



Ana Rita Gonçalves  
Casimiro  
Nº 130139024

Desenvolvimento de Competências de  
Literacia de Leitura e de Escrita em  
Creche e Pré-Escolar

Relatório do Projeto de Investigação

(Versão definitiva)

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Escola Superior de Educação de Setúbal

Orientadora: Doutora Ana Maria Pessoa

Junho de 2015



## Agradecimentos

Antes de mais, considero essencial agradecer às pessoas que me acompanharam ao longo do meu percurso académico, que fizeram com que eu conseguisse concluí-lo com sucesso, nomeadamente, através do presente projeto de investigação.

Aos meus pais que tanto amo, por todos os sacrifícios que fizeram ao longo de todo o meu percurso académico, por todo o apoio e dedicação que me deram e pelo orgulho que nutrem por mim, que me fez crescer e evoluir ao longo desta caminhada.

À minha grande família e amigos, que não preciso nomear pois eles sabem quem são, quero agradecer-lhes pela motivação que me deram para continuar, nos momentos em que eu pensava que já não conseguia.

À professora doutora Ana Maria Pessoa, que aceitou ser minha orientadora de projeto mesmo sem me ter acompanhado ao longo dos meus dois estágios. Quero agradecer-lhe pela confiança que depositou em mim, por todo o tempo que dispensou para me orientar e apoiar nas diferentes fases do relatório e pela força e dedicação que me deu nos momentos em que me sentia mais insegura e inquieta.

A todos os professores da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar, pelos ensinamentos e partilha de experiências que me serão essenciais enquanto pessoa e profissional da educação.

Às minhas colegas de curso, pelo apoio que me deram ao longo do meu percurso académico, pelas risadas e brincadeiras que me permitiam descontraír nos momentos de maior tensão.

Às crianças com as quais tive o privilégio e a oportunidade de estagiar, pois foi com elas que aprendi e que cresci enquanto pessoa e profissional da educação.

Às educadoras cooperantes, pelo interesse que mostraram nas minhas intervenções ao longo dos estágios e pela disponibilidade que sempre tiveram para comigo na realização do presente projeto de investigação.

Por último, quero agradecer aos meus inimigos porque sem eles não teria tanto entusiasmo e perspicácia para terminar a minha formação académica.

A todos, muito obrigada!

## Resumo

O presente relatório foi proposto no Mestrado em Educação Pré-Escolar e trata-se de uma investigação realizada nos dois contextos onde realizei os estágios, em creche e em pré-escolar.

O estágio em creche foi realizado numa sala com crianças de idades compreendidas entre os dois e os três anos de idade. Relativamente ao estágio em pré-escolar, este foi desenvolvido numa sala com crianças de idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade.

A metodologia selecionada para a realização desta investigação foi a Investigação-Ação, através da qual foi minha intenção analisar uma situação problema relevante e orientar a minha intervenção no sentido de potencializar, neste caso, as competências de literacia de leitura e de escrita.

Ao longo da investigação, a minha intenção foi perceber, de que forma poderiam ser desenvolvidas competências de literacia de leitura e de escrita em contexto de creche e de pré-escolar. A minha intencionalidade fundamental foi a implementação de intervenções, de forma a potencializar as competências de literacia de leitura e de escrita.

O presente projeto apresenta todas as etapas da investigação realizada, incluindo as intervenções implementadas por mim de forma a colmatar a situação problema.

**Palavras-chave:** Literacia, leitura, escrita, creche, pré-escolar.

## Abstract

The present report is the final text presented to obtain the master's degree in Preschool Education.

The research was performed in two different educational schools where I have been for a period of approximately three months, in daycare context and in preschool work.

The internship in daycare was held with children between two and three years old and the one in preschool, was developed in a room with children between four and six years old.

The research-action was the methodology for this investigation because I wanted to identify and to study a problem situation. In this study I wanted to analyze the development of literacy skills of reading and writing for these ages.

In order to do this investigation I have been studying this subject from two perspectives: the point of view of some national experts and I worked, in both classes, telling stories, having contact with different writing possibilities and writing little texts.

The relation between what I studied about this subject and what I did in the classes is the purpose of this paper I present now.

**Keywords:** literacy, reading, writing, daycare, preschool.

## Índice

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO .....	1
1.1. Pertinência do estudo .....	1
1.2. Tema, opções metodológicas, finalidades e questão do estudo:.....	2
1.3. Como cheguei à minha orientadora .....	7
CAPÍTULO 2: QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA.....	9
2.1. À descoberta da literacia em Portugal e no mundo.....	9
2.1.1. Literacia <i>versus</i> Alfabetização .....	11
2.2. Tipos de literacia.....	12
2.2.1. À descoberta da literacia emergente .....	13
2.2.2. Uma perspetiva vygotskyana sobre a literacia emergente.....	15
2.2.3. Literacia emergente .....	16
2.3. A influência do meio nos primeiros contactos com a leitura e a escrita.....	18
2.3.1. Ambientes de aprendizagem.....	19
2.3.2. Ambientes de aprendizagem promotores da leitura e da escrita .....	19
2.4. A importância da imitação dos adultos na emergência da leitura e da escrita.	21
2.5. Para que serve ler e escrever? .....	22
2.6. Linguagem e comunicação no Pré-Escolar.....	23
2.7. Consciência fonológica: da linguagem falada à linguagem escrita .....	27
2.8. Processo de desenvolvimento da literacia de leitura e de escrita.....	29
2.8.1. Competências essenciais na aprendizagem da leitura .....	29
2.8.2. Competências essenciais na aprendizagem da escrita .....	32
2.8.3. Os níveis da escrita definidos por Ferreiro & Teberosky .....	34
2.9. A importância da leitura de histórias na emergência da leitura e da escrita....	35
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	37
3.1. Identificação e justificação do paradigma e método utilizados .....	37
3.2. Métodos de Recolha e de tratamento de informação .....	42
3.2.1. Observação .....	42
3.2.2. Entrevista.....	43
3.2.3. Análise Documental .....	45

CAPÍTULO 4: DESCRIÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS .....	46
4.1. Contexto de Creche.....	46
4.1.1. Descrição do grupo da sala.....	47
4.1.2. Descrição do espaço e da rotina .....	48
4.1.3. Competências de literacia na sala de Creche .....	50
4.2 Contexto de Pré-Escolar .....	50
4.2.1. Descrição do grupo.....	51
4.2.2. Descrição do espaço e da rotina .....	52
4.2.3. Competências de literacia na sala de Pré-Escolar .....	54
4.3. Enquadramento curricular: abordagem High/Scope.....	56
4.3.1. Linguagem e comunicação na abordagem High/Scope .....	57
4.4. Enquadramento curricular: movimento da escola moderna.....	58
4.4.1. O MEM e a literacia .....	59
4.5. O que nos dizem as orientações curriculares para a educação Pré-Escolar? .....	61
4.5.1. Linguagem oral .....	61
4.5.2. Linguagem escrita .....	62
CAPÍTULO 5: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS .....	65
5.1. Análise da entrevista realizada à educadora de Creche .....	65
5.2. Análise da entrevista realizada à educadora de Pré-Escolar.....	66
CAPÍTULO 6: DESENVOLVENDO AS COMPETÊNCIAS DE LITERACIA.....	67
6.1. Atividades realizadas no contexto de Creche .....	67
6.1.1. <i>A descoberta dos diferentes suportes de escrita</i> (apêndice 1) .....	67
6.1.2. Descrição da atividade.....	67
6.1.3. Análise da atividade: .....	68
6.1.4. <i>Leituras Partilhadas</i> (apêndice 2).....	70
6.1.5. Descrição da atividade.....	71
6.1.6. Análise da atividade.....	71
6.2. Atividades realizadas no contexto de Pré-Escolar .....	72
6.2.1. <i>O Escrito existente em casa</i> (apêndice 3).....	72
6.2.2. Descrição da atividade.....	73
6.2.3. Análise da atividade: .....	73
6.2.4. <i>Sopa de Letras</i> (apêndice 4).....	74
6.2.5. Descrição da atividade.....	75

6.2.6. Análise da atividade: .....	75
6.3. Projeto: <i>As Formigas</i> (apêndice 5) .....	78
6.3.3. Descrição e análise do projeto: .....	79
CAPÍTULO 7: CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	83
Referências bibliográficas .....	88
APÊNDICES .....	91
Apêndice 1 – <i>A descoberta dos diferentes suportes de escrita</i>	
Apêndice 2 – <i>Leituras compartilhadas</i>	
Apêndice 3 – <i>O escrito existente em casa</i>	
Apêndice 4 – <i>Sopa de letras</i>	
Apêndice 5 – <i>Projeto: As formigas</i>	

# CAPÍTULO 1

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo está estruturado em três pontos primordiais: a apresentação do tema do projeto, tal como as razões que me levaram a escolhe-lo; a questão de investigação e as opções metodológicas selecionadas. Este capítulo apresenta também uma delineação do projeto, ou seja, apresenta o que irei desenvolver de forma a otimizar as competências de literacia, bem como os seus objetivos. Por fim, será apresentada uma explicação da forma através da qual cheguei ao meu orientador, que colaborou profundamente na realização deste projeto.

### **1.1. Pertinência do estudo**

Com os sucessivos aumentos da escolaridade obrigatória partilhou-se a ideia de que os problemas de analfabetismo tinham sido ultrapassados e que apenas persistiam nos países menos desenvolvidos.

No entanto, através de estudos realizados em países como EUA e Canadá chegou-se à conclusão que apesar de possuírem alguns níveis de escolaridade, muitas das pessoas não possuíam a capacidade de utilizar competências aprendidas de leitura, escrita e cálculo em várias situações do seu quotidiano. Assim torna-se necessário a introdução de um novo conceito que não a alfabetização, a literacia.

O conceito de literacia pode ser entendido de diferentes formas; existem várias conceções relativamente a este conceito, como a “capacidade de cada indivíduo compreender e usar a informação escrita (...) de modo a atingir os seus objectivos (...) e participar ativamente na sociedade” (Silva, 2007), este conceito pode também ser definido como “a capacidade de usar todas as formas de material escrito requeridos pela sociedade e usados pelos indivíduos que a integram” (Sim-Sim, 1989 citado por Moura, 2008, p. 54). De acordo com Benavente (1996), o conceito de literacia é entendido como “as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana” (Benavente, Rosa, Firmino da Costa, & Ávila, 1996, p. 4). A literacia pode também ser designada pela “capacidade de utilização da língua escrita” (Delgado-Martins, 2000 citado por Moura, 2008, p. 54).

No que refere ao presente trabalho, irei trabalhar a literacia num sentido mais preciso, ou seja, no que refere às “manifestações precoces de conhecimento sobre a leitura e escrita antes do seu ensino formal” (Sim-Sim, 2009, p. 20).

A aprendizagem da escrita e da leitura deve ser entendida como um processo que se vai desenvolvendo de maneira precoce (Mata, 2008, p. 9). Antes do ensino formal as crianças demonstram alguns conhecimentos sobre a escrita e a leitura (literacia emergente), através das relações que mantêm com os adultos mais próximos. Na medida em que este processo é iniciado desde muito cedo (desde o momento em que as crianças se apercebem que existe escrita, mesmo quando não sabem qual a mensagem a ela associada) considero ser um tema de projeto final de curso exequível e pertinente para estudar.

O conceito de Literacia Emergente, define-se pelos conhecimentos que as crianças possuem “ (...) sobre a linguagem escrita, mesmo antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados” (Mata, 2008, p. 9).

Os primeiros estudos relacionados com Literacia Emergente começaram a surgir no século XX em meados da década de setenta, dando-se uma difusão de investigações, “foram publicados exemplos notáveis das primeiras investigações neste domínio e de modelos de aplicação da teoria à prática educativa (p. ex., Allen & Mason, 1989; Clay, 1979; Mason, 1989; Sampson, 1986; Schieffelin & Gilmore, 1986; Teale & Sulzby, 1986)” (Spodek, 2002, p. 309).

Ainda no século XX, na década de oitenta alguns autores construtivistas e socioconstrutivistas, associados à psicologia do desenvolvimento, como Piaget e Vygotsky reconheceram e passaram a dedicar-se ao estudo do processo de desenvolvimento da linguagem escrita.

No entanto o conceito de Literacia Emergente começou a ser difundido em Portugal um pouco mais tarde, em 1994. Ao considerar-se Margarida Alves Martins uma das investigadoras de referência dentro deste ramo, sendo autora de alguns documentos que me irão ser muito úteis na realização deste trabalho, tais como: (Pré-História da Aprendizagem da Leitura, 1996); (Descobrimo a Linguagem Escrita, 1994).

## **1.2 Tema, opções metodológicas, finalidades e questão do estudo:**

O tema desta investigação ação é o *Desenvolvimento de Competências de Literacia de Leitura e de Escrita em Creche e Pré-Escolar*.

Como principal finalidade deste estudo pretendo contribuir para o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita nos contextos de creche e de Pré-Escolar nos quais realizei os meus estágios.

Como objetivos deste estudo proponho:

- Perceber se as situações de leitura e de escrita, proporcionadas pelas educadoras no decorrer dos dois períodos de estágio são realizadas de forma intencional;
- Desenvolver competências relacionadas com as primeiras formas de leitura e de escrita, a partir da realização de propostas de atividade que evidenciarei mais a frente neste trabalho.

O período de pesquisa decorreu em duas fases distintas: uma primeira, durante o estágio em creche que decorreu desde o dia 14 de outubro de 2013 até dia 18 de dezembro de 2013 e uma segunda, durante o estágio em jardim de infância que decorreu desde o dia 10 de março de 2014 até dia 28 de maio de 2014.

A primeira fase da pesquisa decorreu na Instituição Rainha Santa Isabel, no Afonsoeiro, numa sala de creche e a segunda fase ocorreu na Escola Básica S. Gabriel, em Setúbal, numa sala de jardim de infância.

A escolha do tema para esta investigação não se fez irrefletidamente. Inicialmente, no contexto de estágio em Creche, cuja sala se apresentava organizada em diferentes áreas, observei que as áreas da biblioteca e da expressão artística (onde se proporcionam as primeiras formas de leitura e de escrita) são as menos escolhidas pelas crianças. De modo a refletir sobre esta questão, conversei com a educadora e com a assistente operacional. A educadora referiu que a razão desta rejeição poderá estar relacionada com a liberdade que lhes é oferecida nas outras áreas, portanto na área da casinha e na área da garagem, por serem áreas de grande liberdade. No entanto, por considerar fundamental o contacto com materiais escritos nos primeiros anos, centrei a minha atenção no papel da educadora e no que se refere ao desenvolvimento de atividades significativas que incluíssem a leitura e a escrita na prática diária.

Pude observar ainda, no que refere ao contexto de Creche, que apesar da existência de materiais escritos na sala de atividades, a educadora não dinamiza, de forma frequente, atividades que englobem a leitura e a escrita. Comecei a pensar então como proporcionar atividades que envolvam materiais escritos e como explorar, frequentemente as áreas da biblioteca e da expressão artística de forma intencional, de modo a despertar o interesse nas crianças, para a leitura e escrita, sendo estas fundamentais no que refere à aquisição de competências de literacia de leitura e de escrita.

Após ter refletido um pouco sobre o estágio em creche, nomeadamente, à utilização de materiais escritos pela educadora passo agora a descrever aquilo que observei no estágio em Pré-Escolar.

No que respeita ao contexto de Pré-Escolar, pude observar que a educadora dá grande relevância à utilização dos materiais escritos. As diferentes áreas de trabalho estão identificadas com a designação da área e a fotografia correspondente a cada área. De acordo com a educadora, esta é uma forma das crianças associarem a imagem à escrita.

Ao longo do estágio tive a oportunidade de observar que a sala de Pré-Escolar é composta por uma grande diversidade de suportes escritos, sendo estes utilizados diariamente por todas as crianças e que irei descrever de uma forma mais aprofundada no capítulo 4 deste projeto.

No que refere às áreas nas quais são proporcionadas as primeiras formas de leitura e de escrita, a sala de Pré-Escolar é composta pela área dos livros e pela área da Expressão Artística.

De acordo com a minha observação, as crianças costumam ver, «ler» livros e solicitavam-me frequentemente para que lhes lesse o que estava escrito em determinado livro, quando uma imagem lhes despertava o interesse. No que refere à área da expressão artística, esta é utilizada frequentemente pelas crianças. No decorrer do estágio pude observar o interesse que o grupo demonstra pela expressão plástica. Esta área é também utilizada como um “meio de representação e comunicação” (Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p. 62), por vezes, por iniciativa própria, outras por iniciativa da educadora, que os encoraja a fazer representações, muitas vezes, após a leitura de histórias ou relacionadas com uma data comemorativa, como o dia do pai, ou a primavera.

A educadora de Pré-Escolar encoraja o grupo a passar por todas as áreas e incentiva as crianças a trabalharem, diariamente, com materiais escritos. Durante o estágio tive oportunidade de conversar com a educadora sobre este aspeto e esta referiu que é importante as crianças passarem por todas as áreas, tal como aumentar o grau de dificuldade no que refere ao trabalho com materiais escritos.

No entanto, há aspetos relacionados com a utilização de materiais escritos na sala de Pré-Escolar que me levaram a refletir, nomeadamente, a inclusão de um dossiê de fichas na área da expressão artística. “Será que as fichas são a melhor opção para o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita no Pré-Escolar?”

Para além do meu interesse em querer saber mais sobre esta área específica da literacia e das observações feitas durante o estágio descritas anteriormente, um outro motivo levou-me a avançar para este tema.

A participação no Seminário de Investigação: *Entre a Teoria, os Dados e o Conhecimento: Olhares para uma realidade*, realizado na Escola Superior de educação do Instituto Politécnico de Setúbal no dia 31 de outubro de 2013. Em particular, a conferência proferida pela professora Margarida Alves Martins sobre a compreensão e análise das escritas inventadas, ou seja das escritas das crianças em idade pré-escolar.

Esta conferência realizada na Escola Superior de Educação despertou-me um grande interesse logo desde o início pelo facto de as crianças associarem as escritas aos referentes e após adquirir este tipo de conhecimentos, observá-los vivamente em contexto de estágio deu-me uma grande motivação e interesse em estudar.

Através das motivações que acabei de referir, especialmente através das observações ao longo dos dois contextos de estágio formulei a seguinte questão de investigação: *Como desenvolver as competências de literacia de leitura e de escrita em Creche e Pré-Escolar?*

De forma a responder à questão de investigação, planifiquei atividades que desenvolvessem as competências de leitura e de escrita, que podem ser observadas no capítulo 6 deste relatório. No que concerne ao contexto de Creche, planeei duas atividades:

- *A descoberta dos diferentes suportes de escrita;*
- *Leituras partilhadas.*

No contexto de pré-escolar, planifiquei duas atividades e um pequeno projeto:

- *O escrito existente em casa;*
- *Sopa de letras;*
- *Projeto: “As Formigas”.*

Depois dos esclarecimentos anteriores, cumpre-me apresentar o presente projeto de investigação-ação. Para a investigação, entendida como o processo organizado de identificar um problema, rever a literatura relacionada com ele, desenvolver hipóteses de pesquisa, reunir dados, analisá-los e interpretar os resultados foram compulsadas fontes escritas e não escritas.

No que refere às fontes escritas quase todas são publicações da professora Margarida Alves Martins, nomeadamente, a Pré-História da Aprendizagem da Leitura. Para além das publicações de Margarida Alves Martins, apoiei-me igualmente numa das publicações de Emília Ferreiro: *Psicogênese da Língua Escrita*, os documentos não oficiais, tais como brochuras foram também utilizados para a realização deste trabalho. Das fontes não escritas são de sublinhar as imagens (fotografias).

Esta investigação é feita através de uma abordagem qualitativa, caracterizando-se pela recolha de dados no ambiente natural e por se tratar de uma abordagem descritiva. Assim, se parte do princípio que é o modo de investigação mais adequado a este objeto de estudo. Os métodos de pesquisa adotados foram a observação participante, em que o observador assume “explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada (...)” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 121). A entrevista semiestruturada foi outro método de pesquisa adotado para esta investigação, tratando-se de um tipo de entrevista organizada por questões abertas (sendo estas questões construídas para que o entrevistado mantenha um discurso e não se limite a responder sim ou não) e que tem como objetivo a “procura de um significado partilhado por ambos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 96), pelo entrevistador e o entrevistado.

Outro dos métodos de pesquisa utilizados foi a análise documental, esta técnica de recolha de dados “visa seleccionar, tratar e interpretar informação (...) dos que investigaram antes (...)” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 73), sobre este tema.

O presente relatório obedece a uma estrutura organizada, iniciando-se no presente capítulo. Neste primeiro capítulo é feita uma descrição do projeto, para dar a conhece-lo ao leitor, apresenta-se o tema, as finalidades desta investigação e as opções metodológicas utilizadas.

No capítulo 2 apresentar-se-á o quadro teórico de referência, incluindo os conceitos principais alusivos ao tema da investigação.

No capítulo 3 será apresentada a metodologia de investigação utilizada, enunciando e justificando o paradigma e os métodos de recolha de dados adotados para esta investigação.

Seguidamente, no capítulo 4, será feita uma apresentação dos dois contextos de estágio (Creche e Pré-Escolar), bem como do grupo de crianças de cada sala, onde foi realizada esta investigação. Por último será apresentado o enquadramento curricular associado às salas nas quais realizei os estágios.

No capítulo 5, será realizada uma análise das entrevistas realizadas às educadoras de Creche e de Pré-Escolar associada às observações efetuadas nos estágios.

No capítulo 6, serão apresentadas as intervenções adotadas de forma a responder à questão de investigação, bem como as análises dessas intervenções.

No capítulo 7 serão apresentadas as considerações finais no que refere ao projeto de investigação.

### **1.3. Como cheguei à minha orientadora**

Tal como já mencionei anteriormente, para concretizar este trabalho foi necessário observar os contextos de estágio. Estas observações foram feitas com um olhar crítico de modo a identificar uma situação dilemática que me despertasse interesse e, posteriormente que me desse a possibilidade de criar hipóteses para uma possível intervenção, de modo a colmatar a situação. Assim, os momentos de estágio foram fulcrais para a definição da temática escolhida e, posteriormente, para a implementação das intervenções. Desta forma, seria fundamental que as estudantes tivessem um acompanhamento, com a orientadora de relatório final, desde o início da escolha do tema, para assim negociarem em conjunto todo o processo de reflexão aplicada ao relatório.

Considero de grande importância que a orientadora de estágio seja aquela que orienta também o relatório final de cada estudante, de forma a acompanhá-la, desde o início de todo o processo. No entanto, há duas possibilidades: a docente de estágio é a mesma docente que acompanha o relatório final, ou a docente de estágio é diferente da docente que acompanha o relatório final. No meu caso, a docente que acompanhou os períodos de estágio é diferente da docente que acompanha o meu relatório final, não tendo, por isso, a oportunidade de ser acompanhada pela minha orientadora desde o início do processo.

Não sendo possível ter a mesma orientadora, é importante que a estudante tenha conhecimento da pessoa que irá acompanhá-la ao longo do projeto, pelo menos desde o início da primeira prática pedagógica, para que esta tenha um conhecimento completo e gradual, de tudo o que diz respeito ao projeto. Ao longo dos dois períodos de estágio (Creche e Pré-Escolar), desconhecia qual a docente que me iria acompanhar no desenvolvimento do projeto.

Desta forma, senti alguma insegurança e inquietude no início do trabalho. No fundo, senti a necessidade de ter a minha orientadora para me apoiar, logo desde o início dos estágios.

Quando os docentes me transmitiram quem iria ser a minha orientadora do relatório final senti que tinha de conversar com a docente mas, por outro lado, senti alguma insegurança, por não a conhecer, por nunca antes ter sido minha professora.

Apesar disso, troquei uma mensagem eletrónica com a docente, através do qual foi combinada uma reunião para que eu pudesse explicar todo o trabalho que tinha vindo a desenvolver até ao momento. Inicialmente, não foi fácil pois encontrava-me numa fase de grande desmotivação e, apesar de ter trabalhado para o projeto ao longo dos contextos de estágio, senti-me um pouco desamparada, sem bases para dar início ao relatório.

No entanto, após esta fase de desmotivação, foram marcadas mais reuniões com a docente e, a partir daí, foi dado início ao relatório. Assim sendo, considero fundamental que os orientadores do relatório final de curso deem acompanhamento aos estudantes, desde o início do primeiro contexto de estágio.

## CAPÍTULO 2

### QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

Neste capítulo irei abordar os aspetos teóricos fundamentais acerca da Literacia. Este capítulo está organizado através de temas considerados fundamentais e inerentes ao conceito de literacia. Primeiramente, será apresentada a forma através da qual a literacia ficou reconhecida em Portugal e no mundo; de seguida será apresentada a distinção entre literacia e alfabetização, na medida em que para a compreensão deste projeto torna-se primordial a distinção destes dois conceitos. Apesar de se tratar de um projeto sobre a literacia de escrita e de leitura existe uma grande variedade de tipos de literacia, por isso, considera-se importante mencionar alguns tipos para que o leitor compreenda de melhor forma o conceito de literacia. Seguidamente será apresentada a forma pela qual a literacia emergente se difundiu e começou a ser reconhecida, bem como a sua definição e importância. Por fim, será apresentado o processo de desenvolvimento da literacia de leitura e de escrita, sendo este o sub-tema principal inerente ao presente capítulo.

#### **2.1. À descoberta da literacia em Portugal e no mundo**

Segundo os dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o número de pessoas alfabetizadas tem vindo a aumentar em todo o mundo. Entre os anos de 2000 e 2006 a taxa mundial de alfabetização aumentou de 76% para 83,6%. Verificou-se que o aumento de indivíduos alfabetizados teve um maior destaque nos países em desenvolvimento em que a taxa de alfabetizados passou de 68% para 79%. De acordo com o relatório *The Global Literacy Challenge* a taxa mundial de alfabetização irá rondar 87% em 2015.

No entanto, o conceito de literacia tem vindo a preocupar alguns investigadores porque apesar de o número de adultos alfabetizados ter aumentado as dificuldades sentidas pelos indivíduos em lidar com materiais escritos permanecem até nos países mais desenvolvidos. “Países como a França, os Estados Unidos e o Canadá verificaram a existência de percentagens significativas da sua população com dificuldades na utilização de material escrito, apesar de escolaridades obrigatórias relativamente longas” (Benavente, Rosa, Firmino da Costa, & Ávila, 1996, p. 3).

A citação mencionada acima levou a que alguns investigadores, começassem a estudar um novo tipo de analfabetismo, atingindo a população que, apesar de escolarizada se sente incapaz de dominar alguns materiais escritos, o que afeta a participação destes indivíduos na sociedade.

Os primeiros estudos sobre literacia foram realizados na década de setenta (século XX), nos Estados Unidos da América. Estes estudos tinham como objetivo “a avaliação da aquisição de competências específicas por parte das populações escolares, tendo-se estendido mais tarde às populações adultas” (Sebastião, Ávila, Firmino, & Gomes, s.d., p. 3).

Em seguida, na década de oitenta do mesmo século surgiram outros estudos sobre literacia no Canadá. Em simultâneo estavam a ser realizados novos estudos nos Estados Unidos da América que terminaram no ano de 1993 com o *National Adult Literacy Survey* (Kirsch, Jungeblut, Jenkins e Kolstad, 1993). Nesta primeira pesquisa o conceito de literacia foi entendido como “um contínuo de competências, considerando-se que não faz sentido tratar a literacia como uma capacidade “dicotómica” que os indivíduos têm ou não têm” (*ibidem*).

Em 1994, surgiu o primeiro estudo internacional de literacia: *International Adult Literacy Survey* em que os primeiros resultados foram publicados em 1995. Este estudo teve como grande objetivo o “desenvolvimento de medidas que permitissem comparar o desempenho de pessoas com uma grande variedade de competências” (Sebastião, Ávila, Firmino, & Gomes, s.d., p. 4) .

Na primeira fase deste estudo internacional participaram os seguintes países: “Canadá, França, Alemanha, Irlanda, Holanda, Polónia, Suécia, Suíça e Estados Unidos da América” (*ibidem*). Numa segunda fase, no ano de 1996 juntaram-se a este estudo os seguintes países: “Austrália, Bélgica, Reino Unido, Nova Zelândia e a Irlanda do Norte” (*ibidem*). Na terceira fase deste estudo iniciada em 1998 juntaram-se mais nove países: “Chile, Republica Checa, Dinamarca, Finlândia, Hungria, Noruega, Eslovénia e Portugal” (*ibidem*).

Em Portugal o primeiro estudo sobre literacia foi o “Estudo Nacional de Literacia”, concretizado por uma equipa organizada por Ana Benavente.

Deste estudo surgiu o livro “A Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica” (Benavente, Rosa, Firmino da Costa, & Ávila, 1996). O “Estudo Nacional de Literacia” decorreu no ano de 1994, ao mesmo tempo que decorria a primeira fase do estudo internacional de literacia.

Este estudo surgiu com o objetivo de avaliar os níveis de literacia da população, isto é, as capacidades de uso da informação escrita e de cálculo na vida quotidiana dos portugueses. O estudo foi desenvolvido através de uma metodologia dupla em que foram simultaneamente realizados inquéritos por entrevista direta e na realização de monografias referentes a determinados grupos inseridos em diferentes contextos sociais.

A amostra deste estudo era de 2449 indivíduos entre os 15 e os 64 anos. O trabalho de campo foi realizado por equipas do INE após uma formação específica realizada entre Outubro e Dezembro de 1994.

“Os resultados da pesquisa evidenciam dois aspectos principais:

- a) que o perfil geral de literacia do país é bastante fraco;
- b) que as competências de literacia se distribuem desigualmente pela população portuguesa adulta.” (Benavente, Rosa, Firmino da Costa, & Ávila, 1996, p. 398).

### **2.1.1. Literacia *versus* Alfabetização**

O conceito de alfabetização distingue-se do conceito de literacia, “se o conceito de alfabetização traduz o acto de ensinar e de aprender (a leitura, a escrita e o cálculo), um novo conceito – a *literacia* – traduz a capacidade de usar as competências de leitura, de escrita e de cálculo” (Benavente, Rosa, Firmino da Costa, & Ávila, 1996, p. 4).

No entanto, a literacia não é apenas ter competência para dar uso à leitura, à escrita e ao cálculo, pois o indivíduo pode ter dificuldades em utilizar materiais escritos, contudo pode ter competências acrescidas no que diz respeito à expressão oral. “A Literacia esteve sempre presente na oralidade, numa anterioridade cronológica relativamente à Literacia letrada” (Moura, 2008, p. 108).

Desta forma, se o indivíduo compreender e souber utilizar a linguagem oral de forma correta, pode ser considerado literato, tal como evidencia a seguinte citação: “não faltam letrados completamente iliteratos, como não faltam iletrados, e até analfabetos, com elevado nível de Literacia” (Moura, 2008, p. 109).

Seguindo a linha de pensamento de Moura (2008), existe uma grande percentagem de população que sabe ler e escrever mas que, no entanto, não consegue resolver os problemas do quotidiano, quando se trata de informação escrita, por ter dificuldades em interpreta-la. Ao contrário de uma outra percentagem de indivíduos que, apesar de não saber ler e escrever é capaz de resolver os mais diversos problemas da vida em sociedade e tem competências para compreender e descodificar outro tipo de códigos, nomeadamente, a expressão oral.

Contudo, apesar de o nível de literacia de cada pessoa, não estar integralmente relacionado com o ensino formal “verifica-se, efectivamente, que quanto mais elevados forem os níveis de instrução de uma população tantas mais são as hipóteses de que o seu perfil de literacia melhora” (Benavente, Rosa, Firmino da Costa, & Ávila, 1996, p. 5).

De acordo com Moura (2008), ser literato é “compreender o mundo natural e físico, o mundo das pessoas que nos rodeiam e o nosso próprio ser. Falar de Literacia é (...) falar desta cultura geral fundamental” (p. 114).

## 2.2. Tipos de literacia

Existem diferentes tipos de literacia: a visual, gráfica, literacia escrita, de leitura, digital, dos *média*, musical, científica. Assim sendo, um indivíduo poderá ser literato em determinada área e iliterato numa outra área, ou seja, poderá ter competências para utilizar de forma eficaz a tecnologia digital (literacia digital), porém poderá apresentar grandes dificuldades na área da música.

Na medida em que existem diferentes ramos dentro da literacia passemos agora a designação de um tipo de literacia em particular, de modo a clarificar este conceito tão abrangente. Entende-se por Literacia dos *média* quem tem competências para compreender o que é transmitido, nomeadamente, através da televisão sendo esta “ (...) um dos mais prodigiosos instrumentos de Literacia que a humanidade produziu” (Moura, 2008, p. 110). Para além da televisão, também a rádio possui um “extraordinário poder de Literacia (...) milhões de humanos começaram a ler o mundo e a conferir-lhe sentido a partir e através das vozes que, invisivelmente, tornavam «visíveis» os acontecimentos do mundo” (Moura, 2008, p. 110). Para Moura (2008), os *média* são considerados promotores de literacia, na medida em que são considerados impulsionadores de competências, nomeadamente, através daquilo que transmitem sobre o mundo. Tal como referido no capítulo 1, este projeto está associado à literacia de leitura e de escrita e, por isso, considero fulcral esclarecer estes dois conceitos.

No que refere à literacia de leitura, significa ter “(...) competência para ler e compreender textos em língua portuguesa de tal forma que essa compreensão possibilite ao leitor a resolução dos problemas da vida quotidiana e o cumprimento consciente dos deveres de cidadania” (Marques, 2000, p. 90). Quanto à literacia de escrita, significa ter competência para escrever independentemente da situação ou do contexto com que o indivíduo se depara no quotidiano, saber expressar-se corretamente de forma escrita.

### **2.2.1. À descoberta da literacia emergente**

As investigações referentes à iniciação da aprendizagem da leitura e da escrita foram impulsionadas e despertaram nos investigadores a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita antes do ensino formal e, desta forma surge o termo *Literacia Emergente*.

“Os conhecimentos emergentes de literacia (...) são diversificados, podendo considerar-se que se enquadram em quatro grandes tipos: os conhecimentos ligados à percepção da funcionalidade da leitura e da escrita; os conhecimentos associados a aspectos mais formais, como as convenções e associações entre linguagem oral e linguagem escrita; os conhecimentos relacionados com as estratégias e comportamentos de quem lê e escreve; e as atitudes face à leitura e à escrita” (Mata, 2008, p. 10).

Seguindo a linha de pensamento de Spodek, “a aquisição da capacidade de leitura tem sido mal entendida durante a maior parte deste século e tem conduzido a posições extremas no que respeita ao apoio à educação para a literacia” (2002, p. 303).

Na época em que Coltheart (1979) introduziu o conceito de disposição para a leitura, ficou esclarecido que uma das condições fundamentais para a aprendizagem deste complexo processo é o nível de maturidade no qual a criança se encontra, ou seja, só iniciava a aprendizagem da leitura quem demonstrasse ter um grau de maturidade suficiente para tal. Desta forma, “o papel atribuído à educação pré-escolar, no que se refere à linguagem escrita, era um pouco marginal. Esta posição era influenciada por perspectivas maturacionistas, associadas à noção de pré-requisitos, que consideravam que o pré-escolar se deveria 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” (Mata, 2008, p. 10).

No entanto, seguindo a linha de pensamento de Spodek (2002) se o ensino *maturacionista* estivesse correto “os países onde o ensino começa aos 5 anos deveriam apresentar um elevado número de casos de insucesso na leitura e aqueles onde o ensino começa aos 7 anos, um número muito reduzido de insucesso.

Ora tal hipótese não se confirma” (Spodek, 2002, p. 307). Assim a maturidade não é um pré-requisito essencial à aprendizagem da leitura e da escrita, pelo contrário, esperar que as crianças atinjam a maturidade é ignorar uma fase importante do desenvolvimento de cada uma delas. Vygotsky (1978) defende que “(...) «a espera» impede os adultos de tirarem partido das possíveis capacidades de desenvolvimento da criança, o que pode, como consequência, atrasar o seu desenvolvimento” (Vygotsky, 1978 citado por Spodek, 2002, p. 309).

Só na década de oitenta, é que a literacia escrita em idade precoce começou a ser valorizada. “Por influência do trabalho de alguns autores (...) associados à psicologia do desenvolvimento (como Piaget e Vygotsky), passa a ser valorizado o papel activo da criança (...), para a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita” (Mata, 2008, p. 10). Apesar de Coltheart defender um ensino *maturacionista*, passou a reconhecer também, que a disposição para a leitura é profundamente manipulada pelo meio. Desta forma, passou a defender que as crianças que se envolvem em situações de aprendizagem relacionadas com a leitura e a escrita antes do ensino formal irão aprender conceitos importantes (como pegar um livro; questões relacionadas com a direccionalidade da leitura; conhecer diferentes suportes de escrita) e que lhes serão, certamente, necessários ao início da aprendizagem formal destas complexas aprendizagens.

Para Spodek, “a iniciação à leitura pode fazer-se por exemplo, de um modo agradável, tendo em conta a personalidade da criança” (2002, p. 305). Seguindo a linha de pensamento do autor, pelo facto de o processo de aquisição da leitura ser tão complexo a iniciação da leitura e da escrita deve ser feita desde cedo, porém através de situações reais que sejam significativas para as crianças e com o apoio das educadoras, para que as crianças sintam satisfação em aprender.

O apoio por parte das educadoras pode ser feito através de situações que levem as crianças a entender “para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (Núcleo de Educação Pré-Escolar , 1997, p. 66), a capacidade que a educadora tem para “escutar cada criança (...) de comunicar com cada criança (...) de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças (...)” (*ibidem*).

A educadora deve contar histórias ao grupo, pois “é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura (...)” (Núcleo de Educação Pré-Escolar , 1997, p. 70), “registar o que as crianças dizem e contam” (Núcleo de Educação Pré-Escolar , 1997, p. 71) na presença destas, para que vão entendendo para que serve a escrita.

Estas são algumas formas de apoio que a educadora pode colocar em prática na sala de atividades, “não se trata de “uma introdução formal e «clássica» à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita” (Núcleo de Educação Pré-Escolar , 1997, p. 65). Assim sendo, é importante que as crianças tenham contacto com materiais escritos na educação pré-escolar de modo a compreenderem algumas características da escrita e da leitura (direccionalidade; como pegar num livro) que lhes serão úteis nos posteriores níveis de ensino. Importa referir que “o insucesso na aprendizagem da leitura (...) constitui uma das principais razões da repetência na 1ª Fase do 1º Ciclo do Ensino Básico (...)” (Martins , 1996, p. 13).

Seguindo a linha de pensamento da autora, existem crianças que chegam ao final do 1º ano de escolaridade sem alcançar os objetivos propostos para a leitura, o que irá influenciar, posteriormente a aprendizagem em grande parte das disciplinas, onde o domínio da leitura é fundamental. Consequentemente, o insucesso escolar poderá provocar nas crianças “(...) uma auto-imagem negativa no que respeita às suas capacidades cognitivas” (Martins , 1996, p. 14 citado por Robinson & Taylor, 1986, 1991). Para além do contacto com materiais escritos no pré-escolar, influenciar o percurso escolar de cada criança, também interferirá na vida da criança enquanto futuro cidadão, na medida em que a leitura é utilizada nas mais diversas situações da sociedade contemporânea.

### **2.2.2. Uma perspetiva vygotskyana sobre a literacia emergente**

Vygotsky dá grande ênfase às “atividades de literacia partilhadas” (Spodek, 2002, p. 311), isto é “(...) quando a criança interage com outras pessoas no seu meio ambiente e em colaboração com os seus pares” (ibidem). O pedagogo defende que as interações das crianças com os adultos e os seus pares influenciam as aprendizagens e que é através dessas interações que as crianças adquirem diversas competências. O autor refere que a aprendizagem “desperta uma série de processos de desenvolvimento internos que são capazes de funcionar apenas quando a criança interage com outras pessoas no seu meio ambiente. Quando estes processos são interiorizados, tornam-se parte da realização desenvolvimental independente da criança” ( Vygotsky, 1978, p. 90 citado por Spodek, 2002, p. 311). Assim sendo, pelo facto de Vygotsky dar grande ênfase às interações das crianças com os adultos e seus pares no processo de aprendizagem, o autor (1929) define três princípios pedagógicos para uma boa aprendizagem cognitiva no contexto educativo, sendo eles:

1. “Os processos de exemplificação e orientação dos adultos”;

2. “O scaffolding (colocar andaimes) do contexto de aprendizagem”; isto é criar momentos de aprendizagem que levem as crianças a avançar para níveis mais complexos;
3. “O trabalho dentro da “zona de desenvolvimento próximo do aluno”; ou seja oferecer aprendizagens que levem o aprendente a prosseguir com e sem ajuda.

Vygotsky (1929), define quatro estádios de desenvolvimento, que “podem ser aplicados ao desenvolvimento da leitura e da escrita (...)” (Spodek, 2002, p. 312), sendo eles:

Estádio 1- Este primeiro estágio centra-se na memorização, a criança está atenta e mostra-se interessada;

Estádio 2- No segundo estágio, as crianças exploram e o adulto apoia-as, estando atento ao que cada criança sabe, para não avançar em demasia, mantém o interesse e leva a criança a adquirir novas compreensões.

Estádio 3- No que refere ao terceiro estágio, é aqui que as crianças descobrem a forma através da qual devem utilizar os símbolos.

Estádio 4- Por fim, o quarto estágio que é definido pela fase de interiorização.

### **2.2.3. Literacia emergente**

Para Gomes & Santos (2005), a literacia emergente é a primeira fase do desenvolvimento da literacia, é a aprendizagem das particularidades e funções da fala e da linguagem escrita “e, por outro lado, a formação de conceitos e o desenvolvimento de capacidades específicas de leitura e de escrita” (Smith e Dickinson, 2002 citado por Gomes & Santos, 2005, p. 318).

A literacia emergente remete para um conjunto de experiências antes do ensino formal que permitem à criança adquirir conhecimento dos materiais impressos, dos comportamentos de quem lê/escreve, perceber a relação entre a linguagem escrita e falada e “perceber que se trata de um meio de comunicação útil, que integra, de forma natural, o dia-a-dia” (Commision Scolaire Marie- Victorine, 2004 citado por Gomes & Santos, 2005, p. 318).

Para Commision Scolaire Marie- Victorine (2004), a literacia emergente “permite estabelecer uma ponte (...) entre a pré-leitura/escrita e a leitura/escrita (...), fundando a construção e favorecendo o desenvolvimento de competências e atitudes que vão ser essenciais nos primeiros anos de escolaridade” (*ibidem*).

Smith e Dickinson (2002), definiram um conjunto de pressupostos sobre a literacia emergente:

- (i) “A literacia é um processo desenvolvimental contínuo, com início nos primeiros anos de vida e com ausência de uma instrução formal” (Smith e Dickinson, 2002 citado por Gomes & Santos, 2005, p. 319);
- (ii) “As competências de fala, de leitura e de escrita desenvolvem-se de forma gradual e em simultâneo, encontrando-se intimamente ligadas” (*ibidem*);
- (iii) “O desenvolvimento da literacia ocorre à medida que a criança usa a fala, a leitura e a escrita, quer em situação de jogo quer em situação de interacção com outras crianças e adultos” (*ibidem*);
- (iv) “Os conhecimentos, as capacidades e as atitudes de literacia construídas e desenvolvidas em idade pré-escolar favorecem a aprendizagem da linguagem escrita, bem como o desenvolvimento da literacia a longo prazo” (*ibidem*);

Seguindo a linha de pensamento de Gomes & Santos (2005), existem áreas chave inerentes aos conhecimentos de literacia que apoiam a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo elas: “o conhecimento geral da criança”; “ter consciência do impresso”; “ter consciência fonológica”; “leitura”; “escrita”; “jogos de literacia” (320).

1. “Conhecimento geral da criança” (*ibidem*): Esta área está relacionada com a capacidade que a criança tem para compreender textos variados e das capacidades que a criança demonstra a nível da fala, o tipo de vocabulário que utiliza.
2. “Ter consciência do impresso” (*ibidem*): Esta área está relacionada com a capacidade que a criança tem em reconhecer materiais escritos, tal como compreender que o jornal serve para ler e que tem a função de informar.
3. “Consciência Fonológica”: É fulcral que no início da aprendizagem da leitura e da escrita a criança tenha consciência da relação entre a linguagem falada e a linguagem escrita.
4. “Leitura” (*ibidem*): Esta área está relacionada com o contacto que as crianças têm com os livros e outros materiais escritos antes do ensino formal.

5. “Escrita” (*ibidem*): Esta área está relacionada com os momentos de escrita no pré-escolar, como escrever o nome próprio. O desenho desempenha um papel muito importante nesta área, na medida em que “a escrita emerge do desenho (...)” (White-head, 2001 citado por Gomes & Santos, 2005).
6. “Jogos de literacia” (*ibidem*): Esta área está relacionada com a aprendizagem através do lúdico. Através dos jogos e de brincadeiras lúdicas as crianças aprendem com um maior interesse. “A ligação da literacia ao jogo é uma das formas mais eficazes de fazer com que as diversas atividades façam sentido para a criança e, ao mesmo tempo, sejam agradáveis de realizar. (...) “contribuindo deste modo, para a adopção de atitudes e de disposição em relação à linguagem escrita que se constituem como percursos da literacia (Gomes & Santos, 2005, p. 321).

“Estas atitudes e disposições vão desde uma forte motivação para a linguagem escrita, traduzida, por exemplo, em frequentes solicitações de leitura em voz alta ou em frequentes produções de pré-escrita, até uma elevada persistência em explorar a linguagem escrita como instrumentos de fazer sentido” (Roskos et al, 2003 citado por Gomes & Santos, 2005, p. 322).

### **2.3. A influência do meio nos primeiros contactos com a leitura e a escrita**

O meio no qual as crianças estão inseridas influencia as suas aprendizagens. Segundo Martins, as crianças que são “provenientes de um meio sociocultural desfavorecido (...) têm muito menos oportunidade de contactar com o texto escrito do que as provenientes de outros meios socioculturais” (1994, p. 31). No entanto, mesmo provenientes de um meio social desfavorecido, as crianças contactam diariamente com a escrita (faturas da água lidas pelos pais; escritos nas embalagens de produtos alimentares), o que é necessário é que haja alguém que lhes desperte a atenção para esses materiais escritos. Grande parte das crianças oriundas de meios desfavorecidos pertencem a famílias com um nível de literacia muito baixa e, por isso, o trabalho intencional por parte dos familiares relativamente à leitura é inexistente e “quando não se proporcionam momentos de alguma conversa a propósito disso (...) o texto existente não pode ser motivo de alguma aprendizagem” (Martins & Neves, 1994, p. 32).

### **2.3.1. Ambientes de aprendizagem**

O ambiente de aprendizagem é fulcral para o desenvolvimento das crianças, por ser “um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significados de palavras e expressões, além de ampliar o mundo de sensações e percepções” (Oliveira, 2002, p. 193). O espaço é considerado um recurso promotor do desenvolvimento global das crianças e por isso deve de ser planeado cuidadosamente. Envolver as crianças em situações de escrita e de leitura “(...) só se consegue quando o contexto é rico em experiências de literacia, e as crianças não só vêm utilizar, como utilizam a escrita por necessidade e com objectivos claros, e se sentem desafiadas, satisfeitas e competentes nas suas tentativas” (Mata, 2008, p. 46).

### **2.3.2. Ambientes de aprendizagem promotores da leitura e da escrita**

De acordo com Mata (2008), para que um ambiente de promoção da funcionalidade da escrita funcione, a educadora deve lançar tarefas através de “situações significativas e contextualizadas”, sendo em contexto de “situações de jogo e brincadeira” ou em contexto de “uso «real»”, individualmente ou em “interação” com a educadora e os colegas da sala e em “múltiplos contextos” (recreio, visita à mercearia, sala de atividades) (p. 25). Apesar de as instituições com poucas capacidades financeiras não garantirem a possibilidade de incluir materiais que sejam promotores de uma boa aprendizagem da escrita e da leitura, os aspetos referidos anteriormente podem ser, com toda a certeza, colocados em prática. Assim depende apenas da vontade e intencionalidade das educadoras de Infância. Seguem agora alguns exemplos de atividades face à leitura e à escrita que podem ser colocadas em prática nas salas de Creche e de Pré-Escolar pelas educadoras.

Seguindo a linha de pensamento de Mata (2008), para desenvolver as competências de leitura e de escrita a educadora deve: “proporcionar oportunidades para a exploração de diversos suportes de escrita, com diferentes características e utilidades”; “integrar o escrito (...) nas vivências do jardim-de-infância”; “servir de modelo às crianças”; “integrar, na biblioteca da sala, livros de diferentes tipos”; “construir com as crianças livros com funções diversas”; proporcionar oportunidades de exploração do escrito nas diferentes áreas da sala; “nas saídas e passeios (...) fazer notar e explorar (...) funções dos diferentes suportes” e “envolver as famílias” (Mata, 2008, p. 26) nas atividades de leitura e de escrita.

- Proporcionar oportunidades para a exploração de diversos suportes de escrita, com diferentes características e utilidades: a educadora deve criar momentos para que as crianças contactem com diferentes suportes de escrita (enciclopédias, faturas de eletrecidade, jornais) de modo a que se apercebam das suas características e utilidade.
- Integrar o escrito (...) nas vivências do jardim-de-infância: ao incluir a escrita na vida do jardim de infância, a educadora está a promover o contacto com materiais escritos na realidade das crianças (identificação das diferentes áreas; etiquetagem dos cabides; leitura de recados na presença das crianças).
- Servir de modelo às crianças: a educadora deve ler e escrever espontaneamente na presença do grupo (registos diários da sala). Assim as crianças vão aprendendo os comportamentos da pessoa que escreve/lê.
- Integrar na biblioteca da sala livros de diferentes tipos: é importante que a biblioteca da sala inclua, não só, livros de histórias, como também enciclopédias, livros de receitas de modo a que as crianças percebam que os livros não se restringem aos contos.
- Construir com as crianças livros com funções diversas: ao observarem os seus livros expostos na biblioteca, as crianças sentem-se satisfeitas e motivadas por saberem que foram elas que construíram. Para além disso, ao construírem livros com intuítos diferentes aprendem, de uma forma mais profunda, quando estimuladas pela educadora, as diferentes funcionalidades de cada um dos livros.
- Proporcionar oportunidades de exploração do escrito nas diferentes áreas da sala: não é só na área da escrita que as crianças podem escrever. Se a educadora garantir materiais de escrita nas restantes áreas e explicar para que servem, as crianças vão tomando conhecimento que, dependendo do contexto, a escrita é utilizada com intuítos diferentes.

- Nas saídas e passeios (...) fazer notar e explorar (...) funções dos diferentes suportes: quando saem da instituição para visitar um local, é importante que as educadoras dirijam a atenção das crianças para materiais que contêm escrita (se vão a caminhar pela rua, as placas com o nome das ruas; se vão à mercearia, os toldos com o nome da mercearia, ou o nome dos produtos incluídos na mercearia).
- Envolver as famílias: apesar de muitas famílias não se aperceberem, as práticas de leitura e de escrita informais, quando feitas na presença das crianças, promovem algumas aprendizagens importantes e características do início da compreensão da utilização da escrita/leitura.

A educadora deve envolver as crianças nos momentos significativos de escrita/leitura, exemplo disso é: quando há um aviso para os pais, as crianças devem participar na elaboração desse aviso, conhecer o seu conteúdo, para que o entreguem e tenham facilidade em criar um diálogo com os pais acerca desse recado.

#### **2.4. A importância da imitação dos adultos na emergência da leitura e da escrita**

O facto de o adulto ler e escrever na presença das crianças aliado ao interesse destas pela leitura e a escrita, faz com que as crianças se apercebam, de forma gradual, que a escrita e a leitura têm um significado, sendo este um dos primeiros passos na aprendizagem da leitura e da escrita.

Algumas crianças de Pré-Escolar já são capazes de compreender que a escrita transmite uma mensagem. Quando as crianças observam as imagens de livros de histórias e a partir delas narram um acontecimento, as crianças estão “a antecipar o conteúdo da mensagem (...) a partir de alguns indicadores contextuais, e a imitar alguns comportamentos de leitor (...)” (Mata, 2008, p. 66). A imitação dos comportamentos do leitor, como “a postura, o olhar para o texto, as explorações que se fazem com os olhos, a voz ou os movimentos dos lábios” (Mata, 2008, p. 67) , é outro aspeto importante no processo da aprendizagem da leitura. Tendo em atenção que as crianças têm tendência para imitar os comportamentos dos adultos é natural que imitem os comportamentos do adulto quando este lê. “É que a criança imita, e ao imitar aprende e compreende muitas coisas, porque a imitação espontânea não é cópia passiva, mas sim tentativa de perceber o modelo imitado” (Ferreiro & Teberosky, 1986, p. 157).

Assim sendo, as crianças que têm oportunidade para observar diariamente os comportamentos dos leitores mais próximos têm uma maior facilidade em criar a sua perspetiva relativamente ao ato de ler. À medida que as crianças têm oportunidade de observar os adultos mais próximos a ler, para além de aprenderem os comportamentos de um leitor, vão transitar de uma fase de confusão relativamente aos objetivos da leitura para uma fase de maior clareza e além disso, adquirem um conhecimento progressivo acerca dos objetivos dos diferentes suportes de escrita. Aprendem que aquele objeto é sempre escrito da mesma forma (a palavra cadeira é sempre escrita da mesma maneira), se a educadora acompanhar o texto com o dedo à medida que vai lendo a história, adquirem conhecimentos sobre a orientação espacial da escrita, apercebem-se das relações entre a escrita e a oralidade, entre outras características que serão essenciais para o início de uma boa aprendizagem formal da leitura.

Os adultos realizam uma infinidade de atos de leitura na presença das crianças (leem as placas de direccionalidade nas estradas, jornais, faturas da eletricidade), porém nem sempre lhes transmitem diretamente que estão a ler.

Por vezes, só quando se lê em voz alta é que a criança se apercebe de que esse é um ato de leitura, pois apesar de apresentar uma postura de leitor, este não está a utilizar a voz e, para as crianças mais pequenas, uma leitura não se realiza sem voz. Mais tarde, à medida que as crianças vão observando quotidianamente os adultos mais próximos a ler, vão-se apercebendo de que pode existir leitura sem voz.

## **2.5. Para que serve ler e escrever?**

Segundo Martins (1994), para que as crianças iniciem a aprendizagem da leitura e da escrita necessitam de descobrir a funcionalidade destes dois complexos processos, isto é, entender que a leitura e a escrita são uma forma de comunicar; ter conhecimento da diversidade de objetivos da leitura, ou seja, perceber que existem diferentes suportes de leitura com intuídos diferentes (cartas, receitas do médico, fatura das compras, jornais, enciclopédias, livros) e da sua ligação com as diversas maneiras de ler “(leitura em voz alta, leitura silenciosa, leitura atenta, leitura em diagonal)” (Martins & Neves , 1994, p. 21). “Este conhecimento permite tanto a compreensão deste complexo processo como ajuda a proporcionar as melhores condições e apoios essenciais ao seu desenvolvimento” (Mata, 2008, p. 66).

Seguindo a linha de pensamento da mesma autora (1994), após as crianças adquirirem as competências referidas acima, como a compreensão dos comportamentos de um leitor, é essencial que sejam capazes de criar um projeto pessoal de leitor, isto é, ter a capacidade de explicar a razão de quererem aprender a ler.

Com isto, as crianças estarão preparadas para iniciarem a aprendizagem da leitura no 1º ciclo do ensino básico, na medida em que têm uma motivação para aprender a ler, contrariamente às crianças que não têm conhecimento destes aspetos antes do ensino formal. Porém, há crianças que ainda não são capazes de definir um projeto pessoal de leitor, neste caso a educadora deve proporcionar atividades que ajudem as crianças na compreensão dos objetivos da leitura. Ao longo de um dia numa sala de creche e de jardim-de-infância é normal que surjam momentos de leitura reais, como os recados, avisos, as ementas (...) e esses momentos não podem passar despercebidos pois é através deles que as crianças se vão apercebendo da funcionalidade da leitura. Desta forma, é importante que as educadoras deem significado às leituras reais (recados para os pais, avisos sobre visitas de estudo) que vão surgindo na sala, isto é, aproveitar as leituras reais para dar a conhecer ao grupo as características da leitura e da escrita de forma a sensibilizar as crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita.

No decorrer do meu estágio em contexto de Jardim de Infância, as leituras reais que iam surgindo na sala de atividades eram feitas pela educadora sempre na presença do grupo de crianças e, no fim da leitura, a educadora preocupava-se em colocar questões acerca desse mesmo texto. No sentido de perceber se havia ou não uma intencionalidade, questioneei a educadora acerca desta forma de agir e ela referiu que o faz com a intenção de que as crianças percebam que o texto escrito serve sempre para transmitir uma mensagem.

## **2.6. Linguagem e comunicação no Pré-Escolar**

A aquisição da língua materna é a fase primordial do processo de desenvolvimento da linguagem e é através das interações sociais que mantem com os adultos mais próximos, que a criança adquire a sua língua materna.

À medida que adquire a sua língua materna a criança vai desenvolvendo, em simultâneo, competências comunicativas que se tornam mais enriquecedoras quando incentivadas pelos adultos. As crianças pertencentes a uma sala de atividades apresentam diferenças e características diversificadas. Existem crianças que pertencem a grupos sociais em que a linguagem é utilizada de forma eficaz e outras pertencentes a grupos sociais em que a linguagem não é utilizada da forma mais correta.

Assim sendo, “proporcionar, no jardim-de-infância, ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança são as duas vias complementares que podem ajudar a combater as assimetrias que afectam o desenvolvimento da linguagem nas crianças” (SIM-SIM, 2008, p. 12).

Antes da entrada para o pré-escolar as crianças já adquiriram algumas componentes da linguagem, que serão desenvolvidas no período pré-escolar até à entrada para o ensino formal (1º ciclo). Para SIM-SIM (2008), “o desenvolvimento da linguagem processa-se holisticamente, o que significa que as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são apreendidas simultaneamente” (p. 13). Desta forma, ao mesmo tempo que expressa significados mais complicados, a criança consegue utilizar formas mais organizadas e usa as funções da língua adequando-as ao contexto.

Embora o processo de desenvolvimento da linguagem se organize de forma holística, existem diversos domínios linguísticos que “são objecto de aquisição” (SIM-SIM, 2008, p. 13).

“Descoberta das regras” (*ibidem*)

É na comunidade onde estão inseridas que as crianças adquirem as regras da linguagem, tais como: as regras fonológicas, sintáticas, morfológicas, semânticas e pragmáticas que irei esclarecer seguidamente. Apesar de estas regras se desenvolverem em simultâneo, cada uma delas apresenta especificidades individuais e que são adquiridas ao longo do tempo.

“Período pré-linguístico” (SIM-SIM, 2008, p. 15)

A comunicação inicia-se desde muito cedo, os bebés comunicam através do choro, riso, palreio (reprodução de vogais e consoantes), lalação (mamama) sendo este denominado por período pré-linguístico. Para SIM-SIM (2008), “entre o choro e a articulação de todos os sons da língua, por volta dos cinco anos, ocorre um processo gradual de aquisição dos sons da fala a que é chamado *desenvolvimento fonológico*”(p.14).

“Período linguístico” (SIM-SIM, 2008, p. 15)

Após o período de lalação a criança passa a produzir uma ou duas sílabas (pa) (papa) e com o aparecimento das primeiras palavras inicia-se o período linguístico. No período linguístico, as crianças fazem muitas generalizações utilizando a mesma palavra apenas para uma situação, porém com o desenvolvimento da linguagem e comunicação vão adquirindo o conhecimento de que uma palavra pode ser utilizada para situações diferentes.

“Desenvolvimento lexical” (SIM-SIM, 2008, p. 18)

“O *desenvolvimento lexical* começa muito cedo, quando a criança é capaz de atribuir significado a uma palavra que ouve frequentemente associada a uma pessoa, uma acção ou um objecto, mas prolonga-se por toda a vida” (*ibidem*). A aprendizagem das palavras é fundamental para o desenvolvimento da língua. Sem palavras não é possível existir comunicação verbal, desta forma a educadora deve criar oportunidades para dar a conhecer às crianças novas palavras, bem como o seu significado, para que a palavra deixe de ser apenas um símbolo e passe a ser um conceito.

“Desenvolvimento semântico e sintático” (SIM-SIM, 2008, p. 19)

A semântica é outro ponto fulcral no desenvolvimento da linguagem. O desenvolvimento semântico adquire-se quando as crianças começam a dar significado às palavras e às frases. No que ao desenvolvimento sintático diz respeito, traduz-se “nas regras de organização das palavras em frases (...)” (*ibidem*).

O desenvolvimento sintático começa por se desenvolver quando as crianças enunciam uma palavra para emitirem uma frase, este período designa-se por holofráscico. Ora vejamos:

C: *buacha!* (e aponta para o pacote de bolachas).

Neste caso a criança queria dizer a frase: Quero uma bolacha.

Mais tarde surge um período em que a criança enuncia as palavras pela ordem correta na frase (sujeito-verbo-objeto), porém dispensa a utilização de artigos, preposições e verbos auxiliares, este período designa-se por telegráfico. Para a autora, “aos três anos, a estrutura básica da frase está adquirida e, por volta dos cinco, seis anos, a criança atingiu um estado significativo de conhecimento sintáctico que lhe permite compreender e produzir frases simples e frases complexas” (2008, p. 21).

“Aquisições de regras morfológicas” (SIM-SIM, 2008, p. 21).

Nos períodos holofráscico e telegráfico as crianças não fazem distinção entre o número (singular-plural), não distinguem os géneros (feminino-masculino) “nem qualquer marca de flexão verbal (tempo, pessoa, modo)” (*ibidem*). Ao longo do desenvolvimento, através das interações que mantém com outras crianças ou com os adultos mais próximos “a criança começa a introduzir marcas flexionais no discurso e a respeitar as regras de concordância” (*ibidem*).

“Desenvolvimento pragmático” (SIM-SIM, 2008, p. 22)

O desenvolvimento pragmático caracteriza-se por ser o processo de apreensão das regras do uso da língua e que atinge o seu auge quando a criança sabe o que diz, a quem diz e como diz. De acordo com SIM-SIM (2008), “à medida que a criança se desenvolve, as trocas conversacionais tornam-se cada vez mais elaboradas e a criança fica mais eficiente na transmissão dos seus próprios propósitos e mais eficaz na compreensão das intenções do interlocutor (p. 23).

O papel da educadora no desenvolvimento das competências de linguagem e comunicação:

As interações sociais que a educadora mantém com as crianças são uma “fonte de estímulos” (SIM-SIM, 2008, p. 27) para estas. Assim sendo, a educadora deve ter consciência de que é um modelo para as crianças e, por isso, deve falar corretamente, ouvir as crianças e fomentar a comunicação na sala de atividades.

De acordo com a autora, “as trocas conversacionais são (...) determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem” (*ibidem*). Sendo a educadora um modelo determinante nas interações das crianças, cabe-lhe “(...) a função de responder às necessidades comunicativas da criança e promover ambientes ricos em comunicação” (SIM-SIM, 2008, p. 29). Vejamos o exemplo de uma conversa entre a educadora e a Maria:

E: Tens uma mana bebé?

M: Sim tenho ela chara muito

E: Como se chama?

M Beatriz

E: E tu ajudas a mãe a cuidar da mana?

M: Sim

No exemplo acima enunciado, a educadora está a estimular uma troca conversacional com a criança, sendo este um momento rico no desenvolvimento da linguagem e comunicação.

Os adultos devem corresponder às interações dos bebés e das crianças, de forma a responder às suas necessidades. Desta forma, “as crianças (...) descobrem o poder da influência dos seus comportamentos nos outros (SIM-SIM, 2008, p. 32). À medida que a linguagem e comunicação se vão desenvolvendo torna-se mais diversificada iniciando-se a comunicação verbal.

Assim, a educadora deve proporcionar momentos para as crianças “se expressarem individualmente, interagirem, verbalmente e, deste modo, desenvolverem as suas capacidades de expressão oral” (SIM-SIM, 2008, p. 40).

É através das comunicações do cotidiano do pré-escolar que as crianças vão adquirindo a capacidade para ouvirem e para se expressarem e é através dessas capacidades de escuta e de interação que se tornam comunicadores fluentes.

## **2.7. Consciência fonológica: da linguagem falada à linguagem escrita**

Após refletir acerca da importância da compreensão dos objetivos da leitura e da escrita importa referir que a natureza do sistema escrito é outro fator necessário para a aprendizagem destes complexos processos.

A linguagem escrita está completamente relacionada com a linguagem falada, desenvolvendo-se em simultâneo. Para Gelb (1952/1973), “apesar de independentes, fala e escrita apresentam-se como dois sistemas relacionais e indissociáveis, tanto mais que uma – a escrita – é a representação da outra – a fala” (Gomes & Santos, 2005, p. 315).

Apesar desta relação entre a linguagem escrita e a linguagem falada, cada uma delas apresenta especificidades diferentes.

Assim sendo, para um melhor conhecimento acerca da natureza do sistema escrito “(...) as crianças têm de começar por perceber quais são as propriedades da linguagem oral representadas na escrita e quais as regras que orientam a passagem das unidades da linguagem oral aos signos escritos. Para tal, têm de ser capazes de pensar sobre a linguagem” (Martins & Neves, 1994, p. 21). Este aspeto considerado fulcral na aprendizagem da leitura/escrita, a passagem da linguagem oral para a linguagem escrita, é denominado consciência fonológica.

A consciência fonológica significa ter capacidade para perceber que a fala pode ser fragmentada, é saber identificar as unidades mínimas dentro de uma palavra dita oralmente. Lopes (2004) relata que a consciência fonológica se desenvolve ao longo do tempo e consoante a familiaridade que a criança tem com o sistema sonoro.

Ambas as linguagens (escrita e fala) servem para representar significados, porém “as exigências cognitivas requeridas para lidar com a informação falada e escrita vão ser acrescidas no caso desta última” (Gomes & Santos, 2005, p. 316).

Na linguagem falada, a criança não necessita de ter um conhecimento explícito acerca dos fonemas utilizados.

Vejamos o seguinte exemplo: As palavras caça e saca são compostas pelos mesmos fonemas (k/á/s/â) no entanto as crianças não identificam esta semelhança, sabem apenas distinguir estes dois conceitos.

No caso da linguagem escrita as crianças precisam ter consciência dos grafemas utilizados para poderem escrever corretamente.

“Assim, a aprendizagem da linguagem escrita, ao contrário da falada, vai apelar à consciência fonológica, ao conhecimento do código alfabético e ao conhecimento das correspondências que se estabelecem entre grafemas e fonemas” (*ibidem*).

Apesar de a consciência fonológica remeter para as capacidades de identificar as unidades mínimas do oral, numa palavra dita oralmente as crianças podem ter capacidade para reconhecer as sílabas que constituem essa palavra e, no entanto não serem capazes de identificar as letras individuais nessa palavra.

A consciência suprafonémica, que é caracterizada pelo reconhecimento das sílabas dentro de uma palavra desenvolve-se espontaneamente, em oposição à consciência fonémica, caracterizando-se pelo reconhecimento das letras dentro de uma palavra. Isto acontece porque a sílaba é vista, pelas crianças, como uma unidade discreta da fala, ao contrário do fonema, sendo este mais difícil de identificar.

De acordo com Lopes (2004), “para a consciência de fonemas são necessárias instruções expressas sobre a estrutura da escrita alfabética” (Morais citado por Lopes, 2004, p. 241).

Esta afirmação feita por Lopes é considerada muito relevante porque as regras do alfabeto não são lineares e para o bom desenvolvimento da leitura/escrita é essencial desenvolver a consciência fonémica e perceber todas as exceções, por exemplo: um grafema pode corresponder a mais do que um fonema, isto é, o –g- junto do –e- e do –i- lê-se –j-.

De acordo com Martins (1996), alguns estudos sobre a consciência fonológica vieram comprovar que a consciência fonémica tem mais impacto na aprendizagem da leitura do que a consciência suprafonémica (consciência silábica).

“Mann (1984) tendo utilizado uma prova que reenvia para a consciência silábica e uma que reenvia para a consciência fonémica e analisando o seu impacto nos resultados em leitura um ano depois, verificou que o melhor preditor desses resultados era a prova de consciência fonémica” (Martins , 1996, p. 88).

## **2.8. Processo de desenvolvimento da literacia de leitura e de escrita**

Tal como foi referido no capítulo 1, apesar da existência de diferentes tipos de literacia, irei estudá-la num sentido mais preciso, particularmente, no que refere à literacia de leitura e de escrita antes do ensino formal.

De acordo com Downing (1982) “a criança evolui de uma fase inicial de relativa confusão quanto aos objectivos e natureza do sistema escrito, para uma fase de maior clareza cognitiva acerca das funções e características deste sistema” (Downing, 1982 citado por Martins & Neves , 1994, p. 20).

“(...) A compreensão dos objectivos da leitura depende das oportunidades de interação com a linguagem escrita (...) que as crianças tiveram antes da sua entrada para a escola primária, quer em meio familiar, em Jardins de Infância ou noutros contextos educativos (...)” (Santos, 1988 citado por Martins , 1996, p. 20).

Para Mata (2008) o processo de emergência de leitura é considerado muito complexo, sendo por isso necessário um “ensino directo e intencional (...) e que se desenvolve em paralelo com o da emergência das competências de escrita” (Mata, 2008, p. 65-66). A leitura deve ser entendida, como um processo que se vai desenvolvendo de maneira precoce, iniciando-se no momento em que as “crianças começam a aperceber-se da escrita e a compreender que lhe é atribuído um significado, uma mensagem” (Mata, 2008, p. 66).

### **2.8.1. Competências essenciais na aprendizagem da leitura**

Para Mata (2008), dentro da compreensão dos objetivos da leitura e do conhecimento da natureza do sistema escrito existem duas competências que se revelam essenciais à aprendizagem da leitura:

1. A atenção que a criança demonstra em perceber o que está escrito e em atribuir-lhe um significado;
2. Escutar as leituras com satisfação comentando e questionando.

A primeira competência, sendo esta: a atenção que a criança demonstra em perceber o que está escrito e em atribuir-lhe um significado, inclui três características essenciais para a aprendizagem da leitura: a “disponibilidade e curiosidade”; “a atribuição de mensagem à escrita” e o “vocabulário visual” (Mata, 2008, p. 81).

- “Disponibilidade e curiosidade” (*ibidem*) – Para que o processo de iniciação à leitura inicie, é fulcral que a criança demonstre curiosidade pelo texto escrito com o qual se depara no seu quotidiano.
- “Atribuição de mensagem à escrita” (*ibidem*) - Outra característica do desenvolvimento da aprendizagem da leitura é a atribuição de um significado ao texto. Inicialmente a criança apoia-se em indicadores contextuais como imagens associadas ao texto, número de letras utilizadas, a quantidade de indicadores contextuais vai aumentando de uma forma gradual, “sendo cada vez mais elaborada, complexa e multifacetada” (Mata, 2008, p. 82).
- “Vocabulário Visual” (*ibidem*) – O vocabulário visual é outra das importantes características do processo de apropriação à leitura, desenvolvendo-se gradualmente à medida que as crianças contactam com objetos identificados com letras (logotipos das grandes marcas, como McDonalds, ou o nome próprio), pelas suas características gerais.

Referindo-me agora à segunda competência, sendo esta: escutar as leituras com satisfação comentando e questionando, inclui três características: “o desenvolvimento de atitudes positivas e prazer”; “seleccionar informação” e, por fim, “refletir e estabelecer relações” (Mata, 2008, p. 84).

- “Desenvolvimento de atitudes positivas e prazer” (*ibidem*); para que esta vertente se desenvolva é fundamental que a educadora proporcione momentos de leitura que tenham significado para as crianças, que lhes despertem o interesse.

- “Seleccionar informação” (*ibidem*); ao longo da leitura, a educadora deve destacar as ideias mais importantes do texto, colocar questões às crianças acerca do que está a ler e ter atenção ao modo como lê, ser cuidadosa na entoação e nas pausas para que as crianças compreendam, da melhor forma, possível a mensagem que lhes está a ser transmitida e para que sejam capazes de fazer uma seleção das ideias mais importantes.
- “Refletir e estabelecer relações” (*ibidem*); depois da informação selecionada será mais fácil a educadora lançar uma reflexão sobre a leitura e, simultaneamente, estabelecer ligações com experiências anteriores. Para Mata (2008), esta vertente é considerada fulcral, na medida em que a reflexão facilita a compreensão do conteúdo do texto lido.

No que à escrita diz respeito, quando inseridas numa família em que os objetos de escrita, como lápis, folhas, computadores estão bem presentes em casa, as crianças começam por se aperceber da utilidade desses mesmos objetos e, conseqüentemente, se lhes for dada a liberdade para os utilizar, “podem-se registrar tentativas claras de escrever – diferenciadas das tentativas de desenhar – desde a época das primeiras garatujas ou antes ainda (2 anos e meio ou 3 anos)” (Ferreiro & Teberosky, 1986, p. 181).

A partir deste momento as crianças já conseguem escrever, porém escrevem como sabem, sendo as primeiras tentativas de escrita: “(...) traços ondulados contínuos, ou uma série de pequenos círculos ou de linhas verticais” (*ibidem*).

Apesar disto, no início das primeiras formas de escrita, as crianças não criam uma relação entre a escrita e o significado dessa mesma escrita, imitam apenas o ato de escrever. De acordo com Mata, “as crianças desde cedo vão-se questionando e colocando hipóteses sobre a escrita, as suas características, as suas utilizações, em que contextos funciona, as regras que as regem, etc.” (2008, p. 33). Tal como a leitura, a escrita deve ser entendida como um processo que se vai desenvolvendo de maneira precoce, iniciando-se no momento em que as crianças se apercebem que existe escrita, mesmo quando não sabem qual a mensagem a ela associada.

Ferreiro & Teberosky questionam-se sobre as interpretações dadas às escritas: “A partir de que momento a criança dá uma interpretação à sua escrita?” (1986, p.181). Esta questão não foi totalmente respondida pelas autoras porém, as mesmas afirmam que “no começo da interpretação da própria escrita, a criança pode acompanhar seus desenhos de outros sinais que representam o seu próprio nome” (Ferreiro & Teberosky, 1986, p. 182).

Inicialmente, “a atribuição de significado é muitas vezes feita só posteriormente à escrita. Primeiro escrevem e depois pensam no seu significado. O significado é o que o “autor” quer, e se mais tarde lhe atribuir outro diferente, não há problema, pois o que conta é “a intenção do autor” (Mata, 2008, p. 40).

Assim, esta escrita “não pode funcionar como veículo de transmissão de informação (...)” (Ferreiro & Teberosky, 1986, p. 183). Neste nível de escrita podem ainda “aparecer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objecto referido (*ibidem*)”.

Tal como já referi, inicialmente a escrita é representada através de garatujas, depois começam a surgir alguns caracteres que, gradualmente, vão tendo uma maior variabilidade e se vão assemelhando às letras do alfabeto. Também é comum encontrarmos representações escritas feitas por crianças misturadas com números, na medida em que no Pré-Escolar ainda lhes é difícil distinguir letra de número. Mais tarde, as crianças começam a diferenciar os caracteres do nosso código escrito de outro tipo de caracteres.

Por outro lado, importa salientar que no contexto de Pré-Escolar, muitas das crianças já são capazes de escrever algumas palavras, de forma correta, como o nome próprio e o nome dos colegas da sala. No que se refere à orientação espacial da escrita, este é um aspeto importante no início da aprendizagem. Há crianças que por vezes escrevem com uma orientação correta e em alguns casos trocam essa orientação. “Estes “avanços e retrocessos” fazem parte do processo de aprendizagem e é com eles que as crianças vão evoluindo no sentido de uma compreensão profunda das convenções do nosso sistema de escrita” (Mata, 2008, p. 37).

### **2.8.2. Competências essenciais na aprendizagem da escrita**

Tal como no processo da aprendizagem da leitura, Mata definiu duas competências essenciais no processo da aprendizagem da escrita:

- Distinguir os caracteres do alfabeto de outro tipo de caracteres;
- Escrever no decorrer de brincadeiras.

No que refere à primeira competência podem incluir-se quatro características, como “demonstrar curiosidade”; “identificar características do código escrito”; “diferenciar códigos”; “adequar o código à situação” (Mata, 2008, p. 49).

- “Demonstrar curiosidade” (*ibidem*); esta é a vertente principal no que respeita à primeira competência, pois as aprendizagens partem, muitas vezes, da curiosidade que as crianças demonstram.

Quando inseridas numa sala em que observam diariamente, a educadora a escrever, muito provavelmente irão questioná-la, no sentido de perceber o que está a escrever. Desta forma é importante que os adultos da sala organizem os espaços de maneira a que as crianças tenham contacto com materiais escritos e que leiam/escrevam na presença das crianças com a intencionalidade de promover a escrita e a leitura.

- “Identificar características do código escrito” (*ibidem*); esta vertente está relacionada com os materiais escritos existentes na sala de atividades, como a identificação dos materiais individuais de cada criança, a identificação das áreas da sala, dos cabides. Ao contactarem com estes materiais, diariamente as crianças apercebem-se das características da escrita, da linearidade, da forma como cada letra é representada.
- “Diferenciar códigos” (*ibidem*); As crianças vão, de forma gradual, identificar as diferenças entre o desenho e a escrita até perceberem que “o desenho representa as características dos objectos, enquanto a escrita representa o seu nome” (Mata, 2008, p. 51).
- “Adequar o código à situação” (*ibidem*); no momento em que a criança consegue colocar a data, através de números e escrever o seu nome através de letras já está a adequar o código à situação.

No que respeita à segunda competência, para que ela se desenvolva é necessário considerar três características: “demonstrar iniciativa”; “envolver-se em diferentes tarefas de escrita”; “adequar formas de escrita a contextos específicos” (Mata, 2008, p. 52).

- “Demonstrar iniciativa” (*ibidem*); a utilização da escrita por iniciativa própria nas suas brincadeiras é um indício de que a criança está disponível para a exploração de atividades que envolvam a escrita;

- “Envolver-se em diferentes tarefas de escrita” (*ibidem*); quando envolvidas em tarefas de escrita, as crianças motivam-se e, para isso, é necessário que o adulto proponha tarefas de escrita significativas na sala de atividades e que valorize as suas escritas, por mais estranhas que sejam, no sentido do incentivo e motivação;
- “Adequar formas de escrita a contextos de escrita” (*ibidem*); quando envolvidas em atividades de escrita com diferentes fins, as crianças vão adquirindo conhecimento acerca das diferentes formas de escrever, bem como dos objetivos da escrita e das suas funções. “A apropriação das diferentes formas de escrita é gradual e este processo tem que ser iniciado no Jardim de Infância, proporcionando múltiplas oportunidades de exploração e reflexão sobre a escrita” (Mata, 2008, p. 54).

### 2.8.3. Os níveis da escrita definidos por Ferreiro & Teberosky

Ferreiro & Teberosky (1986) definem cinco níveis de escrita:

O nível 1 caracteriza-se pela fase dos grafismos que poderão ser separados entre si (escrita de imprensa), ou os grafismos ligados entre si (escrita curvada). No que refere à interpretação da escrita pelas crianças, cada uma interpreta aquilo que escreve e não o que os outros escrevem.

No que refere ao nível 2, enquanto no nível 1 as escritas são muito semelhantes, apesar de transmitirem significados diferentes, no nível 2 há uma preocupação por parte das crianças em produzir escritas diferentes, quando querem transmitir uma mensagem diferente. De acordo com Ferreiro & Teberosky (1986), “o progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras” ( p. 189).

Para além disto, outro aspeto importante que caracteriza o nível 2 é a preocupação que as crianças têm no que refere à quantidade e variedade de grafismos.

No que refere ao nível 3, este é caracterizado, pelas autoras, pela preocupação que as crianças têm em dar um som a cada letra, dando-se nesta fase o início da aprendizagem da fonologia. “Pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala” (Ferreiro & Teberosky, 1986, p. 193).

Para além disto e no final deste nível 3, “a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba” (ibidem), havendo assim uma maior formalidade no que diz respeito à escrita.

No que concerne ao nível 4, “a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de caracteres” (Ferreiro & Teberosky, 1986, p. 196).

Por fim, o nível 5 caracteriza-se por um nível formal da escrita denominado escrita alfabética. Para a criança que se encontra neste nível, cada carácter corresponde a um som, realizando “sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (Ferreiro & Teberosky, 1986, p. 213).

Apesar de Ferreiro & Teberosky definirem diferentes níveis para a aprendizagem da escrita “é de extrema importância respeitar as características conceptuais de cada um e não tentar acelerar a sua progressão procurando saltar etapas e não respeitando o tempo e as oportunidades de que necessitam para irem evoluindo sem problemas, nem pressões, nem sobressaltos” (Mata, 2008, p. 43).

Importa salientar que é essencial que as crianças escrevam com uma intencionalidade (função da escrita), é fundamental que a criança esteja envolvida em situações de escrita reais para se aperceber de que a escrita tem objetivos. É igualmente importante que a educadora a apoie e incentive, dando-lhe, mais tarde, tarefas de escrita com um maior grau de complexidade, tornando-se um desafio que, quando concretizado, leva à satisfação. Outro aspeto importante é que a criança se sinta capaz de realizar as tarefas relacionadas com a escrita. A educadora deve apoiar e reconhecer as evoluções das crianças, apoiá-las quando as tarefas referentes à escrita não estão corretas, reconhecer o trabalho, o esforço e dedicação da criança. “Completar estas vertentes pode promover o desenvolvimento de crianças envolvidas com a escrita, ou seja, crianças curiosas sobre a escrita em vez de crianças inibidas e/ou passivas” (Mata, 2008, p. 48).

## **2.9. A importância da leitura de histórias na emergência da leitura e da escrita**

Após ter refletido acerca das competências associadas à leitura e à escrita importa salientar um dos tipos de leitura mais cativantes para as crianças de creche e de pré-escolar, pois as competências referidas acima só se desenvolverão a partir de leituras que sejam consideradas interessantes para as crianças.

Para além de agradar as crianças a leitura de histórias é “uma actividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica” (Mata, 2008, p. 78).

Para Mata (2008), a leitura de histórias é uma atividade enriquecedora por vários motivos, vejamos então os que a autora destaca: “proporcionar oportunidades para ouvir leitura fluente”; “desenvolver a curiosidade pelos livros”; “aprender comportamentos de leitor”; “alargar experiências”; “apoiar no desenvolvimento de conceitos sobre a escrita” (p. 79).

Proporcionar oportunidades para ouvir leitura fluente – Ao ouvir uma leitura fluente, com uma entoação adequada, a criança compreenderá melhor a mensagem transmitida.

Desenvolver a curiosidade pelos livros – Os adultos mais próximos, como pais e educadores, devem de contar histórias diversificadas, com significado, encantadoras e através de estratégias que cativem.

Aprender comportamentos de leitor – Tal como já referia anteriormente, ao observar os pais e educadores a ler, as crianças estão a aprender os diferentes comportamentos de leitor, o que irá influenciar o comportamento das crianças enquanto futuros leitores.

Alargar experiências – A audição de histórias permite às crianças a aquisição de novos conhecimentos e esses conhecimentos podem ser alargados através de “explorações e pesquisas, para se saber mais sobre determinado assunto (...)” (Mata, 2008, p. 79).

Seguindo a linha de pensamento de Mata (2008), “é importante não só o trabalho de preparação da leitura da história, como também (...) as questões que se lançam e os apoios à sua compreensão (p. 78). Para a autora, é fundamental ter em atenção a escolha do livro, isto é, importa escolher um livro que se adequa à faixa etária em questão, outra característica inerente à leitura de histórias considerada primordial para a autora é a forma de discurso utilizada pelas educadoras, referindo que o discurso deve estar adequado às individualidades de cada grupo. “A riqueza das interacções com a leitura promove-se também com as actividades que se podem desenvolver (...) depois da leitura da história” (Mata, 2008, p. 80). No entanto, nem todas as histórias podem ser exploradas de igual forma, pois nem todas as histórias suscitam o mesmo interesse nas crianças e quando exploradas algumas demoram mais tempo relativamente a outras, dependendo do tema e claramente do interesse que o grupo demonstra. Assim a leitura de histórias pode ser “uma atividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de «pequenos leitores envolvidos» que conseguem ir muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam” (*ibidem*).

## CAPÍTULO 3

### METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo apresenta a identificação e justificação do paradigma e do método de investigação utilizados para a realização do projeto, bem como os métodos de recolha e de tratamento de informação utilizados para o seu desenvolvimento.

#### 3.1. Identificação e justificação do paradigma e método utilizados

“Nem acção sem investigação nem investigação sem acção.”

(Kurt Lewin citado por Sanches , 2005, p. 127).

O conceito investigação é usado nas ciências sociais como “tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (Tuckman, 2012, p. 5) da vida em sociedade, posto isto, a investigação surge como forma de compreensão “do universo humano” (Moreira, 2007, p. 13). Numa investigação, o investigador tem de seleccionar o paradigma mais adequado ao estudo que irá realizar.

Para Coutinho (2011), o conceito de paradigma define-se como “um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites pelos elementos de uma comunidade científica num determinado momento histórico” (p. 11).

De acordo com a autora, existem atualmente três tipos de paradigmas: paradigma clássico, paradigma qualitativo e paradigma sócio-crítico (Pacheco, 1993 citado por Coutinho, 2011, p. 9).

A presente investigação foi desenvolvida em contexto de creche e de pré-escolar, mais propriamente, numa sala de creche com crianças de idades compreendidas entre os dois e os três anos de idade e numa sala de jardim-de-infância com crianças de idades compreendidas entre os cinco e os seis anos.

Como tal, é necessário seguir uma metodologia que possibilite compreender os dados e as informações produzidas pelos alunos, relevantes para o estudo.

Tendo em consideração as finalidades deste estudo, a minha investigação insere-se num paradigma qualitativo. Para Bell (1993) o paradigma qualitativo é o mais utilizado no âmbito da investigação educacional, em que abrange diversas “formas de planear uma investigação, podendo, eventualmente, contribuir para uma melhor compreensão das fontes” (Bell, 1993, p. 19).

Neste tipo de investigação os papéis do investigador e do investigado possuem características semelhantes na medida em que ambos são “ao mesmo tempo, “interpretes” e “construtores de conhecimento” (Usher, 1996, p.19 citado por Coutinho, 2011, p. 17).

A investigação educacional ficou reconhecida na década de cinquenta do século XX, no entanto a investigação qualitativa, em especial na área da educação não era valorizada, tinham-na como *marginal* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 19). A investigação qualitativa começou a ser valorizada apenas no final da década de sessenta, pois foi a partir dos anos sessenta que se deu uma maior atenção aos “problemas educativos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 36). Bogdan e Biklen (1994) referem que a investigação qualitativa possui cinco características. Apesar de a investigação qualitativa possuir cinco características os autores defendem que numa investigação desta natureza não é necessariamente obrigatório desenvolver estudos que “patenteiam estas características com igual eloquência” (p. 47). Posto isto, as características pertencentes à investigação qualitativa são as seguintes:

- “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (*ibidem*); ou seja, o investigador encontra-se inserido no grupo que está a estudar para recolher os dados. O facto de o investigador estar inserido no grupo que está a estudar está relacionado com a preocupação que os investigadores revelam com o contexto, para eles é fulcral “ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).
- “A investigação qualitativa é descritiva” (*ibidem*); enquanto os dados da investigação quantitativa são apresentados em números, “os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas (...) a símbolos numéricos” (*ibidem*), para que os dados recolhidos sejam os mais ricos possíveis.

- “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49); o processo é essencial neste tipo de investigação porque nos dá a oportunidade para compreender “a história natural da actividade ou acontecimentos que pretendemos estudar” (*ibidem*).
  
- “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50); ou seja ao recolherem os dados no terreno não estão interessados em “confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente” (*ibidem*), pelo contrário, ao construírem uma teoria de “baixo para cima” (*ibidem*) estão a construir uma “teoria fundamentada” (Glaser e Strauss, 1967 citado em Bogdan e Biklen, 1994, p. 50) que compreende “uma teoria desenvolvida (...) com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são interrelacionadas” (*ibidem*).
  
- “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (*ibidem*) – Os investigadores qualitativos pretendem conhecer as ações dos sujeitos, no que diz respeito “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

Tendo em consideração o que referi anteriormente, a minha investigação possui as cinco características da investigação qualitativa, na medida em que eu recolhi os meus dados nos contextos de estágio, sendo esses os locais que me interessavam estudar; a informação contida nos dados recolhidos é em forma de texto; a finalidade desta investigação é compreender se ao dinamizar atividades que compreendam a literacia as crianças desenvolvem competências de literacia; a partir da análise dos meus dados irei construir uma “teoria fundamentada” (Glaser & Strauss, 1967 citado em Bogdan & Biklen, 1994, p. 50) que reflita que naqueles contextos e com aquelas crianças ocorreu determinado processo.

Pertencentes aos paradigmas existem processos que se traduzem no “caminho para chegar ao conhecimento científico, [sendo] o conjunto de procedimentos que servem de instrumentos para alcançar os fins da investigação” (Coutinho, 2011, p. 22). Considerando as suas características, considero que a natureza do meu estudo é inspirada no método de investigação-ação.

A investigação-ação teve início nos Estados Unidos da América na década de quarenta do século XX, primeiro no campo da educação, alastrando ao campo das ciências sociais. Os fundadores desta metodologia foram John Dewey e Kurt Lewin, sendo Dewey “a figura de topo do movimento progressista” (Máximo-Esteves, 2008, p. 25) cujo pensamento pautava-se pela aproximação de um conjunto de noções preliminares do que viria a ser a investigação-ação, dando especial ênfase ao pensamento reflexivo.

A investigação-ação é um dos métodos de investigação mais utilizado pelos docentes, devido essencialmente, ao seu “dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interactividade social, maior proximidade do real pela predominância da *praxis*, da participação e da reflexão crítica e intencionalidade transformadora” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 357).

A investigação-ação caracteriza-se pela sua metodologia de pesquisa cujo objetivo principal é a resolução de problemas reais. Assim sendo, o investigador envolve-se “activamente na causa da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 293) com vista a culminar a situação problema identificada. O método de investigação-ação é caracterizado pelos seguintes aspetos:

- “Participativa e colaborativa” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 362), pois todos os interessados trabalham em conjunto de modo a melhorar determinado fenómeno/acontecimento, “dado que não se pode fazer investigação-ação sem a cooperação de todos os elementos envolvidos, desde o diagnóstico da situação até à sua avaliação final” (Sanchez, 2005, p. 138).
- “Prática e interventiva” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 362), isto é, o investigador não se limita apenas à teoria e introduz-se no campo que está a investigar, é prática e interventiva pelas observações que faz, os inquéritos por entrevista que prepara, entre outros métodos de recolha de dados que utiliza.
- “Cíclica” (*ibidem*), ou seja, há um constante cruzamento entre a teoria e a prática, sendo que as etapas de Investigação-Ação, (o planear -atuar-observar-refletir- avaliar e dialogar), não se regem por uma ordem exata, pois “as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 362).
- “Auto-Avaliativa” (*ibidem*), porque as modificações são constantemente avaliadas (...)” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 363).

Existem quatro fases fulcrais na metodologia da investigação-ação – “a planificação, a ação, a observação e a reflexão” (Coutinho , Sousa, Dias , Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 368). Este tipo de investigação caracteriza-se por um “processo cíclico (...) que alterna entre acção e reflexão crítica” (Coutinho , Sousa, Dias , Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 360), porque o que se pretende é a melhoria de um determinado fenómeno/acontecimento sendo que o investigador, depois de refletir, recorre, com frequência, à repetição de fases para tornar o seu estudo mais sólido. Vejamos agora, na figura 1, a representação gráfica da investigação-ação:

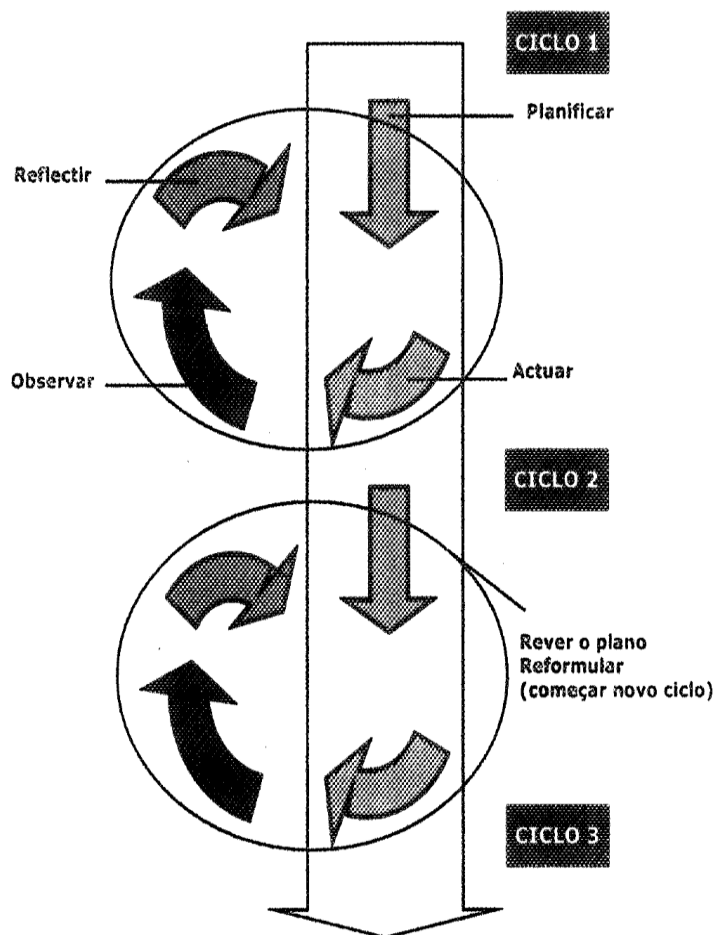


Imagem 1 – Ciclos de Investigação-Ação (Coutinho , Sousa, Dias , Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 369)

## 3.2. Métodos de Recolha e de tratamento de informação

No processo de investigação existem momentos de grande incerteza por parte do investigador sendo por vezes marcados “ (...) por muitas dúvidas, dissabores e algumas angústias” (Máximo-Esteves, 2008, p. 84). Porém existem diversos instrumentos que auxiliam o investigador ao longo do processo de recolha e análise de “dados no âmbito da investigação qualitativa” (Máximo-Esteves, 2008, p. 86). Os instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação são: observação participante, entrevistas e análise documental.

### 3.2.1. Observação

Segundo Carmo & Ferreira (2008), existem três tipos de observação: a observação não participante, a observação participante despercebida pelos observados e a observação participante. No que concerne à observação não participante, este é um tipo de observação em que “o observador não interage de forma alguma com o objecto de estudo (...)” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 120). Já na observação participante despercebida pelos observados, o investigador encontra-se inserido do grupo-alvo, porém observa-o de uma forma discreta. No que diz respeito à observação participante, este é um tipo de observação em que o observador “deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada (...)” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 121).

O investigador que utiliza a observação participante tem de ter em conta, o modo como aborda o grupo-alvo. Ao estudar um comportamento de um grupo, o investigador irá influenciar o comportamento desse mesmo grupo só pela sua simples presença. Assim, este deve abordar os sujeitos investigados de forma espontânea e não muito controlada. Este modo de interação e abordagem simples é fundamental, porque “se as pessoas forem tratadas como «sujeitos de investigação», comportar-se-ão como tal, o que é diferente do modo como normalmente se comportam” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 68).

No caso desta investigação optei por utilizar a observação participante, visto que a observação foi feita em contexto de estágio, em que representei um papel ativo e mantive “um envolvimento completo com a instituição (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 125). Depois de decidir qual o tipo de observação a realizar, o investigador deve pensar numa forma de efetuar os registos observados. Segundo Esteves (2005), as anotações podem ser realizadas através de notas de campo, diários ou meios audiovisuais (fotografias, vídeos).

No caso desta investigação optei por registar as observações através das notas de campo e dos meios audiovisuais. As notas de campo são o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

As notas de campo podem ser registadas num caderno de campo em que o investigador descreve o que está a observar, assim como o fiz no decorrer do estágio. O registo das observações pode, ou não, ser feito durante a observação. Optei por registar durante a observação, porque desta forma é mais difícil escapar algum detalhe ao investigador, enquanto depois da observação muitos pormenores acabarão por ser esquecidos.

### 3.2.2. Entrevista

A entrevista é uma técnica de recolha de dados, muito utilizada nas investigações, traduzindo-se num “acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal” (Máximo-Esteves, 2008). Existem diferentes tipos de entrevistas que podem ser utilizadas de acordo “com a finalidade do estudo em causa” (Máximo-Esteves, 2008, p. 93). Para Máximo-Esteves (2008) as entrevistas podem ser em profundidade, histórias de vida, semiestruturada e focalizada em grupo. Nesta investigação optei por utilizar a entrevista semiestruturada.

A entrevista semiestruturada foi utilizada para conhecer as concepções das educadoras acerca do desenvolvimento das competências de literacia escrita e de leitura na creche e no Pré-Escolar, nomeadamente, os contributos que o papel das educadoras podem ter no desenvolvimento dessas competências. Posto isto, a estrutura deste tipo de entrevista compreende a “intervenção mútua” (Máximo-Esteves, 2008, p. 96) entre o entrevistador e o entrevistado. Tal como refere Máximo-Esteves (2008) a introdução de uma série de questões amplas por parte do investigador tem como finalidade a “procura de um significado partilhado por ambos” (p.96).

De seguida, apresento as entrevistas realizadas às Educadoras Cooperantes, em contexto de Creche e de pré-escolar, respetivamente.

#### **Entrevista realizada à educadora do contexto de Creche:**

**“Estagiária:** Utiliza a escrita na sala de atividades?

**Educadora:** Sim, quando escrevo sobre as atividades.

**Estagiária:** Porque é que usa a escrita na sala de atividades?

**Educadora:** Para fazer o registo do dia.

**Estagiária:** Como é que utiliza a escrita?

**Educadora:** Utilizo a escrita para fazer os registos das atividades realizadas.

**Estagiária:** Utiliza a leitura na sala de atividades?

**Educadora:** Sim.

**Estagiária:** Porque é que usa a leitura na sala de atividades?

**Educadora:** Porque é importante ler histórias às crianças, pois ajuda-as a desenvolver o imaginário, a pensar sobre o que irá acontecer e para que as crianças comecem a ter contacto com a leitura.

**Estagiária:** Como é que utiliza a leitura?

**Educadora:** Através da leitura de histórias.”<sup>1</sup>

### **Entrevista realizada à educadora do contexto de Pré-Escolar:**

“**Estagiária:** Utiliza a escrita na sala de atividades?

**Educadora:** Sim.

**Estagiária:** Porque é que usa a escrita na sala de atividades?

**Educadora:** Para desenvolver a expressão e a comunicação nas crianças, na medida em que a escrita aparece como suporte dessa comunicação. Utilizo a escrita como forma de desenvolvimento óculo-manual, da motricidade fina e para que as crianças vão percebendo que a utilização da escrita é essencial e que serve para comunicar.

**Estagiária:** Como é que utiliza a escrita?

**Educadora:** Por exemplo quando as crianças estão a desenhar questiono-as sobre o que estão a desenhar e registo na presença de cada uma delas o que me transmitem. Por vezes peço às crianças para fazerem a cópia de algumas palavras ou até mesmo de quadras e poesias.

**Estagiária:** Utiliza a leitura na sala de atividades?

**Educadora:** Sim.

**Estagiária:** Porque é que usa a leitura na sala de atividades?

**Educadora:** Para que as crianças aprendam a sua funcionalidade e para que desenvolvam o interesse pela leitura.

**Estagiária:** Como é que utiliza a leitura?

**Educadora:** Quando as crianças atualizam os mapas (presenças, tarefas, calendário) estão a «ler»; nos momentos de grande grupo quando lhes leio histórias; quando identificam os cartões dos colegas através do nome; quando é necessário comunicar alguma informação aos pais de forma escrita tenho o cuidado de ler o recado na presença das crianças antes de entregar aos pais”.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> A análise desta entrevista apresenta-se no capítulo 5

<sup>2</sup> A análise desta entrevista apresenta-se no capítulo 5

### 3.2.3. Análise Documental

No que à análise documental diz respeito esta técnica de recolha de dados “visa seleccionar, tratar e interpretar informação (...) dos que investigaram antes no mesmo terreno (...)”. Desta forma, o investigador apoia-se em “(...) suportes sólidos anteriormente concebidos e testados” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 73). Dentro da análise documental, existem dois tipos de documentos a que o investigador recorre para fazer a sua pesquisa: os documentos escritos e os documentos não escritos.

➤ Documentos escritos – De acordo com Carmo e Ferreira (2008), são aqueles que se encontram em forma de texto e podem ser pesquisados em “bibliotecas e arquivos; bibliografias; enciclopédias, dicionários e vocábulos; livros e revistas especializadas; ficheiros em suporte escrito e bases de dados em suporte digital” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 73).

➤ Documentos não escritos – Esta técnica de recolha de dados caracteriza-se pela “análise de informação de registos de som e de imagem (...)” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 97).

No caso do projeto de investigação que estou a desenvolver sobre a literacia pretendo utilizar documentos escritos, nomeadamente bibliografia obtida na Escola Superior de Educação de Setúbal e nas instituições nas quais realizei os dois estágios.

Relativamente aos documentos não escritos pretendo utilizar a fotografia por ser um meio de “(...) maior fidelidade no registo do que está a acontecer (...)” (Esteves, 2008, p. 88), para que posteriormente possa observar as fotografias permitindo-me uma análise de conteúdo com uma maior precisão.

## CAPÍTULO 4

### DESCRIÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

O presente capítulo apresenta fundamentalmente a contextualização das instituições nas quais realizei os estágios em creche e em pré-escolar, bem como a descrição dos grupos e dos espaços e rotinas inerentes às salas onde desenvolvi a presente investigação. Por último, irei fazer uma abordagem curricular das duas salas (Creche e Pré-Escolar). Tendo em conta que o presente projeto está inteiramente ligado à literacia emergente, primeiramente farei um enquadramento curricular geral e de seguida irei abordar, particularmente, a linguagem e comunicação inerentes à abordagem High/Scope e às orientações curriculares para a educação pré-escolar.

#### 4.1. Contexto de Creche

A instituição na qual realizei o estágio em creche foi fundada em 1981. A instituição contava com uma sala de Creche, com crianças de idades compreendidas entre os dois e os três anos de idade e tinha três salas de Pré-Escolar. Ainda no mesmo ano, inaugurou-se o 1º berçário (destinado a bebés até aos doze meses) e a sala de Creche, para crianças com idades compreendidas entre um e dois anos de idade.

Em 1985/86 é construído o A.T.L e no mesmo período de tempo, é também construído um bairro muito próximo da instituição. O A.T.L encerrou no ano de 2006 devido à inserção das Atividades Extra Curriculares e por consequência, à diminuição dos apoios institucionais. No ano seguinte, em 2007, o espaço dedicado à valência de Creche alargou, construindo-se mais duas salas. Esta instituição situa-se no concelho do Montijo, freguesia do Afonsoeiro. A população desta freguesia dedicava-se maioritariamente à agricultura, porém com a instalação das indústrias corticeiras e a construção do caminho-de-ferro, o Afonsoeiro sofreu um grande desenvolvimento. No que diz respeito às habitações, o Afonsoeiro era constituído por pequenas casas.

Porém, a construção de prédios na freguesia aumentou em grande número e, por isso, o índice populacional tem vindo a crescer.

Esta instituição é considerada uma instituição particular de solidariedade social (IPSS). No que refere às valências, esta instituição é composta pela valência de Creche e de Pré-Escolar. A primeira valência conta com duas salas de 1º berçário (bebés até aos 12 meses); duas salas de 1-2 anos e duas salas de 2-3 anos.

No que refere à valência de Pré-Escolar esta é constituída por três salas, todas elas verticais (com crianças dos 3 aos 6 anos). Esta instituição conta com nove educadoras, uma delas de NEE; um professor de psicomotricidade; um professor de música e um professor de dança.

Referindo-me agora ao nível socioeconómico das crianças, a grande maioria são crianças oriundas de famílias de classe media baixa.

#### **4.1.1. Descrição do grupo da sala**

A equipa da sala é composta por uma educadora, uma auxiliar e quinze crianças, nove raparigas e seis rapazes com idades compreendidas entre os dois e os três anos de idade. Todas as crianças têm o português como língua materna e pertencem a um nível socioeconómico de classe média baixa.

No que concerne à linguagem das crianças, de acordo com a minha observação as crianças mais novas têm ainda alguma dificuldade em expressar-se verbalmente, porém as mais crescidas já são capazes de formar pequenas frases. Durante o estágio observei alguns conflitos entre pares, devido à grande dificuldade em partilhar, sendo normal nesta faixa etária, pois “à medida que as crianças começam a ganhar um sentido de si e começam a reclamar as coisas como sendo “Minhas!” também se envolvem em conflitos sociais” (Post & Hohmann, 2003, p. 89).

Porém a educadora preocupa-se em mostrar que é importante partilhar e ser amigo e, de forma progressiva, as crianças vão assimilando essa ideia. Relativamente às relações de afetividade entre as adultas da sala e as crianças, de acordo com as minhas observações há uma relação de confiança e de afetividade entre todos e segundo a educadora, o facto de a equipa pedagógica manter-se desde o ano passado poderá influenciar esta boa relação. A educadora já está com este grupo de crianças desde o ano anterior, porém três destas quinze crianças entraram apenas este ano letivo para a Creche.

De acordo com a educadora e em concordância com o projeto pedagógico a adaptação destas três crianças aconteceu de forma gradual, as crianças ao longo do tempo foram-se adaptando à educadora, auxiliares e às rotinas da sala de atividades.

Dentro deste grupo, uma das crianças tem necessidades educativas especiais apresentando um atraso global no desenvolvimento e, por isso, todas as segundas feiras, recebe o apoio de uma educadora de NEE, que implementa diversas propostas de forma a estimular esta criança globalmente. Apesar disto, a criança com NEE está bem integrada no grupo de crianças e ao longo do estágio observei que as restantes crianças são muito atenciosas para com ela.

O grupo da sala laranja frequenta as aulas de psicomotricidade. As aulas de sensibilização para a música são frequentadas apenas por oito crianças, normalmente, neste período de tempo as crianças que não têm música permanecem na sala de atividades a brincar nas diferentes áreas ou, quando necessário, a terminar trabalhos.

No que refere à avaliação das crianças, a educadora avalia-as continuamente e através de grelhas facultadas pela Segurança Social. Existem três grelhas distintas de avaliação: o relatório do programa de acolhimento; o plano individual da criança; o perfil de desenvolvimento da criança. Estas grelhas servem para registar o desenvolvimento das crianças. A avaliação da criança é necessária visto que “(...) o Educador fica com a consciência do que a criança é capaz de fazer e em que etapa da aprendizagem se encontra. Isto é muito importante porque o educador deve planificar partindo do que a criança já sabe, conhece – de forma a ir um bocadinho mais além dos seus conhecimentos sem lhe colocar um objectivo inacessível que a desmotive (...)” (Simões, 2004, p. 9).

#### **4.1.2. Descrição do espaço e da rotina**

A sala de creche na qual realizei o meu primeiro momento de estágio organiza-se em seis áreas essenciais. Esta organização começa a fazer sentido, visto que “estas crianças pequenas estão a começar a explorar e a compreender categorias – o modo como as coisas são idênticas ou diferentes – e a desenvolver a consciência espacial de onde as coisas estão” (Post & Hohmann, 2003, p. 144). As áreas pertencentes à sala são: a área da casinha; a área da garagem; a área da biblioteca; a área da expressão plástica; a área dos jogos e, por fim, a área do tapete, todas elas etiquetadas, através de um desenho e a sua respetiva denominação.

Em termos de infraestruturas, a sala laranja é uma sala bastante ampla, com cerca de 20 m<sup>2</sup> e tem uma grande incidência de luz natural proveniente das várias janelas dispostas em duas paredes da sala. No que concerne à decoração da sala, a cobertura das paredes apresenta-se essencialmente em tons de azul claro e branco. Nas paredes da sala encontram-se afixados os trabalhos realizados pelas crianças, o mapa das presenças, do tempo e dos aniversários.

No que diz respeito aos materiais, sala é composta por uma mesa, utilizada pelas crianças para jogarem e realizarem as tarefas propostas pela educadora; de uma bancada com gavetas, que serve de apoio aos materiais da educadora e onde são guardados os materiais considerados perigosos, como as tesouras. Nesta bancada há outro suporte de gavetas que serve para guardar os trabalhos individuais de cada criança, também etiquetados com os nomes e a fotografia de cada uma.

No que aos brinquedos diz respeito, de acordo com a minha observação há uma grande escassez de materiais. Para além disto, um armário situado perto da sala de atividades continha uma grande variedade de brinquedos, no entanto a educadora não lhes dava utilidade. De acordo com a abordagem High Scope as salas devem de conter uma panóplia de materiais que fomente nas crianças a aprendizagem ativa e a exploração livre. Tendo em conta a exploração livre conferida pela abordagem High Scope, os materiais deveriam estar disponíveis para exploração ao invés de fechados dentro do armário.

No que à rotina da sala diz respeito, a hora do acolhimento inicia a partir das 07:30 da manhã e a entrega aos familiares pode ser feita até às 19:00 da tarde. Neste intervalo de tempo existe um horário para cada momento da rotina diária, tal como para o momento da manta; brincadeiras livres ou orientadas pela educadora; arrumação; almoço; higiene; sesta; higiene; lanche e brincadeiras. De acordo com a educadora cooperante, esta forma de organização tem como objetivo primordial, oferecer segurança às crianças e proporcionar a previsibilidade. Apesar disto e segundo a educadora, é essencial que o adulto tenha a capacidade de adaptar esse mesmo horário às necessidades individuais de cada criança.

Para Post & Hohmann (2003), “uma vez organizada uma programação diária adequada, os educadores podem abordá-la de forma tranquila, dando tempo às crianças para lidarem com os acontecimentos e as rotinas de cuidados diários de acordo com o temperamento individual” (p.201).

### **4.1.3. Competências de literacia na sala de Creche**

No decorrer do estágio em Creche, observei que a sala de atividades inclui alguns suportes escritos que poderão servir de apoio para desenvolver as competências de literacia da leitura. As diferentes áreas estão identificadas através de um cartão que possui a designação da área por escrito e a fotografia da área em questão. Os cabides, onde as crianças colocam os seus objetos pessoais, estão também identificados através de um cartão que possui o nome e a fotografia da respetiva criança.

Outro aspeto relevante para este estudo e que pude observar no decorrer do estágio em contexto de Creche foi a utilização do mapa de presenças. Este mapa é composto pela fotografia acompanhada do nome de cada criança. Desta forma quando as crianças marcam a presença associam a fotografia ao nome escrito.

No que refere ao desenvolvimento de competências de escrita, não observei qualquer tipo de situação concreta. Porém, após a realização de trabalhos a educadora conversava com as crianças, de forma individual, e questionava-as a cerca do trabalho, à medida que ia escrevendo para tomar notas. Neste caso, apesar de as crianças não estarem em contacto direto com a escrita, observavam a educadora a escrever, sendo este um aspeto que poderá despertar o interesse futuro pela escrita.

## **4.2 Contexto de Pré-Escolar**

A instituição na qual desenvolvi o estágio na valência de Pré-Escolar pertence ao Agrupamento Vertical de Escolas do Bocage. De acordo com o Projeto Educativo da instituição, o agrupamento pertence à rede pública do Ministério da Educação.

Foi fundado em 2004/2005 e é constituído por oito estabelecimentos de ensino, com cerca de 2150 alunos. Atualmente, o agrupamento envolve duas freguesias pertencentes ao concelho de Setúbal; a freguesia de S. Julião e a freguesia de Sta. Maria da Graça. A Escola está localizada no Bairro de São Gabriel, na rua Gregório Lopes, na freguesia de Santa Maria da Graça, em Setúbal. A instituição foi fundada à cerca de vinte e cinco anos e desde aí que conta com as valências de Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico. No que refere à valência de Pré-Escolar, existem duas salas: a sala 1 (Laranja) e a sala 2 (Azul), ambas compostas por grupos verticais, ou seja com crianças de idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Cada uma das salas conta com uma educadora e uma assistente operacional.

O Pré-Escolar conta com uma sala de prolongamento, que é utilizada para dar resposta às famílias que não têm disponibilidade para ir buscar as crianças às 15:30. Esse período designa-se Atividades de Animação e Apoio à família (AAAF).

A valência de Pré-escolar conta ainda com uma docente de ensino especial, uma docente de expressão físico-motora e três assistentes operacionais, responsáveis pelas Atividades de Apoio à família (AAAF), que apoiam a restante equipa nos diferentes momentos da rotina diária, nomeadamente, no recreio e na hora de almoço.

#### **4.2.1. Descrição do grupo**

A sala na qual desenvolvi o estágio em Pré-Escolar foi a sala 2 (sala laranja), esta é uma sala vertical, com crianças de idades compreendidas entre os cinco e os seis anos.

A equipa pedagógica da sala é composta por uma educadora, uma assistente operacional e uma educadora de apoio a crianças com NEE. No que concerne ao grupo de crianças pertencente à sala laranja, é um grupo vertical, composto por crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos e grande parte irá transitar para o 1º ciclo, no próximo ano letivo. O grupo é constituído por vinte e quatro crianças, dezasseis raparigas e oito rapazes e a este grupo pertence uma menina com Síndrome de Down, a Catarina. Todas as crianças têm o português como língua materna e pertencem a um nível socioeconómico de classe média baixa.

Ao longo do estágio constatei que as crianças estão muito bem preparadas para ingressar no 1º ciclo, pois já conhecem os números, as letras, têm uma grande facilidade em contar e algumas até já sabem ler e escrever palavras simples.

No que concerne às áreas das expressões, o grupo da sala laranja tem atividades de expressão musical e de expressão físico-motora. A expressão musical é orientada pela educadora da sala, todas as quintas-feiras e a expressão físico-motora, é orientada por uma professora da área, todas as sextas-feiras, no ginásio e às quartas-feiras pela educadora. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a expressão físico-motora é uma das áreas essenciais do Pré-Escolar, ora vejamos: “Tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global (...) de modo a permitir que todas (...) aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo” (Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p. 58).

### 4.2.2. Descrição do espaço e da rotina

No que concerne ao ambiente físico da sala laranja, este está organizado em diferentes áreas – a área da casa, das construções, dos livros, do recorte e colagem, da pintura, da plasticina, do desenho, do computador, dos jogos e do quadro preto.

Esta organização por áreas é deveras enriquecedora, por permitir a cada criança diferentes tipos de experiências e por promover a interação “(...) com pequeno número de companheiros, possibilitando-lhe melhor coordenação de suas ações (...)” (Oliveira, 2002, p. 195).

Apesar de a educadora não exercer o seu trabalho de acordo com um modelo curricular específico, pude observar e indo ao encontro daquilo que a educadora me transmitiu a organização do espaço vai ao encontro do currículo High/Scope. De acordo com o modelo curricular High/Scope, o ambiente físico é espaçoso; a sala está organizada por diferentes áreas; as áreas estão devidamente identificadas; cada área específica tem espaço suficiente para várias crianças poderem brincar; existe uma grande visibilidade entre as áreas.

No que refere à sala laranja, o ambiente físico é amplo, tendo aproximadamente 25 m<sup>2</sup> permitindo à educadora uma boa visibilidade de todas as áreas. Para além da educadora, também as crianças têm uma boa visibilidade de área para área, permitindo-lhes observar as brincadeiras dos colegas.

No que diz respeito à identificação das diferentes áreas, cada uma delas está identificada com a respetiva designação nome e desenhos ilustrativos da área em questão.

Relativamente aos materiais, tal como no currículo High/Scope, os materiais pertencentes à sala laranja encontram-se visíveis e ao alcance das crianças, promovendo a “capacidade da criança para fazer escolhas e tomar decisões” (Hohmann & Weikart, EDUCAR A CRIANÇA, 1997, p. 162).

Esta sala possui uma grande quantidade de materiais e objetos, promovendo, desta forma, uma diversidade de experiências/brincadeiras e encorajando a aprendizagem ativa.

No que refere à arrumação dos trabalhos das crianças, existe uma área com gavetas, devidamente identificadas (nome e fotografia) dedicada à arrumação dos trabalhos de cada uma das crianças. Para além destas gavetas de arrumação, estão também etiquetados os cabides de cada criança e as garrafas de água. De acordo com o currículo High/Scope, esta forma de organização é muito rica em aprendizagens, “é um exercício cognitivo de discriminação, ao identificarem os símbolos, e é um exercício que conduz à pré-leitura e escrita” (Ferreira, 2005, p. 5).

Para além de ser considerado um exercício de pré-leitura e escrita, a etiquetagem promove a autonomia, uma característica que se destaca neste grupo de crianças e que a educadora promove no dia-a-dia, nomeadamente, quando preenchem em grande grupo o mapa de presenças.

Referindo-me especificamente ao tapete, é na parede junto ao tapete que estão afixados os mapas nomeadamente, o calendário, o mapa de tarefas, o mapa de presenças. Estes são preenchidos pelas crianças, diariamente.

Para além dos mapas referidos, é nesta parede que está afixada uma cartolina com velcro, que serve para colocar os cartões de identificação individuais e que são retirados e colocados nas respetivas áreas, também diariamente.

No que à rotina da sala diz respeito, a hora do acolhimento inicia a partir das 08:00 da manhã e as atividades na sala terminam às 15:30 da tarde. Neste intervalo de tempo existe um horário para cada momento da rotina diária, tal como para o momento da reunião de grande grupo; brincadeiras livres ou atividades propostas pela educadora; higiene-recreio-higiene; continuação das brincadeiras ou atividades; arrumação; higiene-almoço-higiene; recreio; reunião em grande grupo; brincadeiras livres ou atividades propostas pela educadora; arrumação e reunião em grande grupo.

Para a educadora, esta forma de organização tem como finalidade oferecer segurança às crianças e proporcionar a previsibilidade.

De acordo com a educadora, numa sala de Pré-Escolar, não podemos ignorar a importância que a rotina diária tem na vida de quem vive neste espaço, porque é a sequência dos vários momentos pedagógicos que permite que a criança adquira “aprendizagens múltiplas no âmbito do ser relacional, da pertença participativa, das experiências significativas, da representação e narração” (Oliveira-Formosinho, Andrade , & Formosinho, 2011, p. 72).

Desta forma, a organização temporal é considerada educativa “(...) porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão (...)” (Núcleo de Educação Pré-Escolar , 1997, p. 40). Desta forma, é necessário que a organização temporal do grupo de uma sala de Pré-Escolar seja refletida “a partir das aprendizagens experienciais das educadoras e das crianças para que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo” (Oliveira-Formosinho, Andrade , & Formosinho, 2011, p. 72).

### 4.2.3. Competências de literacia na sala de Pré-Escolar

Tal como já mencionei no capítulo 1, a educadora de Pré-Escolar dá grande importância à utilização dos materiais escritos. Ao longo do estágio tive a oportunidade para observar que a sala de Pré-Escolar é composta por uma grande diversidade de suportes escritos, sendo estes utilizados diariamente por todas as crianças. Um dos suportes escritos utilizados, diariamente é o mapa de tarefas. Todas as segundas-feiras são escolhidas duas crianças para desempenhar o papel de responsável por uma tarefa específica, pelo calendário, pela arrumação, pelo comboio (fila), pelo refeitório, pelos cartões e por contar os colegas presentes na sala. Para que haja uma organização existe um mapa semanal de tarefas (atualizado diariamente pelos responsáveis de cartões) e onde estão identificadas as diferentes tarefas e os respetivos responsáveis.

Os responsáveis pelo calendário atualizam-no, diariamente. O calendário é composto por um relógio em que os ponteiros são móveis, possui também os diferentes dias da semana, os dias do mês (número), o mês, as diferentes estações do ano e os diferentes tipos de estado do tempo.

Para cada um destes tópicos existe uma peça de plástico móvel para que o responsável pelo calendário a coloque no sítio correto.

No que refere aos responsáveis pelos cartões, estes atualizam o mapa das tarefas. É no mapa de tarefas que estão mencionadas todas as tarefas que referi anteriormente, os responsáveis só têm de colocar à frente de cada tarefa um cartão com o nome da criança responsável por essa tarefa. Para além disso, distribuem pelas restantes crianças da sala os cartões individuais de cada uma, compostos pelo nome que as identifica. Estes cartões são distribuídos pelas crianças para que estas os coloquem na área para a qual pretendem ir trabalhar.

No momento em que as crianças identificam o nome de cada colega estão a demonstrar as suas competências de leitura, visto que “há formas de “leitura” que podem ser realizadas pelas crianças, como interpretar imagens” (Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p. 71) e, neste caso, o grupo identifica as fotografias dos restantes colegas. Nesta tarefa, grande parte das crianças identifica apenas pela fotografia. Porém ao longo do tempo vão associando a fotografia ao nome, ou à primeira letra do nome desenvolvendo as primeiras competências de leitura.

Nas áreas que podem ser vistas como promotoras das primeiras formas de escrita e de leitura, esta sala de Pré-Escolar é composta pela área dos livros e pela área da Expressão Artística.

De acordo com a minha observação, as crianças costumam ver, «ler» livros e solicitavam-me frequentemente para que lhes lesse o que estava escrito em determinado livro, quando uma imagem lhes despertava o interesse. A área dos livros é uma área fundamental, uma vez que, “quanto mais as crianças sabem sobre a leitura e escrita antes de formalmente ensinadas a decifrar, maior será o sucesso na aprendizagem posterior da leitura” (Sim-Sim, 2009, p. 20).

No que refere à área da expressão artística, esta é utilizada frequentemente pelas crianças. No decorrer do estágio pude observar o interesse que o grupo demonstra pela expressão plástica. A área é também utilizada como um “meio de representação e comunicação” (Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p. 62), por vezes, por iniciativa própria, outras por iniciativa da educadora, que os encoraja a fazer representações, muitas vezes, após a leitura de histórias ou relacionadas com uma data comemorativa, como o dia do pai, ou a primavera. Para além disso, tal como no contexto de Creche, a educadora questiona sempre as representações das crianças e escreve, nos trabalhos individuais de cada uma e na presença das crianças, o significado dessas mesmas representações.

Ao contrário do contexto de Creche, a educadora de Pré-Escolar encoraja o grupo a passar por todas as áreas e incentiva as crianças a trabalharem, diariamente, com materiais escritos. Durante o estágio tive oportunidade de conversar com a educadora sobre este aspeto e esta referiu que é importante as crianças passarem por todas as áreas, tal como aumentar o grau de dificuldade no que refere ao trabalho com materiais escritos. De acordo com a educadora, como forma de aumentar a complexidade da tarefa, a educadora optou por incluir um dossiê com fichas, na área da Expressão Artística.

No início do estágio, os responsáveis pelo calendário atualizavam-no apenas num suporte. No final do estágio apesar de o continuarem a fazer, preenchiam também uma ficha em que escreviam as horas e o nome do mês. Também os responsáveis pelo refeitório, apesar de continuarem a contar oralmente aos colegas o que comeram ao almoço, no final do estágio faziam-no também de forma escrita.

Após uma reflexão acerca da utilização de fichas na sala de Pré-Escolar considero que as aprendizagens adquiridas nas fichas podem ser adquiridas através de outras atividades que despertem um maior interesse nas crianças, sendo esta uma das razões que me levou a avançar com este projeto de investigação. A área das fichas não é ocupada somente pela vontade das crianças, pelo contrário a educadora refere que todas têm de ocupar aquela área uma vez por dia para que desenvolvam as competências de leitura e de escrita.

### 4.3. Enquadramento curricular: abordagem High/Scope

A educadora pertencente ao contexto de Creche baseava-se e organizava o seu trabalho através de uma abordagem ao currículo High/Scope. A abordagem High/Scope foi fundada em 1962 por David P. Weikart, esta abordagem foi criada para atender às necessidades das crianças oriundas de bairros pobres, essencialmente, para “dar resposta ao insucesso persistente de alunos do ensino secundário provenientes dos bairros mais pobres de Ypsilanti” (Hohmann & Weikart, EDUCAR A CRIANÇA, 2011, p. 2). Weikart concluiu que o insucesso escolar refletia uma preparação escolar inadequada dos alunos, “mais do que limitações inatas na sua inteligência” (*ibidem*). O Departamento de Serviço Especial procurou igualmente projetos práticos que a divisão de serviços de educação especial pudesse colocar em prática para diminuir o insucesso escolar.

Mais tarde, os serviços de educação especial começaram a considerar a hipótese de intervir junto das crianças de três-quatro anos, com o objetivo de “preparar as crianças de idade pré-escolar de zonas residenciais pobres para virem a ter, futuramente, sucesso na aprendizagem” (*ibidem*). No entanto, verifica-se em Portugal, a inexistência de currículos específicos para a Creche, uma vez que a Creche pertence à segurança social. Dada esta situação, as educadoras de infância inseridas na valência em questão desenvolvem o seu trabalho diário em Creche com base num “plano rico em atividades que visam promover o desenvolvimento das crianças” (Ramos, 2012, p. 42). Neste sentido, torna-se indispensável a existência de um currículo na Creche tendo em atenção as idades e o processo de desenvolvimento das crianças. Todavia, deve-se referir que o currículo para a Creche não pode ser coincidente com o currículo em Pré-Escolar, “pois o seu grau de desenvolvimento é diferente” (Portugal citado por Ramos, 2012, p. 43). Deste modo, a abordagem ao currículo High/Scope assenta sobre os princípios da aprendizagem activa que considera que “os bebés e as crianças aprendem activamente” (Post & Hohmann, 2003, p. 11).

Os princípios inerentes à abordagem High/Scope dividem-se em cinco partes fundamentais que “orientam a abordagem dos cuidados e a educação em grupo de bebés e crianças pequenas” (Post & Hohmann, 2003, p. 10): Aprendizagem Activa; Observação da Criança; Interação Adulto-Criança; Ambiente Físico; Horários e Rotinas.

### 4.3.1. Linguagem e comunicação na abordagem High/Scope

A comunicação existe a partir do momento em que a criança nasce, para haver comunicação não é obrigatório saber falar. Os bebês gostam de estabelecer relações com os outros de forma a adquirirem um sentimento de pertença e por necessidade, eles “comunicam os seus sentimentos e desejos através de sistemas cada vez mais complexos de choro, movimentos, gostos e sons (...)” (Jacalyn & Hohmann, 2011, p. 45). De acordo com Jacalyn & Hohmann (2011), “a comunicação é um processo de dar-e-receber; não são precisas palavras para veicular e compreender segurança, aceitação, confirmação ou respeito (...) e as pessoas em quem se confia estão interessadas naquilo que se quer comunicar e dizer” (*ibidem*).

A abordagem High/Scope defende que as educadoras devem de ter interesse relativamente aquilo que as crianças querem transmitir, pois assim estão a estimular a comunicação e a promover a oralidade, sendo este um dos passos cruciais para aprender a ler e a escrever.

A abordagem High/Scope define seis experiências chave que a educadora deve ter como suporte para desenvolver a comunicação na sala de atividades: “ouvir e responder; comunicar não verbalmente; participar na comunicação dar e receber; comunicar verbalmente; explorar livros de imagens; apreciar histórias, legas-lengas ou cantigas” (p.46).

**Ouvir e responder:** Por exemplo, quando as educadoras pronunciam o nome de uma criança, a criança olha para a educadora; quando a educadora refere que vão ouvir uma história as crianças dirigem-se para o tapete.

**Comunicar não verbalmente:** Por exemplo, quando a criança quer beber água e aponta para os copos.

**Participar na comunicação dar e receber:** Por exemplo, quando a criança olha para a educadora e sorri, esperando que a educadora lhe responda com outro sorriso; quando utiliza pequenas frases para fazer uma pergunta, “mantém uma troca verbal com outra pessoa, esperando que cada um fale na sua vez” (*ibidem*).

**Comunicar verbalmente:** Por exemplo, quando as crianças constroem frases para fazerem um pedido à educadora, ou para se referirem a alguém ou a algum objeto.

**Explorar livros de imagens:** Por exemplo, quando as crianças agarram nos livros, apontam para as imagens ou até nomeiam o nome de uma figura pertencente ao livro.

**Apreciar histórias, lenga-lengas ou cantigas:** Por exemplo, quando as crianças ouvem uma canção e participam balançando o corpo ou batendo palmas.

Assim sendo, é fulcral que as educadoras tenham em conta estas experiências chave referentes à comunicação e linguagem. Ao demonstrar interesse pelas comunicações das crianças, a educadora está a criar alicerces para que essa comunicação se desenvolva mais facilmente, pois desta forma a comunicação está a ser estimulada e desenvolvida.

É também fundamental que as educadoras contem histórias, cantem canções e lenga-lengas ao grupo da sala, para que a comunicação e linguagem se desenvolva com sentido.

#### **4.4. Enquadramento curricular: movimento da escola moderna**

No que se refere ao modelo pedagógico utilizado pela educadora de pré-escolar, esta rege-se essencialmente pelo Movimento da Escola Moderna. Porém apropria-se de linhas orientadoras de vários modelos, indo ao encontro das suas conceções e construindo a sua prática do modo mais adequado, de forma a responder às necessidades do grupo e de cada criança.

O Movimento da Escola Moderna foi fundado em Portugal no ano de 1966 (séc. XX), por Sérgio Niza, inspirado nas ideias do pedagogo francês Célestin Freinet.

Este modelo curricular de educação “assenta num projeto democrático de autoformação cooperada de docentes que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Niza, 2012, p. 190).

Os princípios pedagógicos pertencentes ao Movimento da Escola Moderna, caracterizam-se pelo privilégio das “abordagens «naturais» (globais e genéticas) e as estratégias de descoberta (problemas e projetos) e de criatividade” (Niza, 2012, p. 95), visando a construção de um modelo “sociocêntrico de educação” (Niza, 2012, p. 95) tendo como principal objetivo o desenvolvimento social e ético das crianças e jovens através da prática democrática “no decurso da educação formal” (Niza, 2012, p. 95).

Neste sentido, desenvolve-se uma pedagogia de cooperação educativa onde os conteúdos a serem desenvolvidos (que se organizam em projetos) sejam negociados cooperativamente visando o reforço do “sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social” (Niza, 2012, p. 96).

Para Niza (2012), o Movimento da Escola Moderna assenta em três condições essenciais: constituição de grupos verticais, privilegiar um ambiente de expressão livre, proporcionar às crianças tempo para brincar e explorar (p.198).

Grupos verticais: Este modelo curricular defende que as salas de atividades devem estar organizadas através de grupos verticais, “ (...) integrando de preferência as várias idades (...)” (Niza, 2012, p. 198), garantindo (...) o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (*ibidem*).

Privilegiar um ambiente de expressão livre: Um dos princípios propostos pelo pedagogo Célestin Freinet foi a criação de um ambiente de livre expressão das crianças “reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (*ibidem*), construindo desta forma novas aprendizagens.

Proporcionar às crianças tempo para brincar e explorar: Freinet dava grande ênfase às brincadeiras e explorações “para que possa ocorrer a interrogação (...) que suscite projetos de pesquisa, autopropostos ou provocados pelo educador (...)” (*ibidem*).

No que à organização do tempo diz respeito, neste modelo curricular o tempo está organizado em duas partes, a parte da manhã que se centra “fundamentalmente (...) na atividade eleita pelas crianças (...)” (Niza, 2012, p. 202) e a parte da tarde que se destina às “(...) sessões plenárias de informação e de atividade cultural, dinamizadas por convidados, pelos alunos ou pelos educadores” (Niza, 2012, p. 203). A rotina associada ao Movimento da Escola Moderna em nove momentos: “Acolhimento; Planificação em conselho; Atividades e projetos; Pausa; Comunicações; Almoço; Atividades de recreio; Atividade cultural coletiva e Balanço em conselho” (*ibidem*).

#### **4.4.1. O MEM e a literacia**

O Modelo Curricular Movimento da Escola Moderna dá grande ênfase à leitura e à escrita. Assim sendo, “o papel do educador é proporcionar um ambiente onde a escrita tenha um papel relevante, de modo a despertar a curiosidade e a progressiva descoberta dos seus códigos” (Folque , 1999, p. 11).

No que refere ao desenvolvimento da literacia, o Modelo Curricular Movimento da Escola Moderna baseia-se nas seguintes condições:

- a) “O ensino é organizado de forma a que as crianças compreendam a funcionalidade do acto de ler e escrever” (Niza, 1995 citado por Folque , 1999, p. 10).

- b) “A linguagem escrita é portadora de significado para a criança qualificando o seu cotidiano” (*ibidem*).
- c) “A aquisição do código escrito é encarada como um momento natural do desenvolvimento social e cognitivo da criança, e não como um treino (motor) que é imposto do exterior” (*ibidem*).

O Movimento da Escola Moderna dá grande relevância aos instrumentos de escrita, tais como: Mapa de Presenças; Mapa de Atividades; Lista de Projetos; Mapa das Tarefas; Diário de Turma. Para Folque (1999), “todos estes instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo (p. 9).

O modelo curricular MEM privilegia os sistemas de comunicação onde a linguagem escrita é essencial. Os tipos de comunicação utilizados pelas educadoras que regem o seu trabalho através do Movimento da Escola Moderna são: o “Texto Livre” (*ibidem*); a “Correspondência” (Folque , 1999, p. 11) e o “Diário de Turma” (Folque , 1999, p. 9).

Nas salas de MEM os instrumentos de escrita já antes mencionados têm como função registar, porém para além destes instrumentos, “a escrita tem também uma função de comunicação à distância” (Folque , 1999, p. 11). A comunicação à distância é realizada quando há a necessidade de comunicar com outras instituições, ou outras salas dentro da mesma instituição. A correspondência com outras instituições é uma forma das salas MEM “tomarem contacto com as vantagens de língua escrita, o seu poder comunicativo e cultural” (*ibidem*).

No que ao texto livre diz respeito, designa-se por tudo aquilo que as crianças ditam à educadora. Desta forma, é fulcral que a educadora se mostre disponível para “registar as mensagens das crianças (...)” (Leandro, 2008, p. 3), porque ao observarem a educadora a escrever as crianças vão aprendendo as diferentes características da escrita. Por último, o diário de turma que serve para comunicar aquilo que as crianças gostaram ou não gostaram e aquilo que já fizeram, bem como o que pretendem realizar. O diário de turma é organizado por quatro colunas “Não gostámos”; “Gostámos”; “Fizemos” e “Queremos” (Folque , 1999, p. 9). Este meio de comunicação é também considerado um instrumento de escrita, na medida em que as diferentes colunas são preenchidas ao longo da semana pelas crianças, sendo que “estes registos podem ser ilustrados ou apoiados pelas tentativas de escrita das próprias crianças” (*ibidem*).

## 4.5. O que nos dizem as orientações curriculares para a educação Pré-Escolar?

Antes do ensino formal as crianças já têm algumas ideias sobre a linguagem escrita, de acordo com as orientações curriculares o educador deve partir daquilo que a criança já sabe e criar oportunidades para as crianças contactarem com o código escrito, não de uma maneira formal. Este contacto com o escrito “situa-se numa perspetiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de 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” (Núcleo de Educação Pré-Escolar , 1997, p. 66).

### 4.5.1. Linguagem oral

Um dos grandes objetivos do Pré-Escolar é o desenvolvimento da linguagem oral, assim cabe ao educador proporcionar momentos em que as crianças desenvolvam a sua linguagem oral. Nas orientações curriculares para a educação pré-escolar, “salienta-se a necessidade de: criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interacção e a aprendizagem das crianças” (*ibidem*).

Para além da fala, a escuta é um fator fundamental no desenvolvimento da linguagem das crianças. Assim torna-se essencial que a educadora escute as crianças e valorize aquilo que dizem, pois “ (...) dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (Núcleo de Educação Pré-Escolar , 1997, p. 67). Pelo facto de o diálogo se apresentar como um fator de grande relevância no desenvolvimento da linguagem oral, o contexto educativo deve oferecer situações que “motivem o dialogo e a partilha entre as crianças (...)” (*ibidem*). Ao criar momentos de comunicação, o educador está a proporcionar às crianças momentos para que estas alarguem o seu vocabulário, “constituindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação” (*ibidem*).

De acordo com as orientações curriculares para a educação pré-escolar, o carácter lúdico da linguagem torna-se fundamental.

Ao proporcionar momentos de contacto com lenga lengas, rimas, poesia, a educadora está a transmitir ao grupo de crianças o “prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir relações” (*ibidem*).

Para além destas formas de expressão, a educadora deve ter em consideração os tipos de comunicação ocorrentes no dia-a-dia na sala de pré-escolar. De acordo com as orientações curriculares, é necessário que a educadora proporcione e incentive diferentes momentos de comunicação como forma de desenvolver a linguagem oral nas crianças. Os tipos de comunicação podem ser os seguintes:“(...) debater em comum as regras do grupo, negociar a distribuição de tarefas, planejar oralmente o que se pretende fazer e contar o que se realizou (...) transmitir mensagens ou recados, fazer perguntas para obter informação (...)” (Núcleo de Educação Pré-Escolar , 1997, p. 68).

#### **4.5.2. Linguagem escrita**

A leitura e a escrita fazem parte do dia a dia de muitas crianças no seu meio familiar, porém outras não têm acesso aos materiais escritos no seu quotidiano. Tendo em conta este aspeto, é fundamental que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. Assim sendo e indo ao encontro das orientações curriculares “a atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas” (Núcleo de Educação Pré-Escolar , 1997, p. 69).

As crianças de idade pré-escolar fazem variadas tentativas de escrita (imitação dos adultos) ao longo do dia. Algumas crianças reproduzem garatujas, outras já são capazes de fazer símbolos semelhantes às letras do alfabeto. Assim, é fundamental que a educadora disponibilize materiais escritos às crianças, para que estas «escrevam»”, estes materiais podem “ (...) fazer parte do material de faz de conta, onde as crianças poderão dispor de folhas, cadernos, agendas ou blocos, de uma lista telefónica, de revistas ou jornais (...)” (*ibidem*).Ao contactarem diariamente com materiais escritos as crianças vão desenvolvendo e aprendendo as características da linguagem escrita e “começando a perceber as normas da codificação escrita, a criança vai desejar reproduzir algumas palavras. Por exemplo: aprender a escrever o seu nome (...)” (*ibidem*).

“O desenho como forma de escrita”( *ibidem*):

É importante referir que o desenho constitui um papel fulcral na aprendizagem da escrita e da leitura no pré-escolar, na medida em que o desenho “é também uma forma de escrita”. Assim, a educadora deve proporcionar momentos para que as crianças desenhem.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “um desenho de um objecto pode substituir uma palavra, uma serie de desenhos permite «narrar» uma história ou representar os momentos de um acontecimento (...)” (*ibidem*).

“Funções da escrita” (Núcleo de Educação Pré-Escolar , 1997, p. 70):

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “uma das funções do código escrito é dar prazer (...) partilhar sentimentos e emoções (...) este é também um meio de informação (...) um instrumento para planificar e realizar tarefas concretas” (*ibidem*). Desta forma, é fundamental que a educadora escreva na presença das crianças nas mais diversas situações do dia a dia para que estas aprendam as funções do código escrito.

“O livro” (*ibidem*):

O livro é um instrumento fundamental nos primeiros contactos com a linguagem escrita, pois é através das histórias que as crianças descobrem o prazer pela leitura.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética (*ibidem*).

Para além dos livros de histórias é importante que a educadora disponibilize na sala de atividades outro tipo de livros, tais como enciclopédias, dicionários para que as crianças tomem conhecimento de que existem diferentes livros com diferentes funções. Assim sendo a educadora deve “ (...) proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito (Núcleo de Educação Pré-Escolar , 1997, p. 71).

“«Leitura» realizada pelas crianças” (*ibidem*):

Apesar de as crianças não serem capazes de ler corretamente, “há formas de leitura que podem ser realizadas pelas crianças, como interpretar imagens ou gravuras de um livro (...)”(*ibidem*).

“Registos”(*ibidem*):

Os registos diários devem ser feitos na presença das crianças, pois desta forma estas vão tomando conhecimento da função da escrita.

De acordo com as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar, “registar o que as crianças dizem e contam, as regras debatidas em conjunto, o que se pretende fazer ou o que se fez, reler e aperfeiçoar os textos elaborados em grupo, são meios de abordar a escrita” (*ibidem*).

## CAPÍTULO 5

### ANÁLISE DAS ENTREVISTAS ASSOCIADAS ÀS OBSERVAÇÕES EFETUADAS AO LONGO DOS ESTÁGIOS

Neste capítulo será feita uma análise das entrevistas realizadas às educadoras cooperantes, associadas às observações realizadas nos períodos de estágio em creche e em pré-escolar.

#### **5.1. Análise da entrevista realizada à educadora de Creche**

A educadora diz utilizar a escrita na sala de atividades, referindo apenas que a utiliza para registar as atividades realizadas e para fazer o registo do dia. De acordo com as minhas observações ao longo do estágio em contexto de Creche, posso afirmar que após a realização das atividades, a educadora conversa com as crianças acerca das mesmas à medida que escreve aquilo que cada criança lhe dita. Nestes momentos, apesar de as crianças não estarem em contacto direto com a escrita, observam a educadora a escrever, sendo este um aspeto que poderá despertar nas crianças o interesse futuro pela escrita. Porém, apesar de a educadora fazer os registos das atividades na presença das crianças não o referiu na entrevista realizada, julgando desta forma que a educadora não utiliza a escrita com o intuito de desenvolver as competências de literacia de escrita nas crianças.

No que à leitura diz respeito, a educadora refere que a utiliza através da leitura de histórias para que as crianças desenvolvam o imaginário e para que comecem a ter um contacto com a leitura. De acordo com as minhas observações ao longo do estágio em contexto de Creche, para além da leitura de histórias, a leitura é utilizada na sala de atividades nos momentos em que cada criança identifica o seu cabide, ou quando identifica o seu nome no mapa de presenças, ou a área para a qual quer ir brincar. Assim sendo, tendo em conta que a educadora não nomeou os suportes escritos pertencentes à sala de atividades como formas de leitura, pensa-se que a própria não considera os materiais escritos pertencentes à sala de atividades como forma de desenvolver a literacia de leitura.

## 5.2. Análise da entrevista realizada à educadora de Pré-Escolar

A educadora refere utilizar a escrita na sala de atividades, essencialmente, para que as crianças percebam que a escrita é muito importante e que tem como função comunicar uma mensagem. A escrita é utilizada na sala de Pré-Escolar para registar as legendas dos desenhos das crianças e para registar as atividades realizadas. De acordo com a educadora, ao observarem-na a registar as crianças vão aprendendo algumas características inerentes à escrita, tal como referido no quadro teórico de referência.

Para além de a educadora escrever na presença das crianças, preocupa-se igualmente em propor atividades em que sejam as próprias crianças a escrever, tais como copiar palavras, quadras, poesias, realizar fichas. De acordo com a educadora, as crianças que irão transitar para o ensino formal no ano letivo seguinte têm de ocupar a área das fichas uma vez por dia. Após refletir acerca desta situação, considero que a cópia de poesias, como a realização de fichas são atividades muito formais para serem desenvolvidas no contexto de Pré-Escolar. Em meu entender, a educadora poderia desenvolver as competências de literacia de escrita excluindo as fichas, através de atividades lúdicas ou que partam dos interesses das crianças, ou poderia incluir as fichas na sala, no entanto sem “obrigar” as crianças a realiza-las.

No que à leitura diz respeito, a educadora diz utilizá-la para que as crianças aprendam a sua funcionalidade. De acordo com a educadora, a leitura é utilizada em todos os mapas pertencentes à sala de atividades (presenças, tarefas, calendário), no momento em que as crianças os atualizam, assim como referi no capítulo anteriores. A leitura é utilizada nos momentos em que a educadora conta histórias, através de livros, ao grupo e nos momentos em que a educadora quer transmitir uma informação aos pais, na medida em que antes de dar a folha às crianças para que estas entreguem aos pais lê-lhes em voz alta a informação contida na folha, para que as crianças comessem a conhecer as diferentes funções da leitura.

## CAPÍTULO 6

### DESENVOLVENDO AS COMPETÊNCIAS DE LITERACIA NA CRECHE E NO PRÉ-ESCOLAR

Neste capítulo, apresentam-se as tarefas de intervenção implementadas por mim remetendo para a teoria que as sustentou. De seguida, é explicitada a forma como as organizei, esclarecendo as fases pelas quais estruturei a implementação de cada uma delas.

#### **6.1. Atividades realizadas no contexto de Creche**

##### **6.1.1. *A descoberta dos diferentes suportes de escrita*** (apêndice 1)

Remetendo ao quadro teórico de referência “as crianças têm de começar por descobrir a funcionalidade da leitura, ou seja, perceber que esta é uma forma de comunicação, tomar consciência da variabilidade de objetivos (...)” (Martins & Neves, 1994, p. 20). Assim sendo, estruturei uma atividade que me permitisse entender o nível de desenvolvimento em que o grupo se encontra no que refere à compreensão dos diferentes suportes e às funções pertencentes a cada um deles. No entanto, esta atividade não é apenas considerada como uma avaliação mas também uma atividade em que as crianças irão aprender, nomeadamente, que existem diferentes suportes de escrita com funções diversificadas.

##### **6.1.2. Descrição da atividade**

Inicialmente, de forma a captar a atenção das crianças, crio um momento de suspense e, para isso levarei uma caixa “mistério” que irá conter diversos suportes de escrita (jornais, livros, enciclopédias, faturas da água, receita de um médico, lista de compras, fatura do continente). No primeiro momento pretendo suscitar a curiosidade do grupo, colocando a caixa “mistério” no centro do tapete e referindo: “esta caixa veio hoje até à nossa sala para nos mostrar qualquer coisa, o que será?”. De seguida, vou retirando a tampa da caixa, apesar de prever que esta situação irá causar uma grande agitação no grupo, é, por outro lado uma forma de lhes despertar o interesse e a curiosidade.

Portanto, se essa situação suceder e as crianças apresentarem uma grande agitação, tapo novamente a caixa “mistério”, e só dou continuidade à abertura da caixa quando as crianças estiverem mais calmas, na medida em que pretendo proporcionar um momento de tranquilidade e de concentração, para que o grupo perceba a mensagem que lhes quero transmitir.

Após retirar a tampa da caixa, retiro o primeiro suporte de escrita que irá ser um jornal, abro-o como se o estivesse a ler e questiono as crianças: “quem é que conhece este objeto?”; “para que serve?”; “o que poderá estar aqui escrito?”; “que tipo de notícias?”; “será que existem diferentes tipos de jornais para diferentes fins?” a partir daí haverá um diálogo entre mim e as crianças acerca do jornal e dos restantes suportes de escrita que irei apresentar.

### **6.1.3. Análise da atividade:**

No decorrer desta atividade, observei que as reações das crianças foram muito díspares. No momento em que apresentava os diferentes suportes de escrita todas se mostraram interessadas em observar cada um deles, fazendo comentários, tal como: “Esse é um livro para adultos”, quando apresentava a obra *Memorial do Convento* de José Saramago. Antes de colocar esta atividade em prática julgava que a grande maioria das crianças não iria reconhecer os diferentes suportes de escrita, considerando que reconhecessem apenas os livros, por ser um suporte que lhes é familiar em casa e/ou na Creche. No entanto, as crianças reconheceram grande parte dos suportes de escrita, porém para cada suporte apresentado apenas uma criança reconhecia-o e identificava-o de forma correta.

Os suportes em que as crianças demonstraram mais dificuldades em reconhecer foram a fatura da água, a receita do médico e a enciclopédia.

No momento em que apresentei a fatura da água a A1 referiu: “É uma carta”

Estagiária: “Porquê que achas que é uma carta?”

A1: “Porque está dentro de um papel”

Estagiária: O papel que estás a falar chama-se envelope e não são só as cartas que estão dentro de envelopes, vamos ver o que este envelope tem aqui dentro (retirei o envelope e apresentei ao grupo). Alguém conhece?

A2: Sim, eu vi esse papel na minha casa.

Estagiária: Pois é, todos nós temos estes papéis em nossa casa e este trouxe da casa da minha mãe.

Nós temos água em casa, para fazer a comida, para tomar banho e temos de pagar essa água, tal como pagamos a luz (eletricidade) que gastamos. Então este papel é uma fatura da água, ou seja, neste caso é o valor em dinheiro que a minha mãe tem de pagar de água.

Após refletir acerca deste momento, importa referir que algumas crianças reconheceram o recibo da água, apesar de não o conseguirem nomear, sabem também que as cartas, normalmente, são colocadas em envelopes. Estas situações levam-me a considerar que algumas crianças têm contacto visual com materiais escritos no seu quotidiano familiar.

No que à receita do médico diz respeito, as crianças não a conseguiram identificar, referindo que era uma carta, outras referiram que era um convite. Assim sendo, expliquei ao grupo, ora vejamos:

Estagiária: “Quando vocês estão muito doentes e vão ao médico, ele manda-vos tomar um xarope, não é?”

A3: “Sim”

Estagiária: “E onde é que vocês vão buscar o xarope?”

A4: “À loja”

Estagiária: “Chama-se farmácia. E este papel foi o médico que escreveu (mostro a receita), o que será então?”

A5: “O nome do xarope”

Estagiária: “Muito bem! O médico escreve o nome dos xaropes que precisamos de ir comprar à farmácia para tomar e esse papel onde ele escreve chama-se receita”

A5: “E depois o senhor da farmácia lê e dá-nos o xarope”

Estagiária: “Muito bem!”

Depois de refletir acerca deste momento, importa salientar que a A5 conhece a função da leitura, por referir que o senhor da farmácia lê a receita, para depois vender o xarope.

No que à identificação da enciclopédia diz respeito, no momento em que a apresentei ao grande grupo as crianças disseram de imediato que era um livro de histórias, depois da agitação referi: “É parecido com um livro de histórias mas não é, chama-se enciclopédia e serve para nós pesquisarmos, mas será para pesquisarmos o quê?”

A6: “O mar”

Estagiária: “Sim, pode ser o mar mas esta não inclui nada sobre o mar. Esta ajuda-nos a saber mais sobre os animais e as plantas mas existem outras enciclopédias que falam sobre outros assuntos”.

Antes de realizar esta atividade já previa que as crianças iriam, provavelmente, confundir a enciclopédia com um livro, por apresentarem características semelhantes. Apesar destas dificuldades sentidas pelas crianças relativamente a estes suportes de escrita conseguiram identificar os restantes por si próprias, tal como o jornal, a receita de compras e a fatura do hiper-mercado talvez por lhes serem suportes mais familiares relativamente aos que apresentaram mais dificuldades. Importa salientar que no momento em que apresentei a fatura do continente ao grupo, a A4 identificou a marca de imediato, esta situação sucede pelo facto de a criança frequentar o hiper-mercado com regularidade e observar muitas vezes a palavra continente. Após a realização desta atividade pude observar duas crianças na área da expressão artística a fazerem uma lista de compras e observei que demonstraram curiosidade em querer saber os significados dos escritos na sala de atividades.

#### **6.1.4. Leituras Partilhadas** (apêndice 2)

Remetendo ao quadro teórico de referência, o contacto com materiais escritos antes do ensino formal é essencial para o desenvolvimento das competências de leitura.

É através da leitura de histórias que as crianças “aprendem coisas que têm a ver com: a especificidade da linguagem escrita, a direccionalidade da leitura, a imagem de algumas palavras” (Martins & Neves, 1994, p. 41). Para além disto, a leitura de histórias oferece conhecimentos sobre o mundo e a sociedade em que vivemos, desta forma é fulcral que a educadora proporcione momentos em que as crianças tenham oportunidade para ouvir histórias e para explorar livros por si próprias.

Apesar de as crianças não saberem ler, a educadora deve ter consciência de que “há formas de leitura que podem ser realizadas pelas crianças, como interpretar imagens ou gravuras de um livro (...)” (Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p. 71). Assim sendo e pelo facto de a leitura de histórias não ser uma atividade frequente na sala de creche em que realizei o estágio, decidi implementar um pequeno projeto de leitura que possibilitasse a partilha de histórias entre o grupo da sala.

### 6.1.5. Descrição da atividade

Para a implementação do pequeno projeto de leitura, irei falar com um familiar de cada criança por semana, explicando que o grupo de crianças da sala irá realizar uma partilha de histórias e que para isso necessito da colaboração de todos, que será levarem um livro para a sala. No caso dos familiares que não têm a oportunidade para o fazer, por não terem livros em casa, digo-lhes que não haverá problema pois nesse caso eu disponibilizo um livro a esses familiares para levarem para casa, darem a conhecer a história à criança para que depois a criança leve para a sala e participe, tal como as outras, na atividade *leituras partilhadas*. A leitura de histórias será realizada após o momento do lanche. Depois do momento do lanche, peço às crianças para se sentarem no tapete e digo-lhes que vamos ouvir uma história. Quando o grupo de crianças estiver em silêncio começo por mostrar a capa do livro, referindo o título e mostrando as imagens da capa.

Depois da normal agitação entre as crianças, dou início à história, tendo em atenção o tom de voz que utilizo, os gestos que faço e mostrando sempre as imagens para despertar o interesse nas crianças pelo livro. Após contar a história peço à criança que levou o livro para a sala para ocupar o meu lugar e recontá-la aos colegas.

### 6.1.6. Análise da atividade

Após a realização desta atividade, refleti acerca dela e considero ser possível asseverar que decorreu tal como esperado. No primeiro dia, contei a história do *Capuchinho Vermelho*, que a A1 levou para a sala de atividades. No momento de ocupar o meu lugar a criança mostrou-se um pouco intimidada, porém quando convidei uma outra criança para o fazer, a A1 acabou por querer contar a história aos amigos. A primeira criança a recontar a história mostrou as imagens do livro ao restante grupo de uma forma bastante ordenada e, para além disso, à medida que folheava as páginas ia referindo o nome dos personagens da história.

Esta criança superou as minhas expectativas, visto que nunca imaginei que a criança mostrasse as imagens de uma forma tão organizada e, para além disso, não esperava que enunciasse o nome dos personagens. No entanto, a A1 fê-lo e as restantes crianças mostraram-se sempre muito atentas, por observarem esta novidade na sala de atividades.

O restante grupo, ao observar a A1 a recontar a história mostrou interesse em querer fazer o mesmo e eu referi, que na semana seguinte seria outra criança a fazê-lo e assim sucessivamente.

No caso da A2, esta criança folheou as páginas do livro, mas de trás para a frente, à medida que mudava de página ia apontado para os personagens da história, com o indicador, e pronunciando o nome de cada um. Tenho plena consciência de que é muito difícil para as crianças desta faixa etária conseguirem recontar uma história, porém o meu intuito era que a criança mostrasse as páginas do livro aos colegas, folheando-as e apresentando os diferentes personagens e, desta forma adotarem alguns comportamentos de leitor.

Depois de refletir acerca desta atividade, posso concluir que grande parte das crianças apresentou as mesmas características no recontar da história, não houve grandes diferenças.

No entanto, as crianças mais novas tiveram uma maior dificuldade em fazê-lo apresentando a história com o livro ao contrário, folheando as páginas de trás para a frente e sem referir nenhuma palavra. Nestes casos, eu referia: “Como se chama esse personagem que estás a mostrar aos colegas?” por vezes as crianças respondiam corretamente, outras vezes, intimidadas, não respondiam. Esta diferença de comportamentos é natural, na medida em que as crianças têm idades, níveis de desenvolvimento diferentes umas das outras, algumas são muito espontâneas em comparação com outras mais reservadas.

Considero que esta atividade decorreu de forma positiva, as crianças apresentaram-se com um comportamento de leitor, tentando imitar a educadora e as mais novas (2 anos), mostraram muito interesse em participar. Desta forma, esta foi uma atividade que suscitou um grande interesse no grupo de crianças e grande parte do grupo, enquanto recontava a história, conseguiu manter a atenção dos restantes colegas.

## **6.2. Atividades realizadas no contexto de Pré-Escolar**

### **6.2.1. *O Escrito existente em casa* (apêndice 3)**

Remetendo ao quadro teórico de referência, o vocabulário visual é uma importante característica do processo de apropriação da leitura, desenvolvendo-se gradualmente à medida que as crianças contactam com objetos do dia-a-dia identificados com letras (logotipos, como Coca-Cola, ou o nome próprio), pelas suas características gerais.

No entanto, pelas conversas informais que mantive com as crianças ao longo do estágio no pré-escolar posso referir que grande parte das crianças vê a linguagem escrita como uma matéria escolar completamente separada do seu quotidiano.

Assim sendo, irei pedir às crianças que tragam de casa para a sala de atividades qualquer suporte de escrita, para que comecem a perceber que a linguagem escrita faz parte do seu dia-a-dia e comecem a familiarizar-se com as mensagens escritas. Esta atividade irá permitir-me a avaliação do vocabulário visual que estas crianças já têm, dar-lhes a conhecer novo vocabulário visual, bem como familiarizar o grupo com as mensagens escritas.

### **6.2.2. Descrição da atividade**

Inicialmente, peço às crianças para levarem para a sala um ou mais suportes descrita que encontrem em casa, dizendo-lhes para recolherem objetos com palavras, que sejam possíveis de ler. À medida que as crianças levam os objetos, irei afixá-los num placard da sala de modo a que esta atividade não caia no esquecimento e a incentivar a recolha de objetos em casa, até o placard ficar cheio. Depois de já termos conseguido colecionar um número suficiente de materiais (cerca de dez no máximo), inicia-se então a leitura dos mesmos. Esta atividade será realizada no tapete e em grande grupo. Depois de retirar todos os objetos do placard e de coloca-los dentro de um caixote peço às crianças que se sentem no tapete. Tal como costumo fazer para outras atividades crio um pouco de suspense dizendo: “O que será que temos aqui dentro deste caixote tão grande?”. Após conseguir captar a atenção do grupo e referir que para responderem às questões devem de colocar o dedo no ar, começo por tirar um dos objetos de dentro do caixote, fazendo a seguinte pergunta ao grupo: “O que será que está aqui escrito?” e assim sucessivamente, até o grupo identificar o que está escrito em todas as embalagens de produtos que levaram para a sala.

### **6.2.3. Análise da atividade:**

Após a realização desta atividade, refleti acerca dela e considero que inicialmente as crianças sentiram muita dificuldade em corresponder ao que lhes pedi, grande parte das crianças não conseguiu levar para a sala de atividades qualquer tipo de suporte de escrita. Apenas duas crianças conseguiram fazê-lo (levaram livros de histórias). De acordo com a educadora, estas crianças que participaram de imediato na atividade já têm um nível de desenvolvimento cognitivo bastante acrescido relativamente aos outros colegas da sala, no que refere ao contacto com a escrita e com a leitura.

Para além disso, a educadora referiu que os pais destas duas crianças estão sempre preocupados em questiona-la acerca das aprendizagens que desenvolvem na sala de atividades para dar continuidade em casa, sendo por isso pais que estimulam a linguagem escrita das crianças no seu quotidiano familiar.

Assim sendo, pelas dificuldades que as crianças demonstraram em levar para a sala os suportes escritos decidi facilitar a atividade, pedindo-lhes que levassem para a sala embalagens vazias de produtos domésticos que encontrassem em casa. Desta forma, grande parte das crianças levou para a sala embalagens vazias e à medida que as ia colocando no placard algumas crianças até já iam fazendo a leitura dos rótulos.

No momento da atividade em que questionei o grande grupo sobre o que estava escrito nas embalagens, grande parte das crianças conseguiu identificar todas as palavras. No entanto uma ou duas crianças para cada embalagem. Algumas conseguiram ler MIMOSA, outras conseguiram ler PINGO DOCE.

A realização desta atividade levou-me a considerar que as crianças aumentaram a curiosidade relativamente ao código escrito e o seu desejo de ler aumentou. Considerei deveras interessante observar as descobertas posteriores à atividade, feitas pelas crianças. Ora vejamos: A A1 tinha uma t-shirt da BENETTON e a A2 apontou para a t-shirt da A1 e referiu: “A tua t-shirt diz BENETTON, uma loja que vou com a minha mãe”. Para além disso, quando observavam palavras questionavam-me “e aqui o que diz?”. Assim sendo, considero que as crianças aprenderam. Aprenderam que a linguagem escrita faz parte do seu quotidiano e que até conseguem identificar as palavras contidas nas embalagens pertencentes ao seu quotidiano familiar. Este interesse e curiosidade demonstrados após a realização desta atividade leva-me a concluir que a proposta decorreu com grande sucesso e superou as minhas expectativas.

#### **6.2.4. *Sopa de Letras*** (apêndice 4)

Remetendo ao quadro teórico de referência, ter consciência fonológica é uma competência essencial no que refere à aprendizagem da leitura e da escrita. Assim sendo, optei por implementar uma atividade que pudesse desenvolver esta competência no grupo da sala de pré-escolar, para que as crianças se vão familiarizando com as letras e os sons das letras. Tal como referido no capítulo 2, a consciência fonémica não se desenvolve espontaneamente, sendo o fonema uma unidade mínima difícil de identificar comparativamente à sílaba.

Pelo facto de as regras do alfabeto apresentarem algumas exceções, como um grafema poder corresponder a mais do que um fonema “são necessárias instruções expressas sobre a estrutura da escrita alfabética” (Morais citado por Lopes, 2004, p. 241). Assim sendo, por este tipo de consciência fonológica ser mais difícil de desenvolver comparativamente às restantes (consciência silábica, consciência da rima), optei por trabalhá-la especificamente.

No que refere à atividade de consciência fonémica que irei desenvolver, pretende-se com esta que através de um grafema (letra) a criança produza uma ou várias palavras que iniciem com esse grafema.

### **6.2.5. Descrição da atividade**

Inicialmente, peço às crianças para se sentarem no tapete. Após o grupo estar em silêncio coloco uma panela no centro do tapete, essa panela contém cartões, cada um deles identificado por uma letra do alfabeto. Após colocar a panela no centro do tapete explico às crianças que vamos fazer um jogo chamado “Sopa de Letras”. O objetivo do jogo é que cada criança retire um cartão de dentro da panela, identifique a letra que está no cartão e enuncie uma palavra que comece por essa mesma letra do vocabulário.

### **6.2.6. Análise da atividade:**

Após a realização desta atividade, refleti acerca dela e considero que existiram momentos que decorreram muito bem e outros em que senti algumas dificuldades.

Inicialmente, estava previsto realizar a atividade no tapete da sala de atividades porém a educadora sugeriu que eu a fizesse na sala ao lado e em pequenos grupos, para que eu pudesse prestar uma melhor atenção a cada uma das crianças.

No decorrer da atividade, à medida que as crianças iam retirando os cartões identificados com as letras do vocabulário, iam enunciando o nome dessas letras sem demonstrar dificuldades. Nesta fase da atividade todas as crianças demonstraram um grande interesse. Por exemplo: quando a A5 retirava um cartão todos os outros colegas referiam o nome da letra contida nesse cartão, ao invés de deixarem que a A5 respondesse, esta situação causou algum tipo de agitação no início desta atividade. No entanto, disse ao grupo que todos iriam ter oportunidade para retirar o cartão e que, por isso, não havia necessidade de falar sobre o cartão do colega, exceto se este apresentasse dificuldades em enunciar a letra, ou uma palavra, podendo neste caso ajudar o colega. Na fase seguinte da atividade, em que o objetivo pretendido era enunciar uma palavra que iniciasse com a letra retirada, as crianças demonstraram uma maior dificuldade, nomeadamente nos grafemas (letras) que correspondem a mais do que um (fonema) som. Vejamos alguns episódios decorrentes ao longo desta atividade:

No início da atividade pedi à A1 para retirar um cartão (saiu a letra [b]), após a A1 retirar o cartão perguntei-lhe:

Estagiária: “Que letra é essa A1? Conheces?”

A1: “É um [b]”

Estagiária: “Muito bem! Então diz-me lá uma palavra que comece com a letra [b]”

A1: “Não sei”

Estagiária: “Então vou-te ajudar e vou-te dizer uma palavra que comece com a letra [b]. Pode ser Boina”

A1: “Boné”

Estagiária: “Muito bem! Consegues dizer mais alguma?”

A1: “Barco-Beatriz”

Estagiária: “Muito bem! Agora vou pedir à A2 para retirar um cartão (retirou a letra [c]). Que letra é essa A2?”

A2: “Não sei”

Estagiária: “Alguém sabe que letra é esta?”

A3: “Sim é um [c]”

Estagiária: “Diz uma palavra que comece por [c] (fiz o som [s])”

A2: “Sapato”

Estagiária: “Sapato não pode ser. Existem mais letras que se leem [s] mas a sua representação é diferente. Vou mostrar-vos uma letra que também tem o mesmo som (retirei o s) com esta letra é que podemos escrever a palavra sapato. Esta letra também tem o som [s]”. A letra que a A2 retirou foi um [c], que também tem dois sons: o [s] e o [k] (fiz o som [k])”.

A2: “Catarina”

A3: “Pois é! Esta letra é do nome Catarina (apontando para o [c])”.

Estagiária: “Agora vou pedir a A4 que retire uma letra (saiu o A)”

A4: “Afonso-Ana”

Estagiária: “Muito bem!”

A5: “Pode ser anel- andorinha”

Estagiária: “Muito bem! A6 agora é a tua vez de retirares um cartão (saiu a letra g) que letra é esta?”

A6: “É um [g]”

Estagiária: “Muito bem e o que podes escrever com a letra [g] (a A6 ficou calada) pode ser Galo, por exemplo”

A6: “Guilherme- Gaivota”

Estagiária: “Muito bem! Sabem a letra G também é um bocadinho mentirosa o seu som é [g] mas também pode ser [j] quando está ao pé de um [i] ou de um [e], assim Gigante escreve-se com um [g] no início. Digam lá palavras que comecem com o som [gi]”

A6: “Girassol- Ginástica”

Estagiária: “Muito bem! As palavras que começam com o som [gi] escrevem-se com um [g]. Agora tira tu uma letra A7 (retirou a letra f)”

A7: “É do nome do Francisco”

Estagiária: “Muito bem e o que se pode escrever mais com f (fiz o som do f)”

A7: “Flor”

Estagiária: “Muito bem!”

Após a realização desta atividade e de refletir acerca dela considero que decorreu de forma positiva, porém mudaria alguns aspetos. No início desta atividade, ao retirarem um cartão com determinada letra as crianças mostraram dificuldades em enunciar uma palavra que começasse com essa mesma letra. No entanto, depois de terem a minha ajuda, ou seja, após eu dizer uma palavra iniciada com a letra retirada, as crianças conseguiam proferir outras palavras que iniciassem com essa mesma letra. Um dos aspetos que mais se destacou nesta atividade foi o facto de as crianças enunciarem, fundamentalmente, o nome dos colegas da sala.

De acordo com a educadora, esta situação deve-se ao facto de as crianças observarem e identificarem diariamente o nome dos colegas na sala de atividades, nos cartões individuais, nas gavetas individuais, nos cabides, no mapa de presenças e nos bibes.

Alguns momentos no decorrer desta atividade fizeram com que eu me questionasse muito, principalmente quando foi retirada a letra [c]: “será que as crianças aprenderam que o som da letra [c] também pode ser [k]?”; “Não terá sido cedo de mais, dar a conhecer estas exceções às crianças?”; “Não seria melhor utilizar apenas as vogais ou até mesmo consoantes mas que tivessem apenas um e um só som?”.

No entanto, as crianças mostraram-se interessadas em ouvir-me, escutaram-me sempre muito atentamente e colocaram-me questões relacionadas, à medida que lhes explicava que uma letra podia ter vários sons.

Para além disso, dias após a realização da atividade a A3 aponta para um placard exposto numa das paredes da sala e fez a seguinte observação: Olha! ali está escrito CONTINENTE e começa com um [c].

Esta observação foi inesperada, fiquei muito surpreendida. Para além desta situação, outras crianças quando observavam palavras, apontavam para algumas letras e identificavam-nas, referindo, por vezes até palavras.

Foram estas situações observadas dias após a atividade que me levaram a perceber que, no geral, as crianças aprenderam. Aprenderam a observar uma letra e a enunciar uma palavra a partir dessa letra, aprenderam que as letras têm diferentes sons apesar de não os saberem ainda identificar.

Porém, a identificação dos diferentes sons de uma letra não fazia parte dos objetivos propostos para esta atividade, considerando que na faixa etária de pré-escolar é ainda muito cedo para as crianças aprenderem as exceções do vocabulário. Assim sendo, após a realização desta atividade, bem como das observações que fiz nos dias seguintes fez-me perceber que a atividade proposta decorreu conforme esperado.

### **6.3. Projeto: As *Formigas* (apêndice 5)**

As motivações que me levaram à escolha das propostas no referido projeto advieram das observações efetivadas no decorrer das diversas semanas de estágio, ao longo das quais as crianças exibiram alguns dos seus interesses. Com efeito, de acordo com as minhas observações, as crianças mostraram um grande interesse pelos seres vivos, nomeadamente, no recreio ao apanharem bichos da conta, escaravelhos, formigas e ao cavarem a terra para encontrar larvas.

Neste sentido, o projeto denominado *As Formigas* partiu dos interesses do grupo, nomeadamente de uma pergunta colocada por uma criança: “Porque é que as formigas estão a ir para baixo da terra?”

Dado que a fábula *A Cigarra e a Formiga* retrata um pouco a vida destes insetos, sugeri utilizá-la para contextualizar o plano de intervenção, bem como para trabalhar o domínio da linguagem oral.

Seguidamente, irei dinamizar um jogo sobre a divisão silábica, utilizando, para isso, as palavras contidas na fábula contada anteriormente.

De forma a responder às curiosidades que o grupo demonstrou acerca das formigas ao longo das observações efetivadas no decorrer do estágio, irei levar um formigueiro para a sala para dar início a um trabalho de pequeno grupo sobre estes insetos.

### **6.3.3. Descrição e análise do projeto:**

A fábula *A Cigarra e a Formiga* dá-nos a conhecer algumas particularidades da vida destes insetos, desta forma utilizei-a para contextualizar o plano de intervenção. Inicialmente, de forma a captar a atenção das crianças, antes de iniciar a fábula criei um momento de suspense e, para isso levei uma caixa “mistério” que continha o livro no seu interior. No momento em que suscitava a curiosidade das crianças, alguns elementos do grupo saíram do seu lugar e aproximaram-se da caixa mostrando um grande interesse em desvendar o que estava lá dentro. Após retirar o livro disse-lhes que íamos ver o que aquele livro nos tinha para contar e que para isso todos deveriam estar no seu lugar, em silêncio, para ouvir a fábula. Por fim, mostrei ao grande grupo uma fotografia de uma cigarra, observámo-la e conversamos um pouco sobre as cigarras. Após esta conversa as crianças perguntaram: “E as formigas?” Ao que eu respondi, com uma pergunta e de forma intencional: “Como será que elas são? Vamos descobrir amanhã!”. Depois de realizar esta atividade e de refletir sobre a mesma, considero ser possível asseverar que decorreu tal como expectado, de forma positiva, uma vez que as crianças ao longo do conto da fábula mostraram-se atentas, concentradas no que estavam a ouvir e até participaram questionando, por vezes, algumas imagens contidas no livro. No mesmo dia, depois do almoço, dinamizei um jogo sobre a divisão silábica, utilizando, para isso, as palavras contidas na fábula. O jogo foi realizado em pequeno grupo, enquanto as restantes crianças brincavam nas diversas áreas. Esta proposta teve como principal objetivo dividir as palavras em sílabas, através de sons (palmas) e, de seguida, construir o puzzle da palavra em questão, de modo a desenvolver a consciência fonológica.

Sugeri realizar esta proposta em pequeno grupo porque se a fizesse com o grande grupo, provavelmente, não iria resultar, visto que esta é uma atividade que “exige” alguma concentração e apoio por parte do profissional de educação. Desta forma, consegui prestar uma atenção mais individualizada, incentivando, as crianças a entremajudarem-se, promovendo, deste modo, o trabalho cooperativo.

“O tempo de pequenos grupos apoia-se nas capacidades das crianças, introduz-lhes materiais e experiências que elas poderiam de outra forma não manipular nem vivenciar, e proporciona aos adultos, a um ritmo diário, um contexto de observação e aprendizagem sobre cada uma das crianças consideradas individualmente” (Hohmann & Weikart, EDUCAR A CRIANÇA, 1997, p. 375).

Neste sentido, a presente tarefa permitiu-me constatar que houve crianças que conseguiram identificar as sílabas através de palmas tal como pedido, enquanto outras demonstravam pequenas dificuldades na sua concretização.

Todavia, quando isso acontecia, após observarem o colega entendiam o que se pretendia com a tarefa e reproduziam o que era suposto fazer. Após refletir questiono-me: “Será que as crianças que apresentaram mais dificuldades na execução desta tarefa aprenderam a identificar as sílabas nas palavras de forma correta?” “No momento pareceu-me que sim, mas será que interiorizaram esse conhecimento?”

No dia seguinte, de modo a dar continuação ao plano de intervenção, levei um formigueiro para a sala, de forma a iniciar um pequeno trabalho de grupo. Este trabalho foi realizado apenas por seis crianças, que posteriormente apresentaram os resultados ao restante grupo. O trabalho foi realizado na sala de apoio, entre as duas salas de Pré-Escolar, de modo a que as crianças pudessem ter um espaço maior e mais calmo para trabalhar. Inicialmente, apresentei o formigueiro e pedi-lhes que observassem um a um, a olho nu e à lupa.

De seguida, propus alguns temas possíveis de trabalhar acerca das formigas (onde nascem, onde vivem, alimentação, as funções de cada grupo de formigas, bem como a fisionomia destes insetos) e pedi-lhes que negociassem, de forma a decidir o responsável por cada tema. Optei por desenvolver a referida tarefa recorrendo a esta metodologia de trabalho pois considero importante que as crianças façam as suas escolhas e, para além disso a educação pré-escolar deve “promover a aprendizagem da vida democrática” (Núcleo de Educação Pré-Escolar , 1997, p. 36).

Posteriormente, distribui uma folha branca por cada elemento do grupo e pedi-lhes que escrevessem (através da cópia) o tema no qual iam trabalhar.

Assim, deu-se início à pesquisa nos livros, que requisitei na biblioteca da escola. A pesquisa foi apoiada por mim, isto é, dei um livro a cada criança e disse-lhes qual as páginas onde poderiam encontrar informação, alguns elementos do grupo conseguiram encontrar respostas através das imagens enquanto outras revelaram mais dificuldades, no entanto, após ler-lhes o que estava escrito estas conseguiram obter as respostas que pretendiam. Em seguida, depois de todos terem descoberto as respostas para as suas perguntas registaram-nas, através de um desenho, na folha branca que distribuí inicialmente e colaram-na numa cartolina. Por fim, durante a tarde o grupo apresentou o trabalho aos restantes colegas.

A decisão de realizar o trabalho de investigação sobre as formigas (Ciências Naturais) apenas com seis crianças conduziu-me a um momento de reflexão, tendo sido suscitadas algumas questões, designadamente: “Será que devia ter dinamizado a presente tarefa com todas as crianças?”, “Em que medida é que a minha decisão influenciou as aprendizagens das crianças que constituem o grupo da sala laranja?” “O facto de envolver apenas seis crianças no trabalho terá provocado nas restantes crianças um sentimento de exclusão?”.

Durante a realização do trabalho de pequeno grupo sobre as formigas, o Duarte colocou a seguinte questão: “Os bichos da conta também têm seis patas?”, de seguida a Beatriz colocou outra questão: “E os caranguejos?”, às quais eu respondi: “Não sei! Mas podemos descobrir”. Assim sendo, no dia seguinte optei por contar as patas de bichos da conta, dos caranguejos e de outros animais com o grande grupo.

Inicialmente, pedi às crianças para se sentarem no tapete, após o grande grupo estar sentado no centro do tapete disse-lhes que íamos observar animais, através do projetor, e contar as patas de cada um deles. Depois de ter informado o grande grupo da atividade e de referir que para responderem deveriam de colocar o dedo no ar, criei um momento de suspense, em que referi: “Qual será o animal que vai aparecer agora na parede!?”

De seguida, apresentei os animais um a um e depois de as crianças colocarem o dedo no ar, escolhi uma criança de forma aleatória para responder às seguintes perguntas: “Que animal é este que estamos a ver?” “Qual o número de patas?” “Como é que fizeste a contagem?”

Depois de cada criança responder, pedi-lhes que fizessem o registo na tabela de duas entradas e através de *tally charts*.

Nesse mesmo dia, escolhi quatro crianças, de forma aleatória, para realizarem um pictograma da tabela realizada anteriormente.

No que refere à construção do pictograma, primeiro pedi às crianças para negociarem por qual dos animais queriam ficar responsáveis, depois perguntei: “Quem ficou responsável pela avestruz?” Após a criança responder pedi-lhe que identificasse o número de patas da avestruz, depois para recolher o número de símbolos consoante o número de patas (neste caso, a criança recolheu dois símbolos) e para cola-los em frente do animal em questão e assim sucessivamente.

Ao realizar a tarefa da representação do número de patas dos animais na tabela, verifiquei que as crianças ao registarem na tabela, à medida que faziam um *tally chart* efetuavam uma contagem sincronizada, assim pode-se afirmar que, no geral, o grupo da sala laranja é capaz de estabelecer uma relação biunívoca entre os elementos da sequência numérica e os *tally charts*. Reconhecem também que o último número a ser verbalizado é o número correspondente à quantidade de patas de cada animal, posto isto verifica-se que o grupo já tem a noção de cardinal. No entanto, este grupo demonstra ainda algumas dificuldades associadas à inclusão hierárquica, ora vejamos o seguinte exemplo:

Eu: “Que animal é este que estamos a ver?  
 Afonso: Elefante  
 Eu: Qual o número de patas?  
 Afonso: São 4  
 Eu: Como é que fizeste a contagem?  
 Afonso: 1;2;3;4. (apontando para a imagem do elefante)  
 Eu: E se tirássemos uma?  
 Afonso: 1;2...2!  
 Eu: 2? Vamos ver! (Tapo uma pata) Conta lá agora!  
 Afonso: São 3”

Apesar de considerar que as propostas relativas à última tarefa decorreram como expectado, “Será que fui injusta quando disse às crianças que para responderem tinham de colocar o dedo no ar? E as que colocaram o dedo no ar e não tiveram oportunidade para responder? O Sebastião (6 anos) chorou, porque não teve oportunidade para responder a nenhuma questão. “Será que a minha intervenção seria mais adequada se apresentasse vinte e quatro animais?” (número de crianças da sala laranja), assim todos teriam oportunidade para responder, mas depois não se tornaria exaustivo para o grupo?

## CAPÍTULO 7

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante o término do relatório inerente ao projeto de investigação, considero ser fundamental refletir sobre as suas potencialidades e limitações.

Ao longo do desenvolvimento do projeto de investigação, deparei-me com algumas limitações. Considero que a escolha do tema do projeto foi feita precocemente, ou seja, eu senti a necessidade de observar o contexto de creche, bem como o contexto de pré-escolar antes de formular a minha questão de investigação, o que não me foi possível tendo que lançar a questão de investigação no decorrer do estágio em creche. Apesar disto, optei por um tema pelo qual não tinha qualquer tipo de conhecimento e que ambicionava querer saber mais sobre ele, sendo este um dos aspetos mais vantajosos na realização deste projeto, porque quando trabalhamos com gosto e motivação, trabalhamos melhor.

Outro dos fatores mais limitativos na realização do projeto foi o pequeno período de estágio na valência de Creche e de Pré-Escolar. Apesar de ter desenvolvido o projeto de investigação com o maior rigor possível estou ciente que os períodos de estágio não foram suficientes para desenvolver uma investigação que se caracteriza por ser muito rigorosa e aprofundada. No entanto este projeto de investigação –ação não teve como finalidade obter respostas definitivas.

Os períodos de estágio permitiram-me observar e refletir acerca das necessidades e interesses de cada criança, para que as minhas intervenções fossem desenvolvidas com sucesso e pertinência.

Uma outra limitação sentida no decorrer do relatório foi o facto de não conseguir conciliar a minha vida académica com a minha vida profissional. Após terminar as unidades curriculares pertencentes ao plano de estudos do mestrado senti a necessidade de ir trabalhar, o que me dificultou muito a realização do relatório. Inicialmente, pensava que iria conseguir conciliar as duas vertentes mas não foi fácil, por isso, tive de optar por escolher apenas um caminho, decidindo abandonar o meu trabalho e concluir os estudos.

Uma outra limitação sentida no decorrer do projeto foi o meu papel de investigadora e em simultâneo de estagiária, pois nem sempre conseguia dar resposta a estes dois papéis tão fundamentais.

Ao longo dos estágios fui sempre muito participativa, colaborava em todos os momentos das rotinas e para além de auxiliar a educadora e apoiar as crianças em todas as situações, planificava e dinamizava atividades ao longo das dez semanas.

Assim sendo, inicialmente foi-me um pouco difícil conseguir observar com um olhar de investigadora e tomar notas imediatas. Porém, penso que consegui dentro do possível assegurar estes dois papéis, tentava sempre ter um bloco de notas no bolso da bata para conseguir anotar as situações observadas mais significativas inerentes a todos os momentos da rotina diária.

Considero que o papel de investigadora se revelou deveras vantajoso enquanto futura profissional da educação que intento ser, na medida em que adquiri conhecimentos que me serão essenciais no decorrer da prática profissional. Considero que aprendi a olhar e a questionar a prática de um contexto, a possibilidade de colocar-me na posição das educadoras, observar as falhas e pensar em soluções que colmatassem essas falhas revelaram-se momentos fundamentais. Apesar de considerar que aprendi, estou ciente que tenho muito para aprender. É, essencialmente, através das práticas que vamos crescendo ao longo do tempo enquanto profissionais, principalmente quando temos vontade, interesse e curiosidade para aprender considerando que o ser humano aprende todos os dias ao longo da sua vida.

No decorrer dos estágios em contexto de Creche e Pré-Escolar o ato de observar-participar, tomar notas e refletir foi deveras vantajoso, ajudando-me a crescer enquanto futura educadora. Os registos realizados ao longo da prática foram um elemento fulcral para a realização deste relatório, na medida em que me permitiram analisar de forma aprofundada cada situação, tal como na investigação-ação. Considero que consegui refletir acerca das observações feitas e apesar de inicialmente ser-me difícil, após algumas semanas “vesti” o papel de educadora-investigadora. Ao longo dos dois estágios, aprendi igualmente a questionar as minhas ações, o que me levava a refletir sobre elas e a melhorar posteriormente a minha prática.

Este projeto de investigação-ação fez-me perceber o quão difícil é desenvolver um trabalho deste género. O investigador tem de se integrar no contexto para poder desenvolver as atividades e nem sempre é possível.

No meu caso, em particular, adaptei-me de forma positiva aos dois contextos de estágio. Ao longo deste projeto de investigação-ação surgiram-me inúmeras dúvidas e questionamentos que considerei relevante descrever ao longo deste relatório.

No que aos métodos e técnicas de recolha de dados diz respeito, as educadoras cooperantes mostraram-se desde sempre disponíveis para responder às entrevistas, o que me deixou muito satisfeita por saber que as educadoras nem sempre mostram disponibilidade para o fazer. No entanto, considero que as respostas/conceções das educadoras poderiam ter sido mais aprofundadas, nomeadamente a educadora do contexto de creche. Considero que a entrevista quando realizada pessoalmente é mais viável, porém penso que se tivesse disponibilizado as questões às educadoras para que estas respondessem por escrito, as respostas seriam mais aprofundadas.

Sendo que o tema do meu projeto final teve como finalidade desenvolver as competências de literacia de leitura e de escrita na Creche e no Pré-Escolar, procurei proporcionar às crianças diversas atividades que pudessem desenvolver as competências de leitura e de escrita. No que refere à aprovação das atividades por parte das educadoras, estas mostraram-se sempre disponíveis e deixaram-me sempre à vontade para que eu as colocasse em prática.

As atividades pensadas por mim tiveram como objetivo principal dar a conhecer às crianças a função da leitura e da escrita. Não pretendia ensinar as crianças a ler e a escrever, o que eu desejava era suscitar-lhes o interesse pela leitura e pela escrita, através de atividades lúdicas, práticas e que partissem do interesse das crianças, para que estas não vissem a leitura e a escrita como uma tarefa aborrecida e que começassem a ver estes dois complexos processos de forma agradável. Pretendia também que as crianças percebessem a razão pela qual as pessoas leem e escrevem, queria que as crianças sentissem vontade de ler por saberem que os suportes escritos servem para nos informar e comunicar nas mais diversas situações do quotidiano. Considero que todas as propostas implementadas por mim foram ao encontro do tema em questão. As atividades colocadas em prática na Creche consistiram no reconhecimento dos diferentes suportes de escrita, bem como das suas funções. No que à atividade *Leituras Partilhadas* diz respeito serviu, principalmente, para as crianças aprenderem alguns comportamentos de leitor e suscitar-lhes o interesse na leitura, através da leitura de histórias.

Depois de realizadas as atividades e após refletir acerca delas considero que a atividade desenvolvida no contexto de Creche, relacionada com os diferentes suportes de escrita poderia ter sido realizada de uma outra forma.

Na medida em que nesta faixa etária (2-3 anos) as crianças têm uma capacidade de concentração muito reduzida, esta atividade poderia ter sido realizada em dois dias, apresentando alguns suportes num dia e os restantes no dia seguinte.

Apesar disto, posso considerar que a atividade correu de forma positiva e as crianças aprenderam, porque dias após a realização da atividade ia mostrando alguns dos suportes e as crianças já eram capazes de os identificar de imediato, mas como é natural nem todas o conseguiam fazer.

A atividade *Leituras Partilhadas* decorreu com sucesso, as crianças envolveram-se profundamente e interessaram-se, mostrando vontade de contar histórias aos colegas. Penso que esta atividade causou um maior interesse nas crianças na medida em que estas estavam a imitar a educadora, sendo uma característica muito comum nesta faixa etária – a imitação do adulto. Estas atividades desenvolvidas no contexto de Creche encontram-se plenamente fundamentadas no capítulo 2: quadro teórico de referência e no capítulo 6: desenvolvendo as competências de literacia na creche e no pré-escolar.

No que às atividades desenvolvidas no contexto de Pré-Escolar diz respeito, posso afirmar que decorreram conforme expectado. No entanto senti algumas limitações no que refere à atividade relativa à consciência fonémica: *Sopa de Letras*. Esta atividade incluiu cartões com quase todas as letras do vocabulário, exceto o [k], [w], [y], porém questionei-me várias vezes: “Não seria mais pertinente incluir apenas vogais nesta atividade?”, ou “Não seria melhor incluir apenas vogais e as consoantes que tivessem apenas um som?”. Na verdade, senti-me um pouco insegura ao longo da realização desta atividade, pois tal como já referi na sua análise fiquei com receio de que as crianças se confundissem, nomeadamente, no caso das letras que apresentam mais do que um som. Porém, tal como referi no capítulo anterior, o meu grande objetivo na dinamização desta atividade foi superado, sendo ele dar a conhecer às crianças o nome das letras e fazer com que estas tentassem enunciar uma palavra a partir de uma letra.

A elaboração do projeto “As Formigas” enriqueceu-me muito como futura profissional de educação. Tal como descrevi no capítulo anterior, as intervenções inerentes a este projeto levaram-me a refletir e a questionar-me sobre momentos que poderiam ser pensados/planificados de uma outra forma.

Neste sentido, considero que a minha capacidade de reflexão e de questionar a minha prática evoluiu ainda mais, sendo esta uma função essencial no trabalho de um educador de infância na medida em que é através da prática que conseguimos identificar de uma forma mais clara todas as lacunas cometidas. No que refere às aprendizagens das crianças, considero que foram deveras visíveis, tal como explicado no capítulo anterior. Este pequeno projeto desenvolvido pelas crianças foi fulcral no desenvolvimento de competências de literacia de leitura e de escrita e no desenvolvimento da literacia no geral.

As crianças desenvolveram competências no que refere à consciência silábica, ao ato de escrever (quando copiaram, através da escrita, os temas a trabalhar), à pesquisa nos livros, neste momento as crianças perceberam que os livros também servem para aprender acerca de determinado assunto e que é necessário saber ler para adquirir informação. Porém, a maioria das crianças conseguiu procurar resposta às suas perguntas através das imagens contidas nos livros. Tal como mencionado no capítulo anterior, as crianças adquiriram competências no domínio da matemática, ao contarem as patas dos animais, no preenchimento da tabela de duas entradas e na realização do pictograma.

Globalmente, as atividades desenvolvidas nos contextos de estágio revelaram-se todas muito pertinentes, adequadas ao tema em questão e aos dois grupos de crianças, de Creche e de Pré-Escolar.

Ao longo da dinamização das atividades, pude sempre contar com o apoio total das educadoras cooperantes, bem como das auxiliares.

No que ao tema do projeto diz respeito, considero ter escolhido um tema pertinente e exequível de trabalhar, adquiri inúmeras aprendizagens acerca da literacia de escrita e de leitura que me serão muito úteis enquanto futura profissional da educação.

Em síntese, considero que após a realização do projeto sou capaz de responder à questão de investigação. As observações realizadas ao longo dos estágios e após as intervenções permitiram-me concluir que as crianças aprenderam e desenvolveram competências associadas à leitura e à escrita, tais como alguns comportamentos de leitor (postura, olhar, antecipar o conteúdo da mensagem através das imagens dos livros), aumentaram a curiosidade a cerca do código escrito, compreenderam que existem diferentes suportes de escrita, com funções específicas, que a leitura faz parte do quotidiano e que é importante para viver em sociedade. É importante salientar que antes das minhas intervenções, nomeadamente na creche, as crianças não tinham iniciativa para pegar num livro autonomamente e folheia-lo, depois das atividades desenvolvidas tornou-se um hábito na sala de atividades e a área da biblioteca passou a ser frequentada regularmente.

## Referências bibliográficas

- Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa : Gradiva .
- Benavente, A., Rosa, A., Firmino da Costa, A., & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora .
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho , C., Sousa, A., Dias , A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. .
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação*. Coimbra: Almedina .
- Ferreira, M. A. (2005). Centro de Formação Francisco de Holanda . *Organização do espaço-sala segundo o modelo curricular High/Scope*, pp. 1-9.
- Ferreiro , E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto: Artes Médicas .
- Folque , M. d. (1999). A Influência de Vygotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, pp. 5ª série, 5-12.
- Gomes , I., & Santos, N. L. (2005). LITERACIA EMERGENTE: "É DE PEQUENINO QUE SE TORCE O PEPINO!". pp. 314-326.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *EDUCAR A CRIANÇA*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *EDUCAR A CRIANÇA*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jacalyn, P., & Hohmann, M. (2011). *EDUCAÇÃO DE BEBÉS EM INFANTÁRIOS: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Leandro, M. E. (2008). *Movimento da Escola Moderna*. Obtido de Associação de Profissionais de Educação de Infância: [http://apei.no.sapo.pt/novo/jornadas/textos/mem\\_comu.pdf](http://apei.no.sapo.pt/novo/jornadas/textos/mem_comu.pdf)
- Lopes, F. (2004). *O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização*. Universidade São Francisco.
- Marques, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa : EDITORIAL PRESENÇA .
- Martins , M. A. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa.
- Martins , M. A., & Neves , M. C. (1994). *Descobrimo a Linguagem Escrita - Uma Experiência de Aprendizagem da Leitura e da Escrita numa Escola de Intervenção Prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular .
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas .
- Moura, H. C. (2008). *Literacia em Português*. Lisboa : Acontecimento - Estudos e Edições, Lda. .
- Niza, S. (2012). *Sérgio Niza: Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Núcleo de Educação Pré-Escolar . (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira, Z. R. (2002). Educação Infantil: Fundamentos e métodos. *Os ambientes de aprendizagem como recursos pedagógicos*, pp. 188-199.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade , F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebês em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ramos, V. B. (2012). *O Currículo na valência de creche*. Obtido em 2015, de Repositório Comum: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2253/1/TeseVeraRamos.pdf>
- Sanches , I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*.
- Sebastião, J., Ávila, P., Firmino, A. d., & Gomes, M. d. (s.d.). Obtido em 2015, de Estudios internacionales de literacia de adultos: resultados comparados y: [http://www.oei.es/fomentolectura/estudios\\_internacionales\\_literancia.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/estudios_internacionales_literancia.pdf)
- Silva, C. (24 de Junho de 2007). *A Literacia da informação*. Obtido em 9 de Novembro de 2013, de A Literacia da informação: [http://literaciadainformacao.web.simplesnet.pt/Literacia\\_da\\_informacao.htm](http://literaciadainformacao.web.simplesnet.pt/Literacia_da_informacao.htm)
- Simões, A. C. (Julho/Agosto/Setembro de 2004). O Educador como prático reflexivo. *Cadernos de educação de infância* , p. 8;9;10;11;12;13.
- SIM-SIM, I. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-infância* . Lisboa: Ministério da Educação; Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular .
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

# APÊNDICES

**Apêndice 1 – A descoberta dos diferentes suportes de escrita**

Faixa etária	Data	Horas	Recursos			Duração	Dimensão do grupo	Situação	Procedimento	Intencionalidades Educativas
			Recursos materiais	Recursos Humanos	Recursos Físicos					
2-3 anos	10/12/2013	10h30m	-Jornal -Livros -Enciclopédia -Recibo da água -Receita médica -Fatura do Continente -Lista de compras	- Estagiária -Educadora -Assistente -Crianças	Sala de atividades	10-15 minutos	Grande grupo	- Dar a conhecer às crianças diferentes suportes de escrita, bem como as funcionalidades de cada um deles	-Levar para a sala de atividades uma caixa com diferentes suportes de escrita; -Pedir às crianças para que se sentem no tapete e colocar a caixa no centro; -Retirar um suporte de escrita, ao acaso, representar, fingindo que se está a ler esse mesmo suporte de escrita e questionar o grupo: “Quem é que conhece este objeto?” “Para que serve?” “O que poderá estar aqui escrito?”; -A partir das questões referidas anteriormente, proporciona-se um diálogo acerca dos suportes de escrita apresentados.	- Conhecer diferentes suportes de escrita e as suas respetivas funções.

## Apêndice 2 – Leituras partilhadas

Faixa etária	Data	Horas	Recursos			Duração	Dimensão do grupo	Situação	Procedimento	Intencionalidades Educativas
			Recursos materiais	Recursos Humanos	Recursos Físicos					
2-3 anos	A partir do dia 18/11/2013	15h30m	Livros de histórias	- Estagiária - Educadora - Assistente - Crianças	Sala de atividades	Entre 15 a 20 minutos	Grande grupo	- A estagiária conta uma história e as crianças recontam-na	-Solicitar os pais para que levem um livro de histórias para a sala de atividades; Pedir às crianças que se sentem no tapete; -Chamar a atenção do grande grupo para a audição da história; -Mostrar a capa do livro e ler o título da história; Contar a história; -Pedir à criança responsável pelo livro para recontar a história aos colegas.	- Conhecer diferentes histórias; - Sensibilizar as crianças para o gosto pela leitura; - Aprender diferentes atos de leitura: a postura de um leitor, como pegar num livro, a direccionalidade da leitura; - Promover o trabalho com as famílias.



Fotografia 1 – Apresentação da história: O cão e o gato



Fotografia 2 – Recontar da história

**Apêndice 3 – O escrito existente em casa**

Faixa etária	Data	Horas	Recursos			Duração	Dimensão do grupo	Situação	Procedimento	Intencionalidades Educativas
			Recursos materiais	Recursos Humanos	Recursos Físicos					
4-6 anos	17/04/2014	14h30m	- Suportes de escrita pertencentes ao cotidiano de cada criança	- Estagiária - Educadora - Assistente - Crianças	Sala de atividades	15 minutos	Grande grupo	- Ler as palavras dos suportes de escrita que pertencem ao dia-a-dia das crianças (embalagens de produtos domésticos)	- Pedir às crianças que levem para a sala objetos com palavras; - Afixar os objetos trazidos pelas crianças num placard na sala de atividades; - Colocar os objetos dentro de uma caixa; - Pedir às crianças para que se sentem no tapete e criar um suspense; - Após o grande grupo estar atento, retirasse um objeto da caixa e questiona-se as crianças: “O que será que está aqui escrito?”; - Assim sucessivamente, até as crianças identificarem todas as palavras contidas nos objetos.	- Avaliar o vocabulário visual das crianças; - Alargar o vocabulário visual das crianças.



Fotografia 3 – Momento da atividade: *O escrito existente em casa*



Fotografia 4 – Momento da atividade: *O escrito existente em casa*

## Apêndice 4– Sopa de letras

Faixa etária	Data	Horas	Recursos			Duração	Dimensão do grupo	Situação	Procedimento	Intencionalidades Educativas
			Recursos materiais	Recursos Humanos	Recursos Físicos					
4-6 anos	02/05/2014	14h30m	- Panela; - Cartões com as letras do alfabeto	- Estagiária - Educadora - Assistente - Crianças	Sala de atividades	20-30 minutos	Grande grupo	- Enunciar uma ou mais palavras a partir de um grafema (letra)	- Pedir às crianças que se sentem no tapete; - Referir o seguinte: “Temos uma panela aqui no centro, o que será que está lá dentro?”; - Retirar a tampa da panela e referir: “É uma sopa, mas é uma sopa diferente”; - Esperar que as crianças adivinhem, caso isso não suceda, digo-lhes que se trata de uma sopa de letras; - Explicar ao grupo que devem retirar, de forma aleatória, um cartão de dentro da panela e proferir uma palavra a partir da letra que sair.	- Desenvolver a consciência fonológica, mais propriamente, a consciência fonémica. - Dar a conhecer as letras do alfabeto.



Fotografia 5 – Momento da atividade: *Sopa de letras*



Fotografia 6 – Momento da atividade: *Sopa de letras*

## Apêndice 5 – Projeto: *As Formigas*

Faixa etária	Data	Horas	Recursos			Duração	Dimensão do grupo	Situação	Procedimento	Intencionalidades Educativas
			Recursos materiais	Recursos Humanos	Recursos Físicos					
4-6 anos	05/05/2014	1h15	-Caixa -Livro	- Estagiária - Educadora - Assistente - Crianças	Sala de atividades	10 min	Grande grupo	- Contar a fábula: “A cigarra e a formiga”	- Pedir às crianças para se sentarem no tapete; - Criar um momento de suspense (colocar uma caixa de cartão no centro do tapete e referir: “Ah! O que será que está aqui dentro?”) - Bater na caixa, várias vezes, até deixar o grupo com uma certa curiosidade; - Retirar o livro de dentro da caixa (antes de iniciar o conto, proferir: “O que será que este livro nos tem para dizer?”); - Por fim, mostrar uma fotografia, de uma Cigarra e iniciar uma conversa sobre as características da cigarra.	- Fomentar a capacidade de concentração; - Promover o diálogo em grupo; - Desenvolver a linguagem oral.

Faixa etária	Data	Horas	Recursos			Duração	Dimensão do grupo	Situação	Procedimento	Intencionalidades Educativas
			Recursos materiais	Recursos Humanos	Recursos Físicos					
4-6 anos	05/05/ 2014	14h00	- Palavras recortadas por silabas, em cartolina	- Estagiária -Educadora -Assistente - Crianças	Sala de atividades	10 min. por grupo	Pequeno grupo	Produzir oralmente as silabas de cada palavra	- Chamar, aleatoriamente, grupos de quatro crianças; - Explicar a atividade às crianças (dizer-lhes que que tal como existem uns lápis mais pequenos do que outros, também as palavras têm tamanhos diferentes e que pudemos medi-las através de palmas); - Pedir às crianças para lerem a primeira palavra, com a minha ajuda; -Pedir às crianças para enunciarem a palavra lentamente e batendo palmas em função do número de silabas; - Por fim, trocar as silabas de posição para que as crianças as ordenem de modo a formar uma palavra.	- Desenvolver a consciência fonológica (consciência silábica); - Contar as sílabas de cada palavra.

Faixa etária	Data	Horas	Recursos			Duração	Dimensão do grupo	Situação	Procedimento	Intencionalidades Educativas
			Recursos materiais	Recursos Humanos	Recursos Físicos					
4-6 anos	06/05/ 2014	Das 09h30 às 10h15 e das 14h00 às 14h45	-Livros e enciclopédias -Formigueiro -Lupa -Cartolina -Folhas brancas -Marcadores -Lápis de cor	-Estagiária -Crianças -Educadora -Assistente	Sala de atividades	90 min	Pequeno grupo	Trabalho de projeto sobre as formigas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar ao grande grupo, no momento da reunião da manhã, que a pergunta/curiosidade que ficou no “ar” irá ser desvendada por um grupo de crianças, que depois irá apresentar ao restante grupo da sala;</li> <li>- Dizer às crianças para reunirem comigo numa mesa;</li> <li>- Mostrar o formigueiro e pedir-lhes que observem as formigas à lupa e de forma individual;</li> <li>- Sugerir temas de pesquisa sobre as formigas (alimentação, onde vivem...) e pedir-lhes para que negociem, de forma a decidir o responsável por cada tema;</li> <li>- Distribuir uma folha por cada criança e pedir-lhes que escrevam nessa mesma folha, o respetivo tema, ou seja, o que vão pesquisar;</li> <li>- Perguntar o que pensam acerca do que vão pesquisar (conceções alternativas) e registo;</li> <li>- Iniciar a pesquisa, nos livros;</li> <li>- Chamar a atenção das crianças quando surgir uma página relacionada com o tema em questão;</li> <li>- Verificar se as hipóteses das crianças são, ou não, válidas;</li> <li>- Por fim, as crianças registam na folha o que observaram (através de desenhos, palavras, frases).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descobrir como são as formigas (fisionomia, de onde nascem, onde vivem, qual a alimentação, qual a função de cada uma no formigueiro e outras curiosidades que surjam;</li> <li>- Fomentar a capacidade de observação;</li> <li>- Promover hábitos de pesquisa e de registo.</li> </ul>

Faixa etária	Data	Horas	Recursos			Duração	Dimensão do grupo	Situação	Procedimento	Intencionalidades Educativas
			Recursos materiais	Recursos Humanos	Recursos Físicos					
4-6 anos	12/05/ 2014	11h15	-Projeter -Computador -Tabela de duas entradas	-Estagiária -Educadora -Assistente -Crianças	Sala de atividades	15 min	Grande grupo	Contagem de patas de animais	-Pedir às crianças para se sentarem no tapete; -Informar o grupo que iremos observar animais e explicar que o objetivo é contar as patas de cada animal; -Criar um momento de suspense, proferindo: <i>Vamos ver, qual o animal que vai aparecer agora na parede!</i> -Apresentar os animais e perguntar: <i>Que animal é este que estamos a ver? Quantas patas tem?</i> -Escolher as crianças, aleatoriamente, para responderem às questões e realizar o registo na tabela.	- Desenvolver a noção de número; - Fomentar as capacidades de raciocínio; - Incentivar a utilização de recursos de sistematização e organização de dados (tabelas); - Promover hábitos de recolha, organização e representação de dados.

Faixa etária	Data	Horas	Recursos			Duração	Dimensão do grupo	Situação	Procedimento	Intencionalidades Educativas
			Recursos materiais	Recursos Humanos	Recursos Físicos					
4-6 anos	12/05/ 2014	14h30	-Cartolina -Régua -Lápis de carvão -Cola -Tesoura -Imagens de animais -Símbolos (pequenos círculos feitos em papel)	-Estagiária -Crianças	Sala de apoio	30 min	Pequeno grupo	Construção de um gráfico	-Escolher quatro crianças, de forma aleatória; -Acompanhar essas quatro crianças até à sala de apoio; -Informar o grupo do que iremos fazer (fazer um pictograma respeitante à tabela construída durante a manhã); -Pedir às crianças para negociarem por qual dos animais querem ficar responsáveis (os animais são os mesmos que trabalhamos durante a manhã); -Referir: <i>quem ficou responsável pela avestruz?</i> depois da criança responder pedir-lhe que indique quantas patas tem esse animal e pedir-lhe para recolher o número de símbolos consoante o número de patas (neste caso, a criança terá de recolher dois símbolos) e que os cole em frente do animal em questão e assim sucessivamente.	- Desenvolver a noção de número; - Fomentar as capacidades de raciocínio; - Incentivar a utilização de recursos de sistematização e organização de dados (gráficos); - Promover hábitos de recolha, organização e representação de dados.



Fotografia 7 – Apresentação da fábula: *A cigarra e a formiga*



Fotografia 8 – Atividade de consciência silábica



Fotografia 9 – Observação de formigas



Fotografia 10 – Apresentação do projeto



Fotografia 11 – Registo do número de patas dos animais



Fotografia 12 - Construção do pictograma