de Dezembro de 2009). *Professores e Escolas - A Imagem Social do Professor do Ensino Básico no Portugal Contemporâneo (1973 - 2005)*. Salamanca: Tese Doutoramento - Universidade de Salamanca.
- Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Ecolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2001). *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Ecolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Inafop: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. . Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa : Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., & Ramos, C. (2006). *A Consciência Fonológica e a Emergência da Escrita antes do Ensino Formal*. In I. Sim-Sim, *Ler e Ensinar a Ler* (pp. 171-190). Lisboa: Edições Asa.
- Soares, L. D. (2009). *Os Ovos Misteriosos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Hoprizonte.
- Vasconcelos, T (2000). *Para um Desenvolvimento Sustentado da Educação de Infância*. . Porto: Edições .
- Viana, F. L. (2006). *As Rimas e a Consciência Fonológica. Promovendo a Competência Leitora*. Lisboa.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a Ler: da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Porto: Edições Asa.

Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água.

Zulby, E., & Teale, W. (1996). *Emergente Literacy*. R.Barr: M. L. Kamil.

## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

Lei 5/97 de 10 de Fevereiro – Lei-quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto-lei nº240/2001 de 30 de Agosto - Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundários.

Decreto-lei nº241/2001 de 30 de Agosto - Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundários.

